



TESIS  
MAESTRIA EN DESARROLLO  
TERRITORIAL

“La promoción del Derecho a la Educación de los gobiernos locales como estrategia de Desarrollo Territorial: Aportes del Programa Bicentenario de Inclusión Educativa del municipio de Rafaela”.

*Tesista: Lic.  
Vanina Flesia*

*Directora:  
Dra. Gabriela  
Andretich*

*Co-director:  
Lic. Mauricio  
Menardi*

Año 2021

## INDICE

Agradecimientos. ....	3
Introducción. ....	4
Sobre la génesis del proyecto de investigación. ....	4
Relevancia de la investigación.....	6
Objetivo General: .....	7
Objetivos específicos:.....	7
Capitulo I: Encuadre teórico-conceptual.....	8
El proyecto político local: estrategia de desarrollo en el territorio.....	8
La educación como parte de la nueva agenda de los gobiernos locales. ....	10
Desarrollo Territorial, sus dimensiones y la aproximación hacia lo social. ....	14
Las Políticas Públicas y la importancia del Rol del Estado en las mismas.....	18
Enfoque de Derechos y Marco Normativo Nacional y Provincial. ....	20
Capitulo II: Consideraciones metodológicas.....	23
Las entrevistas. ....	24
El Grupo Focal.....	26
Capitulo III: El caso de estudio: Programa Bicentenario de Inclusión Educativa.....	29
Orígenes y contexto del Programa.....	29
Objetivos del Programa .....	32
El Programa y sus actores.....	34
El Programa en acción.....	36
Evolución del PBIE en números a lo largo de estos 10 años.....	42
Capitulo 4: Momento descriptivo.....	44
Parte I: El proceso del PBIE en la trama socio institucional y en actores involucrados.....	46
La relación del programa con las escuelas: “las instituciones son el reflejo de quienes las dirigen” .....	46
Los aprendizajes del trabajo en red. ¿Escarbando en la tierra dura? .....	50
El cumplimiento del objetivo del programa. “Los chicos en julio no abandonaban, se quedaban en el aula” .....	54
Parte II: Los aportes del PBIE .....	57
Lo territorial del programa.....	57
“Un espacio diferente con otras reglas de juego” .....	60
Algo más que clases de apoyo. El vínculo como forma de trabajo.....	62
El perfil diferencial de los tutores y docentes del programa: “su territorialización” .....	63
La posibilidad de elegir.....	68
Parte III: 10 años de implementación y sus desafíos. Pandemia de covid 19.....	70
A los que inclusión no ha podido llegar o acompañar: .....	74

Lo que sucedió con la pandemia. “2020 fue el año que más contacto tuvimos con la escuela” .....	76
PARTE IV: La palabra de los y las estudiantes de Inclusión Educativa (Beneficiarios.) .....	80
CAPÍTULO 5: El círculo virtuoso .....	85
La emergencia del PBIE como estrategia de desarrollo territorial: Aportes del PBIE a la dimensión socioeducativa del Desarrollo Territorial.....	85
La relación entre Educación, Territorio y Desarrollo. ....	87
La influencia del PBIE en la Integración social educativa del territorio. ....	89
La incidencia del PBIE en la Trama socioinstitucional: “ni satélites ni superhéroes” .....	97
Los aportes del Desarrollo Territorial a la Educación como Derecho Social: ideas para una nueva escuela secundaria.....	103
De la empiria a la teoría: La emergencia del vínculo docente - estudiante PBIE como categoría de análisis.....	106
El vínculo entre enseñante y aprendiente: la mirilla de la psicopedagogía.....	107
La bienvenida de inclusión a los “recién llegados”: la mirilla de la pedagogía.....	109
Repensar el oficio de enseñante: cambiar la mirada .....	112
El poder de la confianza en la construcción del vínculo.....	114
Consideraciones finales.....	117
Anexo .....	123
Entrevistas. ....	123
Entrevistada N° 1:.....	123
Entrevistada N° 2:.....	138
Entrevistado N° 3:.....	156
Entrevistado N° 4:.....	171
Entrevistada N° 5:.....	188
Entrevistada N° 6:.....	195
Grupo Focal con estudiantes del PBIE.....	211
Bibliografía .....	219

## Agradecimientos.

Con los añicos del cristal	Oír tu voz
Armar mi espejo	Y al sembrar tu luz
Y en los escombros del jardín	Renazco en tu milagro
Ser tierra y flor	Y en el viento sur
Con los retazos del ayer	Soplando vida al barro
Tejer mi manta	Sé quién soy
Leyendo el mapa de mi piel	(Soy . Agarrate Catalina)

Agradecer con estas palabras a todas las personas que fueron parte del proceso. Aquellas que me animaron en lo personal y en lo profesional. Aquellas que me sugirieron lecturas, me compartieron generosamente sus experiencias, me tuvieron paciencia, me escucharon y confiaron en mí... a quienes me transmitieron y comparten conmigo este amor por lo que hacemos...

Educación, Política, Territorio...eso que nos moviliza y nos lleva a pensar y repensarnos...

Esta tesis es el cierre de una etapa, parte de una construcción de dimensión individual pero a la vez sumamente colectiva.

Pablo y equipo MDT.  
Gabriela y Mauricio.  
Natalia A., Javier y Federico.  
María Betania.  
Celeste, Natalia S. y Maia.

A mi familia. A Roberto, Omar, al equipo territorial del Ministerio de Educación y al Municipio de Rafaela. Especialmente a toda la Secretaría de Educación. Muy especialmente a quienes todos los días hacen "Inclusión".

¡Gracias!

Sé quién soy.

(Rafaela, Marzo 2021)

## **Introducción.**

“Nos interesa tener políticas públicas influidas por la evidencia, informadas por la evidencia” (Nogués, 2018)

### **Sobre la génesis del proyecto de investigación.**

Tres puntos fuertes fueron la base para tomar la decisión de realizar una tesis que analizara la implementación del Programa Bicentenario de Inclusión Educativa.

El primer motivo “institucional” es que el programa, como política del gobierno local de la ciudad de Rafaela, cumplía 10 años de ejecución ininterrumpida. Durante esa década transcurrida recibió un reconocimiento del Senado de la Nación Argentina a la buena gestión municipal, fue fundamento de proyectos de ley provincial y nacional, fue presentado en diferentes congresos como política pública innovadora e inédita realizada por un municipio, y a partir de diciembre de 2019, se convirtió en la línea de acción prioritaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; pero hasta el momento no fue objeto de estudios de investigación que documenten científicamente sus aportes.

Impregnados de la realidad social a la cual pertenecemos desde la gestión pública, vemos que las evaluaciones no suelen ser parte del trabajo en la gestión de los gobiernos locales. La combinación de escasez de recursos y de tiempo, pero principalmente la inexistencia de una cultura de la evaluación, hace que estas prácticas no se produzcan. Las políticas públicas se elaboran a menudo sin contemplar en su desarrollo un espacio para la evaluación que permita revisar las prácticas y ajustar las prioridades. Sería prudente generar información confiable para vislumbrar el rumbo que se desea tomar desde el gobierno local.

El segundo motivo, éste más académico, tiene que ver directamente con el objetivo de poder trabajar sobre las dimensiones social y educativa del desarrollo territorial. Pensando en el proyecto de la ciudad como expresión política del enfoque de desarrollo local (Madoery, 2001) la autora de este trabajo, después de haberse formado en la Maestría en Desarrollo Territorial, y analizando los discursos, las decisiones y los proyectos de quienes lideraron el espacio político que gobierna la ciudad de Rafaela desde hace más de 25 años, considera y sostiene que el Programa Bicentenario de Inclusión Educativa es parte de una gama de iniciativas que conforman un camino transitado de desarrollo territorial a nivel local, con un liderazgo fuerte desde el municipio.

Entonces estudiar al PBIE como una de las estrategias de desarrollo territorial que aporta especialmente a la dimensión social y educativa fue considerado como una necesidad y una oportunidad. Las reflexiones y estudios que existen de la ciudad sólo se enfocan en las universidades y cuál es el aporte que puede realizar la educación al desarrollo del territorio, pero no reflexionan acerca del aporte que el territorio (incluido principalmente el Estado como uno de los actores del mismo) puede realizar para garantizar el derecho a la educación.

El tercer motivo de llevar adelante este proyecto es estrictamente de interés personal y profesional. La inserción profesional de la autora en el gobierno local de Rafaela durante más de 10 años le permitió aprender, desde esta experiencia, el camino recorrido por esta ciudad en el desarrollo territorial. Su desempeño en la Secretaría de Educación le permitió introducirse en la dimensión social y educativa profundizando su trabajo desde esta perspectiva.

Desde el año 2019 la autora integra el equipo político del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, trabajando específicamente en el área territorial

responsable de llevar adelante esta política que une educación y territorio, profundiza esta mirada y consolida la necesidad y oportunidad de concretar este proyecto.

El trabajo apuntó entonces a conocer de qué manera el PBIE es una estrategia de Desarrollo Territorial que promueve el Derecho a la Educación y cuáles fueron los aportes de este programa a la dimensión social educativa del Desarrollo Territorial.

Como dijimos al comienzo, el nuevo enfoque del desarrollo, a diferencia del enfoque tradicional que sólo lo considera como un fenómeno de crecimiento económico, se basa en pensar al desarrollo territorial como un proceso de construcción social que abarca todas las dimensiones de una comunidad. Propiciar el desarrollo de políticas que garanticen la calidad de vida de los ciudadanos de un territorio es una responsabilidad que asumen los gobiernos locales. Esto les plantea un doble desafío: el primero es pensar programas que incorporen esta mirada y el segundo, poder conocer y valorar sus aportes indicando si los objetivos se cumplieron y de qué manera.

Consideramos que el Programa Bicentenario de Inclusión Educativa emerge de esta forma como una Política de Desarrollo Territorial que aborda la dimensión educativa y da respuesta a este primer desafío desde el municipio, por ello esperamos con el presente trabajo dar respuesta a este segundo desafío, al realizar un estudio del programa, identificando los aportes de su implementación.

### Relevancia de la investigación

Buscamos a través del desarrollo de esta investigación profundizar en la dimensión social del Desarrollo Territorial, especialmente aproximarnos desde el vínculo del territorio con la educación. Estudiando el caso del PBIE de la ciudad de Rafaela nos proponemos tener una mirada sobre los resultados del mismo, después de 10 años de

ejecución ininterrumpida, para valorizar la estrategia implementada y generar conocimiento sobre los aportes que ésta realiza a la educación desde un gobierno local. Esto podrá ser de utilidad además para otros territorios que quieran aprender de este proceso, arrojando luz a posibles acciones futuras y contribuyendo al acervo científico del cual puedan nutrirse futuros abordajes de la problemática o dimensión educativa desde diferentes niveles de gobierno. También esperamos fundamentar la importancia de la participación de los gobiernos locales en estrategias de fortalecimiento de la educación.

#### Objetivo General:

Conocer de qué manera el PBIE es una estrategia de Desarrollo Territorial que promueve el derecho a la educación identificando los aportes del Programa Bicentenario de Inclusión Educativa del municipio de Rafaela en la dimensión social del desarrollo territorial de Rafaela.

#### Objetivos específicos:

Conocer cuáles fueron los aportes del PBIE al fortalecimiento social y educativo de la comunidad de Rafaela.

Conocer cómo el programa influyó en la trama socio institucional y en las y los actores involucrados.



## **Capítulo I: Encuadre teórico-conceptual.**

### **El proyecto político local: estrategia de desarrollo en el territorio.**

La noción de desarrollo ha cambiado y con ello representó desafíos nuevos para los ámbitos locales. Se transitó de una concepción del desarrollo como algo adquirido, a través de la dotación de capital físico, conocimiento, recursos, hacia una concepción del desarrollo como algo generado a partir de las capacidades de los actores locales.

Hoy el desarrollo es entendido como un conjunto de capacidades generadas endógenamente, ligadas a la calidad de los recursos humanos, la disposición organizativa de los agentes, la calidad institucional territorial, donde los impulsos exógenos se complementan insertándose en un sistema territorial organizado. (Madoery, 2001, p.16).

Tomamos la definición de Madoery (2001) cuando se refiere al proyecto político local, “expresión política del enfoque de desarrollo local”, asumiendo la dialéctica globalización/territorialización, pensando en opciones de desarrollo que consideran las tendencias globales y que ocurren en otros niveles de organización del estado. Esta mirada no desconoce la existencia de los particularismos y los rasgos de identidad local. Hay valores y dinámicas específicas en el territorio que deben ser considerados en la construcción de las estrategias de desarrollo porque juegan un *papel* determinante para el cumplimiento de los objetivos de las políticas locales: “las diversas formas de cooperación y aprendizaje, la capacidad de articulación con el entorno, los valores dominantes, la capacidad institucional y el liderazgo decisional público y privado”. (Madoery, 2001, p.16)

Desde este paradigma territorial que plantea el autor mencionado es que proponemos pensar el rol del estado local en la educación y la incidencia del mismo en la resolución de sus problemáticas, sin desconocer que la administración de las escuelas como principal política educativa pertenece a otros niveles del estado. No podemos ignorar, sin embargo, que los estudiantes y los docentes - y las problemáticas que los atraviesan - tienen anclaje en el territorio. Por lo tanto: “la cercanía, la interacción y la asociatividad, el capital relacional, así como el capital decisional son elementos cruciales, (y también) están estructuralmente ligados al territorio, ‘anclados’ a lugares”. (Madoery, 2001, p.27) Nos interesa, entonces, posicionarnos desde aquí para reintroducir el valor de tener un “proyecto político local que significa oponer al mercado anónimo la política de identidad, a la anomia el significado, a la indiferencia el compromiso” (Madoery, 2001, p.27) para considerar el papel de promotor y garante de la educación del estado local, desde el territorio.

Además, el interés por abordar una experiencia desenvuelta en la ciudad de Rafaela radica en su temprana aparición entre los casos de desarrollo territorial de nuestro país. Tal como sugiere Madoery, (2008)

si bien en la Argentina no son verificables modelos de excelencia como los que suelen ejemplificarse en la literatura especializada, sí es posible encontrar casos de territorios que van consolidando un proceso endógeno de desarrollo. Rosario y Rafaela aparecen como los dos casos más significativos de desarrollo endógeno en la Argentina. (p. 133)

## **La educación como parte de la nueva agenda de los gobiernos locales.**

Cravacuore (2008) define tres tipos de municipios en Argentina respecto de sus capacidades institucionales, en los que entiende que cualquier generalización sobre el gobierno local debe ser matizada de acuerdo a esta tipología:

1. Los que tienen capacidad de ejecutar y elaborar su agenda, definiendo problemáticas y soluciones propias, seleccionando las políticas provinciales y nacionales que ejecutarán y asignando recursos propios para aquellas tareas consideradas prioritarias.
2. Los que se limitan a ejecutar las políticas nacionales y provinciales, sin capacidad de formular propias agendas;
3. Y los que ejecutan una agenda tradicional y solo buscan mantener el empleo público como herramienta de clientelismo para la reproducción partidaria en el poder.

Además el autor completa esta clasificación mostrando que dentro del sistema municipal argentino existen grandes contrastes en los municipios, no sólo originados en la diferencia de tamaño, sino en la *población* (municipios que superan el millón de habitantes y otros que no llegan al centenar); en la *jurisdicción territorial* (existen gobiernos locales cuyo territorio abarca exclusivamente a la ciudad y otros de ejido colindante cuyo territorio supera los 30.000 km<sup>2</sup>), en el *nivel de autonomía* (hay cuatro provincias en el país que no reconocen la autonomía municipal y esos son Buenos Aires, Entre Ríos, Mendoza y Santa Fe) y en su dotación de *recursos económicos*, es decir su capacidad presupuestaria (el autor menciona que no hay datos confiables pero que hasta duplican su presupuesto por habitante por año respecto de otros).

Si hacemos una clasificación rápida del municipio de Rafaela podemos decir que sin dudas cuenta con un gobierno local que tiene capacidad para generar y gestionar

su propia agenda, y que desde el año 1991 donde dejó de ser el típico “municipio ABL” y comenzó su camino para convertirse en un reconocido ejemplo de desarrollo local y de municipio innovador, ha ido incrementando los temas de trabajo. En contraste con este concepto de “municipio ABL<sup>1</sup>” otrora reservado para los gobiernos locales que ofrecían unos pocos servicios básicos, Menardi (2012) menciona el papel del “Estado local, resaltando su estatalidad como ámbito de regulación de las relaciones de poder; y no sólo en su papel de mero administrador de la cosa pública” (p.32). Hoy Rafaela es un Estado local en el sentido asignado por el autor y constituye el tercer municipio en número de población de la provincia de Santa Fe.

Cabe destacar que Rafaela ha ido creciendo en su población por encima de la media provincial<sup>2</sup> y tiene según el último censo nacional de población realizado en el año 2010, la cantidad de 92.945 habitantes y 102.822 según la proyección del relevamiento socioeconómico 2016 que el municipio realiza todos los años a través del Instituto de Estudios para el Desarrollo Local (ICEDEL). (2017)

En las últimas dos décadas se produjo cierta desconcentración hacia los municipios, desde niveles nacionales y provinciales se diseñaron políticas públicas que deberían contar con ejecución en los municipios, pero muchas veces no se tuvo en cuenta la heterogeneidad territorial. Este desconocimiento de la dinámica del sistema municipal hace que se subejecuten algunas políticas y que se produzca desfinanciamiento en otras. Si hoy un municipio como el de Rafaela decide invertir en temas prioritarios como la educación, debe tener en claro sus objetivos para aprovechar al máximo los recursos. La agenda local ha crecido sustancialmente en los últimos 25 años y

---

<sup>1</sup> La sigla ABL hace referencia a los servicios de alumbrado, barrido y limpieza.

<sup>2</sup> De las localidades de entre 50 mil y 100 mil en la Provincia, el crecimiento anual alcanzó el 1 % en las ciudades de Rafaela, Reconquista, Santo Tomé y Venado Tuerto, en el período 2001-2010, en tanto que Villa Gobernador Gálvez lo hizo en un porcentaje apenas menor, 0,9 %. En todos los casos superan el promedio provincial del 0,7 %, según lo indicado en el informe “Crecimiento poblacional en las localidades de la provincia de Santa Fe” (2013) editado por el Instituto Provincial de Estadísticas y Censos. Obtenido de:  
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/174990/860336/file/IPoblacion.pdf>

...a las competencias tradicionales se han sumado nuevas funciones (...) que van desde la preservación del medioambiente, seguridad ciudadana, la promoción económica, la defensa del consumidor, la resolución de conflictos familiares y/o vecinales, la promoción social y la educación en sus distintos niveles. (Cravacuore, 2008, p. 155)

La situación mencionada no sólo recarga la capacidad de los gobiernos locales para gestionar políticas sino para definir su propia agenda. Es importante distinguir aquí la diferencia entre competencia y función municipal, como explica Alejandro Villar (2002) la primera se refiere a la Constitución Provincial, la Ley de Municipalidades y la Carta Orgánica para aquellos municipios que gocen de autonomía, “mientras que la función municipal da cuenta de las tareas que en el imaginario colectivo son adjudicadas a los gobiernos locales”. (Villar, 2002, p.72)

Roberto Mirabella (2018) en su trabajo de tesis de la Maestría en Desarrollo Territorial denominado “Nuevas competencias de los municipios en la provincia de Santa Fe. Configuración y transformación del Estado Local”, plantea cómo los municipios fueron asumiendo nuevas y más complejas obligaciones, además de las que tenían establecidas en los marcos políticos y jurídicos preexistentes.

Con todo lo descripto podemos comprobar que los entes gubernamentales a nivel local han sufrido varias mutaciones desde su aparición como Cabildos hasta la consagración constitucional de la autonomía municipal. Vemos que en la provincia de Santa Fe las atribuciones, competencias e incumbencias delimitadas por la ley vigente han quedado desajustadas de la realidad, comprobando que se han ido ampliando sus obligaciones en Salud pública y Educación con leyes específicas. (Mirabella, 2018, p.50)

Mirabella (2018) analiza comparativamente las situaciones de 3 municipios de la provincia<sup>3</sup>, y específicamente en el caso de Rafaela encuentra que las políticas públicas del municipio que se relacionan con las nuevas obligaciones que asume, están claramente expresadas en el organigrama municipal: Secretaría de Educación, Secretaría de Prevención en Seguridad, Secretaria de Desarrollo Económico, Innovación y Relaciones Internacionales y la Subsecretaria de Salud (dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social). Asimismo, destaca cómo sobresalen específicamente los dineros invertidos en Educación<sup>4</sup>.

Desde que ingresé por primera vez hace 25 años a trabajar como arquitecto en un programa de erradicación de asentamientos, han crecido enormemente las demandas al municipio, generadas por un lado por el corrimiento de los otros niveles del estado que antes las atendían y al mismo tiempo y casi te diría en paralelo por un liderazgo nuestro de tomar los temas y hacernos cargo. El tema productivo, el educativo, el tema de Salud y el tema de Seguridad. O sea temas que no figuraban dentro del presupuesto (...) la dinámica social y política tiende a ser más vertiginosa y flexible que las normas jurídicas y por lo tanto vamos asumiendo funciones en el gobierno local que no se encuentran, necesariamente, entre las competencias jurídicamente establecidas en su origen. Como le escuche decir a un alcalde español: donde terminan mis competencias

---

<sup>3</sup> Reconquista, Venado Tuerto y Rafaela.

<sup>4</sup> Sobresalen los dineros invertidos en Educación con algo más de 46 millones de pesos en el año 2016. Esto se debe a que el municipio tiene a su cargo tres jardines maternos que reciben niños de 45 días a 4 años, la Escuela de Música Municipal “Remo Pignoni”, estructuras de considerables dimensiones en cuanto a personal que cumple tareas. Vale aclarar que la Escuela Municipal de Artes Escénicas (EMAE) depende de la Secretaria de Cultura y por lo tanto no está incluida en el análisis. Las transferencias en Educación incluyen el Fondo de Asistencia Educativa (F.A.E.), el programa de inclusión educativa, becas para estudiantes primarios, secundarios y universitarios, cursos de perfeccionamiento docente, la realización de diversas actividades como la Feria del libro, el apoyo a olimpiadas educativas o el fondo para el Instituto Tecnológico Rafaela (ITEC). También esta Secretaría administra los museos, el Archivo Histórico, la biblioteca pública y el Fondo Editorial Municipal. (Mirabella, 2018, pág. 57)

comienzan mis incumbencias”. Intendente de Rafaela Luis Castellano  
(como se citó en Mirabella, 2018, p.55)

Mirabella (2018) concluye su trabajo afirmando que el desarrollo de las ciudades y regiones de la provincia de Santa Fe está ligado al fortalecimiento del Estado local y que es necesario actualizar la normativa e ir hacia el esquema de autonomía municipal, para ajustar la asignación de los recursos públicos a través de la descentralización de funciones, políticas y recursos del Estado provincial. Para esto, sugiere tener cuenta en la nueva reconfiguración a los Estados locales y sus territorios y la aptitud de los mismos para diseñar y aplicar sus políticas de Estado limitadas por funciones y atribuciones preestablecidas.

### **Desarrollo Territorial, sus dimensiones y la aproximación hacia lo social.**

No existe una definición única acerca de lo que suele entenderse por Desarrollo Territorial. Tomamos aquí las consensuadas por Francisco Albuquerque y Sergio Pérez Rossi en un documento realizado para ConectaDEL, dos autores y actores reconocidos del Enfoque del Desarrollo Territorial. Ellos lo definen como “el proceso que intenta lograr una mejora del ingreso y de las condiciones y calidad de vida de la gente que vive en un determinado ámbito territorial”. (Albuquerque y Pérez Rossi, 2015, p.1) Los autores destacan en la misma definición la importancia de que las estrategias llevadas adelante cuenten con la activa participación de los actores territoriales y contemplen las diferentes dimensiones del desarrollo en un determinado ámbito territorial específico. El territorio es así entendido como el conjunto de actores y agentes que lo habitan como así también sus modos de organizarse política y socialmente y las instituciones y culturas en las que se desenvuelven. Por ello el desarrollo incorpora la construcción de la estrategia a través

diversas dimensiones, que van más allá de lo económico, como el desarrollo institucional, ambiental, etc. (Albuquerque y Pérez Rossi, 2015)

Alcanzar la “cohesión social y territorial” siguiendo con la definición de Rozemblum (2014, p.12) son aspiraciones de estos procesos como el resultado del trabajo integral desde la multidimensionalidad.

La cohesión social entendida como la capacidad de una sociedad para relacionarse entre sus miembros de una manera solidaria, con distribución equitativa de la riqueza, respeto a la diversidad, resolución pacífica de conflictos y justicia social. Implica llevar acciones tendientes a la inclusión de los actores sociales marginados (...) con la finalidad de reducir la desigualdad en el acceso a las oportunidades de desarrollo. (Rozemblum, 2014, p.12)

La cohesión territorial es considerada “como la conjunción entre el espacio físico, los recursos (naturales, económicos, culturales), las instituciones y las comunidades de un territorio”. (Rozemblum, 2014, p.12) Lo que implica realizar acciones para la integración social, cultural, económica e institucional, buscando desarrollar el equilibrio y romper con dicotomías que reflejen brechas o disparidades.

Estos conceptos han ido evolucionando con los años hacia miradas aún más integradoras que incluyen principalmente la dimensión social, entre otras. En el Instituto Vasco de Competitividad Orkestra, se desarrollan diferentes líneas de investigación sobre el Desarrollo Territorial. Aquí se ha destacado que el desarrollo económico tiene estrecha relación con otras dimensiones del desarrollo, sin quedar a menudo claramente explicitada esta relación. (Larrea, 2015)

En relación a lo anteriormente indicado, para aproximarnos a la dimensión social y educativa de un proceso de desarrollo local proponemos hacerlo a través del abordaje



que realiza Rozemblum (2014) como aporte metodológico para analizar los procesos de desarrollo territorial mediante la desagregación de las dimensiones que refieren al objetivo de una *mejora de la equidad social*, abordado a través del fortalecimiento del entramado institucional. La autora vasca Miren Larrea (2015) trata en conjunto *la dimensión sociocultural y político institucional* centrándose en el concepto de *capital social* que se genera como cultura local y valores compartidos al promover la capacidad de las personas para trabajar en red, asociarse y actuar sinérgicamente unida por un objetivo común. El capital social, considera Kliksberg, (2000) “juega un rol importante en estimular la solidaridad y en superar las fallas del mercado a través de acciones colectivas y el uso comunitario de recursos”. (p.10) Al subrayar este concepto, es menester recordar que fue introducido originalmente en relación al desarrollo socioeducativo comunitario. Fue ya en 1916 que un supervisor estatal de escuelas rurales, describiendo un caso de una comunidad rural de Virginia Occidental, en los Estados Unidos, indicó:

En el uso de la expresión *capital social* no me refiero a la aceptación usual del término *capital*, más que en un sentido figurativo. No me refiero a la propiedad inmobiliaria, ni a la propiedad personal o al frío dinero, sino más bien a aquello que en la vida tiende a hacer estas sustancias tangibles más importantes para la vida cotidiana de la gente, a saber: buena voluntad, compañerismo, simpatía mutua, interacción social entre un conjunto de individuos y familias que conforman una unidad social (...) cuyo centro lógico es la escuela. (Hanifan, 1916, p.130)

Entre las varias acciones que describe Rozemblum (2014) como parte de las que llevan a cumplir el objetivo de mejora de la equidad social en una estrategia de desarrollo territorial tomaremos, a la luz de nuestro proyecto, aquellas que derivan en el

fortalecimiento del entramado socioinstitucional, el fortalecimiento de las capacidades locales y la mejora del acceso a bienes y servicios para contribuir a la igualdad de oportunidades para toda la población.

1. El liderazgo o actitud proactiva del gobierno local, no como una función exclusiva pero sí necesaria.
2. La coordinación de programas e instrumentos en el territorio que incrementan la participación,
3. La cooperación como ejercicio entre los actores y la construcción de confianza.
4. Reconocimiento y valoración de los actores locales de los recursos del territorio que permiten una mejora de la calidad de vida. (Rozemblum, 2014)

En un artículo que aborda la relación entre educación y Desarrollo Territorial, los autores Longas, Riera, Civis, Fontanet, y Andrés (2008) indican que hoy en el pensamiento pedagógico contemporáneo está claro que el hecho educativo desborda el ámbito escolar. Asimismo, destaca que la visión que restringía de la enseñanza a la institución escolar ha sido superada por los cambios políticos, sociales, culturales y científico-tecnológicos: la escuela ya no es el único espacio donde reside el conocimiento. En efecto, tal como indicara Tedesco (2000): “ahora más que nunca la democratización del conocimiento y del desarrollo de las capacidades de producirlo, es fundamental para la cohesión social. Pero una educación de estas características, es sustancialmente diferente de la tradicional” (p. 56). Ante esto, cabe preguntarse: ¿cómo puede pensarse hoy este puente entre la cohesión social y a la educación? ¿cuánto puede hacer la escuela sola, por sí misma, sin la contribución de otras instituciones estatales y de la sociedad civil, en medio de una sociedad tan fragmentada, segmentada desigual y excluyente? (Neirotti, 2005,. p333) Se necesita sumar a la labor educativa a otros sectores de la

sociedad, ya que no puede entenderse la educación sin la corresponsabilidad de todos los actores de la misma.

(...) la asunción de la responsabilidad educativa como proceso compartido por parte de todos los agentes e instituciones con implicaciones socioeducativas que forman parte del tejido social y comunitario, se propone reformular el reparto de las responsabilidades educativas para conseguir un compromiso compartido. Algo que supone tanto la apertura de la escuela a la comunidad como la implicación de la comunidad en la escuela y en las acciones educativas, en lo que debe entenderse como un ámbito de interdependencia y de influencia recíproca. (Longas et al., 2008, p.140)

Para sintetizar, si se habla de desarrollo “en términos de desarrollo social y humano, debemos contar con población, implicarla y potenciar su aprendizaje. En consecuencia, convergen (...) la educación comunitaria y el desarrollo comunitario, fundiéndose en una sola realidad, la del desarrollo comunitario socioeducativo”. (Longas et al., 2008, p.141)

### **Las Políticas Públicas y la importancia del Rol del Estado en las mismas.**

“... no debemos engañarnos por el uso del término de políticas públicas... De hecho nos interesan aquellas políticas en cuya acción desempeñan organismos públicos papeles o roles claves, pero no obligatoriamente exclusivos (Subirats, 1989, p.41)”.

En la teoría del Análisis de Políticas Públicas (Aguilar Villanueva, 1994) se define al concepto de “formulación de la agenda” como el proceso por el cual ciertas

cuestiones o problemas captan la atención del gobierno como temas de políticas públicas. La elección de los asuntos y prioridades de acción de un gobierno, es decir el establecimiento de “la agenda”<sup>5</sup> es considerada la decisión más importante que éste debe tomar. La misma es definida por problemas: secuencialmente, una vez que una cuestión ha sido calificada como pública debe plantearse como “problema”. Es decir, debe ser explorada, estudiada, analizada y organizada en sus causas, componentes y consecuencias para pensar en su posible solución: “la solución forma parte de la misma definición del problema” (Aguilar Villanueva, 1994, p. 60). Nosotros consideramos aquí que una política pública es una intervención que busca influir en la sociedad en relación a ciertas cuestiones, que no es sólo “la simple decisión deliberada del actor gubernamental” sino un “curso de acción, un proceso” (Aguilar Villanueva L., 1994, p. 60). Reconocemos que el Estado no es el único y absoluto tomador de decisiones en el ciclo de una Política Pública, sin embargo creemos que el rol del mismo es clave a la hora de tomar decisiones, direccionar recursos, coordinar y gestionar acciones y/o actores. Lo que decida, el Estado, hacer o no, en relación a la educación en su territorio tendrá consecuencias sobre lo que acontezca.

Sin desmedro del peso de las acciones que el Estado lleva adelante en el ciclo de las políticas públicas, es necesario tener en cuenta la existencia de una estructura social compuesta por grupos con intereses diversos, muchas veces encontrados, y con recursos de poder diversificados y de distinto grado que inciden en la política gubernamental; quienes pueden constituirse como el objetivo o como “el resultado del juego realísimo de

---

<sup>5</sup> Entendemos el concepto de agenda pública y agenda institucional tal como lo describen Cobb y Elder: “La primera agenda es llamada ‘sistémica’, ‘pública’, ‘constitucional’; la segunda, ‘institucional’, ‘formal’ o ‘gubernamental’. La primera “está integrada por todas las cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben comúnmente como merecedoras de la atención pública y como asuntos que caen dentro de la jurisdicción legítima de la autoridad gubernamental existente... el segundo tipo de agenda es la institucional, gubernamental o formal, la cual puede ser definida como “el conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar las decisiones”. (Aguilar Villanueva, 1994, pp. 31-32)

los poderes sociales y de los intereses exclusivos”, (Aguilar Villanueva, 1994, p.29) Estos grupos pueden, por último, distanciarse más o menos de la estrategia diseñada por la autoridad estatal.

Las políticas públicas son un proceso y sus etapas están interrelacionadas e incluso, como dice Aguilar Villanueva (1994), éstas “pueden sobreponerse y suponerse unas a las otras, condensarse alrededor de una de ellas anticiparse, o atrasarse, repetirse” (p.15).

Existen autores que postulan diferentes etapas en el ciclo de las políticas públicas, para su análisis y generalmente difieren en el número de ellas, pero no en su esencia. Nosotros en relación a la presente política quisimos centrarnos en su implementación, sin embargo tal como lo argumentan Oszlak y O’Donnell (1976) una política no debe ser estudiada con prescindencia de las cuestiones que intenta resolver.

### **Enfoque de Derechos y Marco Normativo Nacional y Provincial.**

La Educación es un derecho humano. Como tal, los Estados deben garantizar este derecho a partir de una serie de prestaciones positivas y negativas. Debe contemplarse desde el enfoque de derechos, es decir, desde el reconocimiento de los derechos de los sujetos con los que se trabaja y a quienes van dirigidas las propuestas desarrolladas por cada uno de los organismos del estado local con incumbencia en el ámbito educativo.

Tal como lo propone la UNICEF, los principios rectores de una política educativa sustentada en este enfoque de derechos son: universalidad y equidad.

En el acceso al Derecho a la Educación se debe contemplar el acceso a la educación para todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as. Siguiendo siempre este enfoque, el Estado local puede ser un actor importante para garantizarlo.

El derecho de acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita, al igual que el acceso a una educación secundaria obligatoria y gratuita, no es responsabilidad directa de un Estado local, pero sí puede acompañar en el desarrollo óptimo del niño o niña desde la educación no formal, adecuando sus estrategias a este enfoque y a las leyes vigentes. Las primeras acciones de un Estado en pos de garantizar el derecho a la educación, tienen que ver con la creación de un marco legal robusto que tenga el espíritu del enfoque de derechos. En nuestro país, el marco legal está constituido por la Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley Nacional de Promoción y Protección de Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061 y su correspondiente adecuación a la jurisdicción de la provincia de Santa Fe a partir de la Ley N° 12967.

Otro elemento que puede incluirse dentro de este marco es la Convención Iberoamericana de Derechos de los y las Jóvenes del año 2005, a la cual el Estado argentino adhiere pero no propone, hasta el momento, ninguna Ley marco que reglamente su aplicación. Allí se contemplan como sujetos de derecho a todas las personas hasta los 18 años y contempla en su artículo 4 el interés superior de la niña, niño o adolescente, comprendiendo que esto significa la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidas y los que en el futuro pudiera reconocérsele. La determinación del interés superior debe respetar: su condición de sujeto de derecho; su derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta; el respeto al pleno desarrollo de sus derechos en los ámbitos en los que se inserte; su edad, grado de madurez y capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; el equilibrio entre derechos y garantías y bien común; su centro de vida. Por último se indica que ante un conflicto entre

derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecen los primeros.

La consideración del marco legal en el cual se desenvuelve la educación desde el enfoque de derechos, aporta al proyecto político local en tanto estrategia de desarrollo y sirve para conceptualizar las nuevas incumbencias que tiene el Estado local en relación a cuestiones como ésta, de fuerte anclaje territorial. Los tratados internacionales, leyes nacionales y provinciales mencionadas aquí destacan el deber del Estado de garantizar el derecho a la educación, de conformidad con el interés superior del niño, niña y adolescente. Aun cuando los gobiernos locales no tengan al sistema educativo bajo su jurisdicción, se constituyen en garantes solidarios del derecho a la educación, siendo observadores por un lado de que este derecho se efectivice en sus territorios, y por el otro convirtiéndose en corresponsables de asignar recursos y coordinar acciones con el objetivo de fortalecer la trama socioeducativa.

## **Capítulo II: Consideraciones metodológicas.**

La metodología de investigación es el conjunto de procedimientos a través de los cuales el investigador traduce una perspectiva de investigación (Sirvent, 2003). Este trabajo se ubica dentro de la lógica cualitativa, por lo que no buscamos verificar hipótesis predeterminadas por una relación causal entre variables (Sirvent, 2003), sino comprender el objeto de estudio, a través de entrevistas, desde la mirada de los propios actores del territorio y de sus prácticas.

La lógica cualitativa se basa en la premisa de que los significados son construidos socialmente por los individuos en su interacción con su mundo. (Merriam, 1998) Desde esta perspectiva, existen múltiples construcciones e interpretaciones de la realidad y el interés de la investigación cualitativa, por lo tanto, es el entendimiento de esas interpretaciones en determinado momento y en un contexto en particular (Merriam, 1998). Asimismo, la principal fortaleza de una investigación cualitativa radica en que recopila datos que otorgan profundidad y detalle para crear el entendimiento de un fenómeno. (Bowen, 2005)

Cabe mencionar que la lógica cualitativa pone su énfasis en el hecho que se construye, en la inducción analítica y en la posibilidad de generar teoría para la comprensión de la realidad. Con respecto al vínculo entre teoría y empiria en el marco de esta lógica, Sirvent (2003) sostiene que se trabaja a partir de una pregunta inicial amplia, para permitir flexibilidad y libertad para explorar el fenómeno sin compromisos cerrados como punto de partida y a lo largo del trabajo en terreno se ajustan con preguntas emergentes y más específicas. Sirvent (2003) afirma que este modo de operar no es atóxico sino que supone un modo diferente de trabajar con la teoría: la teoría previa orienta



y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial y luego se construye teoría de base en el trabajo con la empiria.

Siendo el PBIE la unidad de análisis, el universo a analizar fueron todos aquellos actores institucionales alcanzados por el programa: jóvenes; integrantes del Estado municipal, como así también instituciones escolares vinculadas al mismo.

Para las diferentes categorías de análisis y ante la posibilidad de que surjan nuevas, trabajamos con entrevistas en profundidad no estructuradas y con grupos focales, con acercamiento a las unidades informantes que fueron principalmente docentes y tutores del programa, así como directivos de instituciones. En total fueron entrevistadas 6 personas.

Las entrevistas.

La entrevista en profundidad resulta una herramienta pertinente para una investigación cualitativa.

De los entrevistados, tres pertenecen a equipos directivos de escuelas de la ciudad vinculadas con el Programa desde el inicio. Buscamos tener variedad en cuanto al tamaño de escuelas, el lugar donde estaba enclavada en la ciudad, así como el tipo de gestión: privada o pública. La vinculación con las sedes del programa en el barrio también fue tenida en cuenta.

1. **Entrevistada N° 1:** Directora de una escuela de gestión pública, de tamaño grande, de 2500 estudiantes, tres turnos y dos sedes: una, ubicada en el centro de la ciudad; la otra, en un barrio lindero al centro. La escuela tiene estudiantes vinculados a todas las sedes del Programa.

2. **Entrevistada N° 2:** Vicedirectora de una escuela de gestión pública, de tamaño intermedio, de 500 estudiantes aproximadamente, ubicada en un sector alejado del centro, cercana a los barrios del sector norte. Tiene estudiantes principalmente vinculados a las 3 sedes del norte del Programa.

3. **Entrevistado N° 3:** Director de una escuela de gestión privada de tamaño pequeño, menor a 200 estudiantes, que está ubicada en el sector oeste de la ciudad, con el límite geográfico de una ruta nacional. Tiene estudiantes vinculados a la sede del Programa que se encuentra en el oeste. Este entrevistado fue durante dos años secretario de Educación del Municipio, período durante el cual estuvo a cargo del Programa.

Los entrevistados docentes fueron tres, con trayectoria en el Programa. Procuramos que fueran de diferentes disciplinas, que pertenecieran a diferentes centros, que hubieran transitado uno o más roles dentro del Programa y/o tuvieran horas titulares en una escuela de la ciudad.

1. **Entrevistado N° 4:** Profesor de Historia que cumplió el rol de docente de 2 centros (norte y oeste), y luego de tutor en un centro del norte de la ciudad.

2. **Entrevistada N° 5:** Profesora de Matemática, cumplió su rol de profesora y actualmente es tutora en un centro, y tiene horas titulares en dos escuelas públicas.

3. **Entrevistada N° 6:** Profesora de Biología que fuera docente en el Programa, docente en una escuela de gestión privada, tutora de un centro y actualmente es jefa del Departamento de Inclusión Educativa de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Rafaela.

La entrevista en profundidad o no estructurada es aquella donde el encuestador formula preguntas abiertas no preestablecidas, contando a lo sumo con un gui3n de temas a abordar. Tiene estas caracter3sticas:

- Es flexible, permitiendo mayor adaptaci3n a las caracter3sticas de los sujetos.
- El contenido, formulaci3n y secuencia de las preguntas son decididos por el entrevistador.
- El entrevistador puede pedir aclaraciones o justificaciones a partir de las respuestas.
- Se emplea para profundizar en explicaciones y en la perspectiva de los sujetos (entrevista en profundidad).
- Podr3a realizarse en las situaciones m3s diversas (entrevistas informales).
- Se asemeja a conversaciones libres (entrevistas conversacionales)
- Requiere mayor tiempo y cierta habilidad y experiencia.

Con la elecci3n de las entrevistas en profundidad apuntamos a conocer la mirada sobre el PBIE, los alcances y el modo de implementaci3n que se llev3 adelante en las escuelas por parte de los directivos de las instituciones educativas vinculadas con el programa y de los docentes que se desempe1aron en el mismo, as3 como explorar aquellos aspectos que pudieran haber incidido positivamente en el proceso educativo y social de la ciudad.

El Grupo Focal.

Para obtener la mirada de los y las j3venes que son beneficiarios del Programa escogimos la t3cnica de grupo focal. La elecci3n de esta herramienta de obtenci3n de

información fue especialmente pensada desde la experiencia de la autora en el trabajo con jóvenes, para poder lograr una mejor comunicación con ellos. Buscamos evitar el bloqueo o inhibición que puede producir una entrevista personalizada en ese grupo etario y lograr que pudieran animarse a participar y responder.

En el grupo focal utilizamos distintas consignas o dinámicas para que compartieran las opiniones entre pares. Procuramos conocer la visión que tienen los y las jóvenes como beneficiarios del PBIE e identificar aquellos aspectos que influyeron en la trayectoria social y educativa de estudiantes, más allá de lo estrictamente pedagógico. Las mismas versaron sobre los siguientes ejes:

**Valoración que tienen del PBIE**

1. Valoración de tutores y docentes.
2. Ayuda que les brindó el PBIE en su trayectoria escolar.
3. Otras ayudas que recibieron del programa más allá de la escolar.

Convocamos a 2 / 3 jóvenes por cada sede territorial del PBIE, que hubieran estado participando del programa con un mínimo de 2 años. El grupo quedó conformado de la siguiente manera:

Tabla 1: Listado de Entrevistados.

	<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Barrio donde vive</b>	<b>Centro del PBIE al que asiste</b>
1	Tais	15	Zaspe	Zaspe (vecinal)
2	Guillermina	15	Malvinas Argentinas	Federación Vecinales (Sector Oeste)

3	Brenda	16	Antártida Argentina	Federación de Vecinales (Sector Oeste)
4	Juan	13	Barranquitas	Villa Dominga (Vecinal)
5	Ramiro	16	Martín Güemes	Sede DIAT (2021)
6	Héctor	18	2 de abril	Fátima (Vecinal).A partir de 2021 se trasladó a la sede del DIAT)
7	Jerónimo	14	Villa Dominga	Villa Dominga (Vecinal)
8	Virginia	15	Zaspe	Zaspe (Vecinal)
9	Rocío	17	Italia	Pileta (Barrio Italia)
10	Florencia	15	Zaspe	Zaspe (vecinal)
11	Juliana	15	Italia	Pileta (Barrio Italia)

Fuente: Elaboración propia.

## **Capítulo III: El caso de estudio: Programa Bicentenario de Inclusión Educativa.**

### **Orígenes y contexto del Programa**

EL PBIE se crea en el municipio de Rafaela, Santa Fe, 3 años después de promulgada la Ley Nacional de Educación N° 26.206, para dar respuesta a las situaciones emergentes de la obligatoriedad de la escuela media y la integración de los y las jóvenes al nuevo sistema. El mismo fue articulado durante la segunda gestión del intendente Omar Perotti<sup>6</sup>, cuando se detectó que había jóvenes que terminaban la escuela primaria, pero no se anotaban para iniciar la escuela secundaria.<sup>7</sup>

Para abordar la mencionada problemática se organizó un programa de apoyo y acompañamiento mediante el cual desde el gobierno local se apoyaría la continuidad de los estudios secundarios de todos aquellos estudiantes egresados de séptimo grado de escuelas primarias rafaquinas, especialmente aquellas que se ubicaran en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica. El Estado se propuso convocar a aquellos/as jóvenes que no se hubieran inscripto en la escuela secundaria, apoyarlos para que lo hicieran y acompañarlos así en toda su trayectoria desde el primer año, momento crítico para la integración al nuevo sistema.

---

<sup>6</sup>Primera gestión 1991- 1994 – Segunda gestión 2007 – 2011.

<sup>7</sup> El Municipio, en un trabajo conjunto de las Secretarías de Educación y Desarrollo Social realiza la encuesta a 400 alumnos y alumnas de séptimo grado de nueve escuelas periféricas de la ciudad. En un principio, por sus respuestas, se detectan 76 casos de no continuidad de estudios secundarios. Se trabaja para garantizar la inscripción en la escuela de esos adolescentes, entre octubre y noviembre fundamentalmente.

En la verificación de la matriculación de los restantes, se descubren otros 72 casos de abandono, (habían afirmado en el relevamiento que se anotarían, pero no lo hacen) es decir, un total de 148 adolescentes egresando de séptimo grado que no tenían pensado continuar estudiando en la escuela secundaria por diferentes motivos.

Esta iniciativa nació en octubre del año 2009 en el seno de la Secretaría de Educación local. Se trata de un programa novedoso a nivel regional por el activo papel que le asigna al Estado local en el acompañamiento de los y las estudiantes en su ingreso al primer año de la escuela secundaria.

Si bien la implementación del PBIE resulta novedosa a nivel regional, el papel de los gobiernos locales en la temática ha ido cobrando importancia a lo largo de las últimas décadas.

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990) indica en su Carta:

El derecho a la ciudad educadora debe ser garantía relevante de principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y equilibrio territorial... Ello acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales...incorporando a su proyecto político los principios de ciudad educadora. (p.15)

En su Declaración del XIII Congreso de Ciudades Educadoras, la mencionada Asociación (2014) de la cual el municipio rafaélino es miembro, indicó:

que la ciudad contemporánea, cuando se deja llevar por los dictados del mercado, acaba siendo un espacio de creciente desigualdad y exclusión social. Pero la ciudad puede ser también la mejor proveedora potencial de recursos convivenciales, sociales y democráticos para promover la inclusión.

Asimismo, cabe recordar la Ley Nacional de Educación N° 26.206 coloca a los municipios como garantes del derecho a la enseñanza y el aprendizaje.

La decisión del Estado local de tomar acción en la educación, un área en la cual éste no tiene una responsabilidad primaria, se entiende en tanto demanda de un enfoque

de desarrollo territorial. En un trabajo sobre el mismo en Rafaela, Herrero (2016, p.22) indica que éste “no debe ser entendido exclusivamente como mero incremento de la actividad productiva empresarial. Se trata, en todo caso, de un enfoque integrado en el cual deben considerarse igualmente los aspectos ambientales, culturales, sociales e institucionales del ámbito territorial respectivo”. Este nuevo enfoque del desarrollo, a diferencia del enfoque tradicional, se basa en pensar al desarrollo territorial como un proceso de construcción social que abarca todas las dimensiones de una comunidad, y dentro de ellas se encuentra la educativa. Al respecto, Omar Perotti (2016), intendente de la ciudad en tres períodos, señala:

Nosotros nos involucramos en el '91, primera vez que fui intendente, con el tema educación. (...) La irrupción del Municipio, ¿por qué fue? Desde la infraestructura escolar hasta la formación de los docentes y el nivel de capacitación, el retraso tecnológico: uno visualizaba hacia dónde venían las cosas y con qué estaba trabajando el docente.

Además, en relación al compromiso educativo por parte del gobierno local, Perotti (2016) menciona que “los pibes terminaban el secundario y no sabían qué se fabricaba o qué había en la ciudad...eso no estaba en los materiales de la provincia”.

El PBIE responde a dos principios sustentados por la Secretaría de Educación (2009):

- 1) La territorialidad de un gobierno local como plataforma para el ejercicio de la ciudadanía plena de sus habitantes.
- 2) El derecho a la educación como base para el ejercicio de los demás derechos.

La ciudad de Rafaela siempre se ha caracterizado por ser un territorio innovador, que fue incluyendo en su agenda de gobierno temas que no necesariamente



tenían que ver con las responsabilidades tradicionales asignadas a los gobiernos locales (alumbrado, barrido y limpieza). (Costamagna, 2015) Fue durante la segunda gestión (2011-2014) del Intendente Omar Perotti que se llegó a un diagnóstico que indicaba que un porcentaje de jóvenes no estaba registrado en ningún establecimiento escolar al terminar sus estudios primarios, mientras que otros, no lograban concluir el primer año de su educación secundaria. La educación desde el punto de vista local no fue concebida de modo aislado:

Si tenemos gente formada, si tenemos gente instruida, las empresas van a poder desarrollar de la mejor manera sus productos...vamos a tener buenos profesionales en la ciudad. Se va generando un círculo virtuoso donde cada uno siente pertenencia a su ciudad, ve que hay opciones laborales, ve que se pueden hacer cosas desde allí para llegar al mundo y esto trata de imitarse en cada una de las instituciones. (Perotti, 2011)

Para constituirse como garante de la educación de los y las jóvenes, la Municipalidad diseñó una iniciativa sin precedentes a nivel local. Para llevar adelante la misma, se reclutó a un equipo interdisciplinario de profesionales (docentes, psicólogos y trabajadores sociales) capacitados para interactuar con diferentes actores: personal directivo y docente de los establecimientos escolares, jóvenes y sus familias y otros actores de la sociedad civil cuya presencia en el territorio se consideró de interés para la ejecución de las actividades. Los objetivos de esta iniciativa se detallan a continuación.

### **Objetivos del Programa**

El objetivo principal del PBIE es la reducción al mínimo posible del abandono escolar de jóvenes de la ciudad de Rafaela y especialmente de los provenientes de familias

en situaciones de vulnerabilidad social. Para esto, se consideró central la actuación durante el primer año de la escuela media por ser esta etapa identificada como la que presenta habitualmente el mayor desgranamiento entre la población estudiantil. Cabe recordar también que la escuela secundaria es de matrícula numerosa, más impersonal que la primaria en el vínculo docente-estudiante, con mayor número de docentes que tienen que familiarizarse con una mayor cantidad de alumnos/as y que no tienen dedicación exclusiva a un establecimiento.

Como objetivos específicos, se han contemplado los siguientes:

- Mejorar el nivel de conocimientos y competencias con el que estudiantes egresan de séptimo grado.
- Brindar herramientas educativas a quien más lo necesita – por las carencias y dificultades previas – a fin de compensar la inequidad con la que ingresan al primer año de la secundaria.
- Colaborar con la escuela secundaria para la integración de los nuevos alumnos y alumnas que se incorporan a primer año.
- Descomprimir las demandas de atención diferenciada, para lograr la adaptación al nuevo sistema de los/as ingresantes.
- Trabajar, con el apoyo de equipos sociales especializados, sobre las problemáticas familiares y comunitarias que tienen los y las jóvenes y que inciden en el desarrollo de sus aprendizajes.
- Mejorar la autoestima de cada estudiante, reconciliarlo con la experiencia educativa y permitirle desplegar las potencialidades con las que cuenta, en la construcción progresiva de un proyecto de vida que le resulte útil a sí mismo y a la comunidad en la que vive.

- Conectar a los y las jóvenes con un ámbito de enseñanza en el que sientan pertenencia e identificación.
  - Ofrecer a adolescentes de barrios periféricos de la ciudad la oportunidad de circular por otros espacios (culturales, deportivos, recreativos) a través de experiencias vinculadas a la educación para avanzar hacia una ciudad más integrada en sus territorios.
  - Elevar el nivel educativo de la población local.
  - Garantizar la educación a jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos que permita mejores oportunidades laborales, posibilidad de salir de la pobreza, desarrollo personal y familiar.
- (Andereggen y Flesia, 2019)

## **El Programa y sus actores**

Desde su creación hasta la actualidad el PBIE pertenece, como ya se mencionara, a la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Rafaela.<sup>8</sup> Tiene una coordinación general de carácter administrativo y político, con sede en las dependencias de la Secretaría y se organiza territorialmente en centros educativos ubicados estratégicamente en distintos sectores de la ciudad, abarcando a los barrios cercanos. El propósito es cubrir los principales cuadrantes de la ciudad: Norte, Sur, Este y Oeste<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> A partir de noviembre de 2018, se ubica en el Departamento de Inclusión Educativa, luego de la aprobación de la actual estructura orgánica y funcional de la Secretaría de Educación, registrado bajo el decreto N° 48.078

<sup>9</sup> En la imagen se detallan los Centros PBIE. Dejamos el link de la ubicación para poder apreciar las imágenes con las utilidades de la aplicación en línea.  
<https://www.google.com/maps/d/u/1/viewer?hl=es-419&mid=1ZPg3HZDSIUpYfiEhakFGFzoto4X43ALm&ll=31.250199844795592%2C-61.4935>

Ilustración 1: Disposición geo-referenciada de los Centros

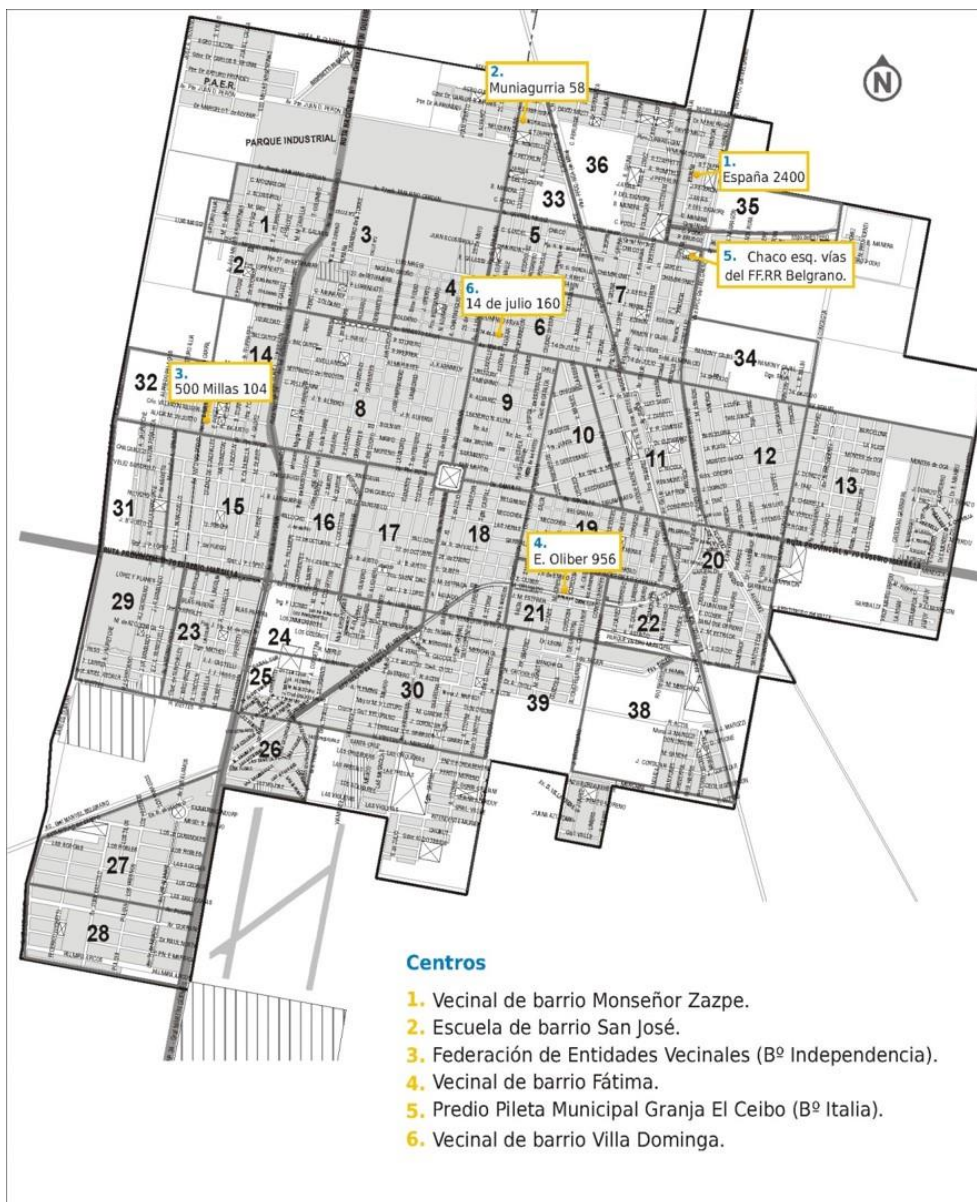


Gráfico obtenido de la Secretaría de Educación de Rafaela

Los centros se ubican físicamente en edificios pertenecientes al municipio o en sedes vecinales de los barrios, lo cual ha sido acordado a través de convenios de uso con las comisiones de los mismos. El equipamiento mínimo con que deben contar las instalaciones son espacios para armar mesas y grupos de trabajo por materia, así como la posibilidad de brindar un desayuno o merienda dependiendo del turno de estudio.

Cada centro está formado por un equipo compuesto por un/a tutor/a y un mínimo de 5 profesores pertenecientes a las áreas básicas de enseñanza: matemática, ciencias

sociales, ciencias naturales, lengua e idioma extranjero. Estos centros permanecen abiertos todos los días de la semana, por la mañana y por la tarde, para adecuarse a los horarios de los diferentes estudiantes, ya que la asistencia es en contraturno de la escuela.

Como puede apreciarse, se trata de una iniciativa con importante penetración territorial y una variedad de actores involucrados.

Ilustración 2: Principales actores involucrados



Fuente: Elaboración propia.

### El Programa en acción

Actividad	Descripción	Plazo
1	Contacto con las escuelas primarias.	Diciembre
2	Definición de equipos de trabajo y visitas domiciliarias a las familias de los potenciales beneficiarios.	Enero/febrero
3	Desarrollo de las actividades de los Centros de Inclusión.	Desde marzo/abril en adelante.

<b>4</b>	Reuniones con las familias y asignación de becas.	Marzo
<b>5</b>	Revisitas.	Desde marzo en adelante.
<b>6</b>	Actividades recreativas.	Julio.
<b>7</b>	Vinculación con las escuelas secundarias.	Desde marzo en adelante.
<b>8</b>	Orientación y acompañamiento ante situaciones especiales.	Todo el año.
<b>9</b>	Cierre de año.	Diciembre

### *Contacto con las escuelas primarias*

El Programa comienza con el contacto entre tutores y escuelas primarias<sup>10</sup> de la ciudad, otorgándose especial prioridad a aquellas situadas en sectores de alta vulnerabilidad social. Durante las visitas, el personal directivo y docente brinda información sobre aquellos estudiantes que habiendo finalizado la escuela, no se han anotado en el nivel medio. De igual modo, se menciona a aquellos que por diversos criterios (contexto, expectativas, situación socioeconómica y/o trayectoria escolar) podrían requerir el acompañamiento del PBIE para sostener sus trayectorias escolares.

### *Definición de equipos de trabajo y visitas domiciliarias a las familias de los potenciales beneficiarios.*

Los tutores realizan las visitas domiciliarias en función de los listados con nombres y direcciones otorgados por las escuelas primarias. Esta tarea demanda entre 60 y 120 visitas por tutor, en una campaña que cubre exhaustivamente 17 de los 41 barrios que tiene la ciudad.

<sup>10</sup> Actualmente existen en Rafaela 32 establecimientos de educación primaria: 4 de gestión privada; y el resto (28) de gestión pública, de las cuales 2 son escuelas rurales.

En esta etapa se revisa la conformación de los equipos de trabajo y el funcionamiento y disposición de los centros para chequear la necesidad o no de ajustes para la operatoria del año.

Cuando los tutores se encuentran con jóvenes que no se han anotado en la escuela media, se confecciona un informe con sus datos para ser dirigido al representante local del Ministerio de Educación provincial<sup>11</sup>. Además, se inicia un acompañamiento a sus familias para que puedan inscribirlos en las escuelas.

Durante la misma instancia, se realiza un relevamiento de las familias, verificando el número de niños, niñas y adolescentes en edad escolar y la situación de cada uno de ellos/as. Se explica a las familias el funcionamiento del Programa y se realiza una pre-inscripción al mismo, concretándose la inscripción definitiva con la posterior asistencia del estudiante al Centro más cercano.

#### *Desarrollo de las actividades de los Centros de Inclusión.*

Desde marzo/abril de cada año comienzan a funcionar los distintos Centros PBIE en los barrios. Así comienzan las tareas de apoyo escolar en disciplinas específicas y el seguimiento intensivo mediante tutorías durante todo el ciclo escolar, incluyéndose los períodos de exámenes. La asistencia a los Centros en contraturno del cursado escolar, organizándosele a cada estudiante los horarios de modo que al menos pueda concurrir dos veces a la semana con el docente de cada área. Se busca, así, sostener un vínculo pedagógico permanente.

Cada cierre de trimestre los tutores confeccionan informes con la asistencia de los estudiantes a los Centros y el detalle del desempeño escolar. Por ejemplo, si han asistido de manera regular o intermitente, la cantidad de materias no aprobadas, la

---

<sup>11</sup> En este caso al Delegado/a de la Región III de Educación.

cantidad de materias en las que han mejorado o empeorado de un trimestre a otro, y toda otra cuestión específica e individual de la situación de cada asistente.

Además, desde el año 2016, desde la Coordinación General del Programa se realizan informes anuales que contienen los resultados del año escolar de la totalidad de asistentes al programa y analizan la composición de los mismos considerando: edad, escuela de procedencia, barrio en el que vive, año del secundario que se encuentra cursando.

#### *Reuniones con las familias y asignación de becas.*

Al comienzo de cada año lectivo, el programa asigna una beca estímulo a los y las estudiantes que se suman al mismo y son ingresantes del primer año de la escuela secundaria. El objetivo de la beca es que las familias puedan adquirir los elementos que necesiten para reforzar este comienzo, evitando que alguna carencia limite que los y las jóvenes estén en la escuela. Estas becas se entregan en reuniones con las familias, en cada Centro PBIE, donde coordinadores y tutores aprovechan para tomar contacto una vez más con el entorno del participante e informar sobre el funcionamiento del PBIE y el desempeño de cada joven.

Cada tutor/a mantiene una comunicación fluida con adultos y adultas responsables para informar sobre la evolución de cada joven y alertar ante inasistencias no justificadas o alguna problemática social que afectare su trayectoria escolar.

#### *Revisitas*

Desde el año 2017 en el Programa se conocen como “revisitas” a aquellos encuentros con las familias que los tutores y tutoras realizan en una segunda ronda de



visita a los hogares de estudiantes contactados durante enero y febrero. Sólo se realizan en aquellos casos en que no hayan comenzado a concurrir a los Centros PBIE. En la visita relevan la situación de cada estudiante, si está asistiendo o no a la escuela y datos sobre su desempeño. De ser necesario, se vuelve a invitar a sumarse al Programa. A la vez, si no están asistiendo a la escuela, desde el Programa se notifica a las autoridades educativas provinciales y se fomenta su reinserción escolar.

#### *Actividades recreativas*

Durante las vacaciones de julio, al igual que la institución escolar los centros de PBIE entran en receso, pero solamente durante una semana, ya que la otra la destinan a realizar actividades recreativas y organizar visitas culturales. El propósito es sostener el vínculo y brindarles opciones de esparcimiento que de otra manera no accederían a ellas, aportando así a su capital cultural. Todos los años en la ciudad se realiza el Festival de Teatro, siendo ésta una oportunidad para que un gran número de participantes del Programa accedan gratuitamente a diferentes espectáculos.

#### *Vinculación con las escuelas secundarias*

El contacto con las escuelas de procedencia de los estudiantes se mantiene a lo largo de todo el ciclo lectivo. Desde el Programa se brinda información al personal directivo y docente sobre las herramientas que se ofrecen y que la escuela no tiene posibilidad de brindar por sí sola. Se pone el acento en el rol complementario de los Centros de Inclusión, procurando fortalecer una alianza de hecho entre el Programa y las escuelas. Dicha alianza permite que sean también las escuelas las que a menudo deriven

a algunos estudiantes al PBIE y brinden información ante situaciones especiales que excedan la mirada educativa y requieran la articulación con otras áreas del Municipio.

### *Orientación y acompañamiento ante situaciones especiales*

A lo largo del año de trabajo, el vínculo permanente y personalizado mantenido con los jóvenes en los Centros de Inclusión mantiene a los profesionales alertas ante la emergencia de situaciones complejas. Frecuentemente se trata de problemáticas que afectan no sólo la trayectoria educativa de los jóvenes sino también su vida misma. Aquí se contemplan desde problemas de salud física y mental, situaciones de índole socio-económico asociados a la pobreza, de violencia familiar o entre pares y dificultades en el aprendizaje.

Como agentes del Estado los tutores tienen la responsabilidad de generar los mecanismos necesarios que deriven en el acompañamiento requerido para brindar a las familias las herramientas que puedan ayudar en el tratamiento de estas cuestiones. En su rol de orientadores socioeducativos, los tutores pueden acompañar a los jóvenes, como así también seguir sus casos de modo conjunto con otras áreas, mediante reuniones con profesionales de los centros de salud, de la Delegación Regional III del Ministerio de Educación de la Provincia, las escuelas y/o las familias.

Según lo que cada situación demande, se orienta a los y las jóvenes y sus familias hacia otros programas y/o herramientas de salud, laborales, de educación alternativa, culturales y/o deportivos, de instancias de gobierno nacional, provincial y municipal, o de organizaciones de la sociedad civil. Esta función resulta importante, dado que muchos jóvenes no conocen sus derechos o no están al tanto sobre su efectivo ejercicio.

### *Cierre de año*

Cada fin de ciclo, luego de la preparación y los exámenes finales para aquellos que tengan que rendir materias, desde el PBIE se realiza una actividad de cierre. Ésta tiene dos condiciones básicas: que los jóvenes sean protagonistas y que sea un encuentro de esparcimiento y diversión. Se trata de una jornada recreativa donde tutores, profesores y estudiantes comparten juegos y se vinculan con sus pares de los otros Centros. Se aprovecha la ocasión para homenajear y reconocer a quienes ese año finalizan la escuela secundaria y que fueron parte del Programa. Esta actividad resulta propicia para alentar a los demás a continuar en el PBIE, mostrando con el ejemplo de los pares, que concluir la escuela es posible.

Evolución del PBIE en números a lo largo de estos 10 años<sup>12</sup>.

Año / cohorte	Cantidad de estudiantes	Presupuesto asignado
2010	137	\$150.000
2011	151	\$450.000
2012	288	\$900.000
2013	295	\$1.225.000
2014	327	\$1.585.000

---

<sup>12</sup> Información aportada por la Secretaría de Educación del Municipio de Rafaela.

2015	296	\$2.177.000
2016	365	\$3.000.000
2017	436	\$ 3.800.000
2018	538	\$4.450.000
2019	509	\$5.500.000
2020	443	\$6.815.000

## Capítulo IV: Momento descriptivo.

De las entrevistas realizadas pudimos conocer cómo el Programa<sup>13</sup> ha impactado en la vida institucional de la ciudad de Rafaela - desde el municipio hasta las instituciones educativas - con un objetivo claro. A pesar de esta enunciación, las seis personas entrevistadas coinciden en que lo fueron conociendo con el tiempo. Reconocen la existencia de aprendizajes y la adquisición de nuevas perspectivas y capacidades que permearon hacia ellos/as, como así también hacia las instituciones educativas de la ciudad.

En esta primera parte expondremos lo analizado en las entrevistas desde la perspectiva de directivos de los establecimientos escolares y de aquellos/as que forman parte del mismo cumpliendo el rol de tutores, coordinadores y/o docentes. Se incluirá todo lo que rescatan desde sus experiencias, respecto a la manera en que fue permeando el Programa en la trama institucional y en su trabajo profesional, así como la valoración que hacen respecto de los logros alcanzados.

En la segunda parte expondremos aquellas características que la totalidad de entrevistados y entrevistadas resaltan como aspectos clave del Programa. Aspectos gracias a los cuales se pudieron cumplir los objetivos de sostener y contener a los chicos y chicas en sus trayectorias educativas (y que no están presentes en igual modo en la escuela secundaria).

---

<sup>13</sup>Queremos aclarar aquí que en este capítulo encontraremos la alusión al programa con dos nombres: "PBIE", como ya lo veníamos nombrando, pero además aparecerá como "Inclusión". Las personas que fueron entrevistadas lo denominan principalmente de este último modo.

A casi 15 años de la declaración de obligatoriedad de la escuela secundaria, cada vez que se mencionaba alguna característica del Programa, surgía el paralelismo con todo aquello que la escuela aún tiene por resolver.

Los distintos aspectos reseñados los agrupamos de la siguiente manera:

- 1) La organización territorial o “territorialidad” del programa.
- 2) El perfil diferencial de los tutores y docentes.
- 3) La construcción del vínculo como eje vertebrador del trabajo.

Como tercera parte de este momento descriptivo hemos decidido dejar las menciones y referencias realizadas respecto de la evolución del programa luego de más de una década ininterrumpida de implementación. Expondremos allí los desafíos que surgen como pendientes del programa, que si bien no tienen relación directa como objeto de estudio del presente trabajo, consideramos pueden aportar al futuro desarrollo del mismo. Una alusión a la situación extraordinaria de la pandemia del Covid 19 que nos ha tocado vivir principalmente durante el año 2020<sup>14</sup>, también se incluye en este apartado. Todas las entrevistas se llevaron a cabo durante la fase de medidas de cuidado y distanciamiento y por lo tanto es un tema que emergió naturalmente y consideramos pertinente su registro.

La voz de las y los jóvenes del PBIE queda para la parte final de este capítulo. No por considerarse de menor importancia, sino porque lo surgido viene a confirmar expresiones de las entrevistas de adultos y adultas; y para una mejor comprensión.

---

<sup>14</sup>Este trabajo fue realizado durante los meses de septiembre del año 2020 a marzo del año 2021. El año 2020 fue signado desde sus inicios por la aparición del virus denominado COVID 19, que surgió en el continente asiático y en Europa y se expandió a la República Argentina a inicios del mes de marzo. A partir del 20 de marzo de 2020 en Argentina el Gobierno Nacional implementó el Aislamiento Preventivo Obligatorio y posterior Distanciamiento Preventivo Obligatorio, con un innegable impacto en el desarrollo de la vida institucional, social e individual de todo el país. En referencia al tema tratado influye en el sistema educativo con la suspensión de clases y de la misma manera en el PBIE que debió cerrar sus centros. En marzo de 2021, específicamente en la provincia de Santa Fe, mientras se escribe la presente, el sistema educativo y los mismos centros PBIE se encuentran transitando un sistema de semipresencialidad y alternancia que permita respetar las medidas de prevención como el distanciamiento social, trabajando en grupos más reducidos denominados “burbujas”.

## **Parte I: El proceso del PBIE en la trama socio institucional y en actores involucrados.**

La relación del programa con las escuelas: “las instituciones son el reflejo de quienes las dirigen”

Como se mencionara anteriormente, el Programa nació en el municipio de Rafaela en el año 2009 y su gestación se realizó más precisamente en la Secretaría de Educación a pedido del intendente municipal para acompañar el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en apoyo del sistema educativo formal.

Lo primero que afloró en las entrevistas es que la “permeabilidad de la escuela” resultó una variable que influiría en el desarrollo del Programa. Tomando la mirada que tenían en ese momento respecto de sus estudiantes y la llegada de un programa que debía trabajar con ellos/as en forma colaborativa.

La entrevistada N° 6 (E6), recordó que, como docente de la escuela pública, indicó en la sala de profesores, que la escuela no era la que se tenía que adaptar al estudiante, sino el estudiante a la escuela, para poder seguir el proceso educativo.

La escuela no tenía la mirada que tiene hoy respecto de la población a la que atendía... se esperaba un tipo de estudiante y la escuela estaba preparada para eso. Entonces cuando había estudiantes que no ingresaban en la escuela secundaria o que abandonaban en el primer año del trayecto, a nadie le llamaba la atención. Era tomado como natural que algunos no pudiesen adaptarse al sistema. Porque lo que se esperaba en aquel momento era que el estudiante se adaptara al sistema y a la escuela que se tenía en ese momento. (Entrevistada N.º 6)

Surgieron comentarios específicos sobre la relación de los docentes con los tutores del Programa:

...nos encontramos con una escuela que no tenía muy en claro cuál era nuestro rol. Los docentes se sentían observados. Si bien sabían que había un programa, que los chicos iban a hacer las tareas y que estudiaban para las pruebas, los chicos les llevaban las cosas que hacían, avanzaban en los centros con las actividades que había en las guías de estudio. Algunos profes lo tomaban bien y otros se molestaban. Entonces aparecía esto de: me están observando o me están haciendo las actividades, me adelantan a los chicos y después se aburren en el aula, te lo juro. Vos no lo podías creer pero eso ocurría. Las directoras llamando a Diana (ex coordinadora) diciendo: mirá que les están haciendo las actividades y van avanzados y el profesor no llegó. No podíamos entender muy bien eso, pero era más que nada esta competencia, este pensar que nosotros veníamos a intervenir en lo que ocurría en el aula”. (E6)

La entrevistada N°1 (E1), puso el acento en la habilitación dada por los equipos directivos a los programas externos a la escuela. Desde su experiencia como docente tomó contacto con el Programa durante una gestión directiva que se cerraba a involucrarse con el medio.

La habilitación (o no) de las escuelas al Programa, además de tener que ver con cierta mirada excluyente respecto de los estudiantes, también es influenciada de acuerdo a cómo es la gestión de los directivos, en cómo analizan la propuestas externas que se les presentan. Como el PBIE provenía del Estado local, que en ese momento se diferenciaba en su identidad política del gobierno provincial, algunas instituciones fueron cautelosas pero se reconoce que hubo un permiso tácito para trabajar, es decir que las autoridades



del Ministerio de Educación no les impedían a las escuelas vincularse (aunque tampoco lo fomentaban). El reconocimiento del Programa, su rol y validación se fue dando con el tiempo:

Siento que inclusión se fue ganando espacios de a poquito y con trabajo. Eso es lo que veo, por ejemplo, yo empecé a visibilizar que podíamos hacer muchas cosas y vimos que los mismos profesores del Programa de Inclusión eran profesores nuestros. Entonces qué sentido tenía dividir la cosa. Si el alumno lo logró en Inclusión, que lo traiga acá (a la escuela) y se lo acreditamos porque es lo que necesita. No que lo de Inclusión sea un satélite sino parte de la escuela” (Entrevistada N°1)

La entrevistada N° 2, manifestó que su escuela fue receptiva al Programa desde el inicio. Refirió que la escuela estaba situada y tenía alumnos/as .de los barrios con los que trabajaba el Programa. También se refirió a la permeabilidad:

Es todo un conjunto de acciones que si la escuela está permeable, que eso es otra cosa, si la escuela lo posibilita, insisto no tiene que haber ni egos ni egoísmos. Porque el alumno no es alumno de, es un adolescente que tenemos que buscar entre todos lo mejor para que pueda salir adelante. Y la escuela secundaria, vuelvo a decir, es de expulsar, no de sostener. Si bien se ha cambiado mucho. (Entrevistada N.° 2)

El entrevistado N° 4 coincidió en que el vínculo de trabajo del Programa con las escuelas depende de quienes las dirigen, e incluso del tamaño de las mismas e hizo una clasificación en dos tipos de escuelas: las que tienen anclaje territorial y las más tradicionales.

Las escuelas tradicionales, que a lo mejor son las escuelas más grandes, tal vez perciben que tienen todo resuelto, o que tienen un trabajo cercano

a los estudiantes. Es como que al Programa, sí saben que tal chico va a tal sector del programa, pero no había un ida y vuelta. Era muy difícil, por ahí, acceder y poder hablar con el tutor o con el facilitador de la convivencia sobre tal problemática.

Luego, el mismo entrevistado, puso en duda o le restó generalidad a esa afirmación, pero haciendo referencia a que la existencia efectiva de la dificultad, y tal vez no por la mirada del directivo sino por el tamaño de la escuela y la imposibilidad de un trabajo verdaderamente personalizado.

Cuando me refería a instituciones con anclaje territorial, es cuando la escuela trabaja mucho con el territorio. Cuando se sale un poquito del molde de no esperar a que el pibe venga y si no viene bueno, es problema de ellos. Con esas escuelas que por ahí tenían como una mirada más social o de alguna u otra manera salían al territorio. Con esa teníamos mayor relación. Podíamos trabajar mejor, porque ya tenían esa misma mirada.

Las otras dos personas entrevistadas no profundizaron sobre la cuestión de la permeabilidad de las escuelas pero el entrevistado N° 3 (E3), directivo de una escuela de gestión privada indicó que el Programa funcionó en un momento dentro de la misma escuela, antes de pasar a otra institución del territorio, por lo que entendemos marca la apertura de la escuela y sus autoridades al respecto y la influencia que ello tiene.

La entrevistada N° 5, docente de matemática y tutora del Programa, hace referencia a que el año de pandemia profundizó el contacto con las escuelas con las que ella trabaja desde su sector, incluso con docentes con los que antes no tenía contacto fluido. Aunque retomaremos el tema pandemia en un apartado específico, queríamos remarcar cómo en todas las entrevistas surge que el comportamiento de las instituciones

escolares a través de sus equipos directivos es una variable que influye en la ejecución del Programa.

Los aprendizajes del trabajo en red. ¿Escarbando en la tierra dura?

Otro tema que surge en las entrevistas es que la apertura de las escuelas hacia el Programa generó aprendizajes en quienes están a cargo de la gestión de las mismas y de quienes son responsables de la gestión del programa.

*Desde las escuelas.*

Un aprendizaje que emerge es la importancia de considerar y acreditar en la escuela lo que sus estudiantes fueron aprendiendo en los Centros de Inclusión, empoderando a quienes tienen el rol de acompañar trayectorias en las escuelas para que las redes de apoyo sean aprovechadas. En el caso de la E1, habló de potenciar a la asesora pedagógica para que también fuera habilitando el trabajo con el Programa en sus actividades con profesores y estudiantes. “Hubo que ir escarbando en la tierra dura” – dijo - para luego reconocer cómo se fueron descubriendo las posibilidades de aprovechar el Programa, de estar insertos en el contexto y reconociendo los logros de esto.

Toda esa transformación, nos transforma a todos como escuela y eso tiene que ver con el territorio. Porque ahí, vos entendiste que no es una cuestión política, sino que es política de Estado, no política partidaria. Cuando el Estado habilita la inclusión, estas redes que vienen de fuera de la escuela pero que están con la escuela, vos ahí tenés que leer y decir ¡claro! Si un profe de Inclusión se me “instala”... ¡y sí, que venga, que se instale, tienen que estar con nosotros! (E1)

Otro aprendizaje fue abrirse al diálogo fluido para un mejor aprovechamiento de los recursos, mediante el trabajo coordinado entre la escuela y el Programa. Esto se resaltó como indicado para aprovechar los recursos hacia adentro, sin caer en la lógica de la derivación. Se destacó la importancia de fortalecer la red que sostiene a la escuela.

Si la escuela no habilita esto, no lo refuerza y no lo valora, no funciona (y)...cuando la gestión habilita al profe y lo entiende como un aliado y no como el enemigo o como el satélite que me sirve a mí. Tampoco que lo tome de sirviente, que me haga el trabajo y yo me dedico a otros alumnos. Yo, como docente, también tengo que dedicarme a aquel que fue al Programa de Inclusión. (E1)

La E2, en el mismo sentido señaló que “no hay egos involucrados, todo lo que sirva para ayudar a los chicos, creo que es bienvenido”. Además, subrayó la comunicación constante entre ella y los tutores del programa, que tienen sus respectivos teléfonos, se escriben mensajes y van compartiendo todo el tiempo información.

Entonces, los chicos<sup>15</sup> se comunicaban con los profesores o al revés. Hay profesores míos que, digo yo míos, ni que fueran propiedad, es una cuestión de pertenencia. Los han enloquecido... “Mauri, ¿fue fulano?, porque tenía la prueba. Mirá que mañana tiene la prueba”, “Ceci mirá que tiene lo de historia”. Tiene que ver con esto. Vamos por el chico. No importa. Todas las voluntades sirven para poder sostener.

---

<sup>15</sup> En referencia a los tutores del Programa que trabajan con la escuela.

*Desde el Programa:*

Desde el lado de los y las integrantes del Programa el aprendizaje sobre el trabajo colaborativo y en red también ha surgido, pero no ha sido reflexionado desde su vínculo con las escuelas. El Programa desde sus inicios, fue pensado como un apoyo al trabajo que debe realizar la escuela. Por lo tanto, el aprendizaje es vivenciado en su vínculo con la comunidad y las instituciones con las que se trabaja en el territorio.

Este aprendizaje aludido ha surgido de la necesidad de dar respuesta y acompañar a los y las jóvenes que van al programa (o deberían ir) en las situaciones que transitan y repercuten en su vida y en su trayectoria escolar. Por un lado, los integrantes del Programa se han referido a su rol como docentes o tutores y sus esfuerzos en la construcción del vínculo<sup>16</sup> con sus estudiantes. Por otro lado, han indicado que una vez que se aprende a escuchar y detectar, se inicia un camino de aprender a “resolver con otros”.

El aprendizaje primero que tuve, que es algo que por ahí no tenía tan en claro, es la escucha, el poder escucharlos. Saber que a lo mejor, cuando el pibe se te acerca es porque te quiere contar algo. A lo mejor antes uno no se daba cuenta y los chicos nunca empiezan a contar diciendo “Che profe, me pasó tal cosa” sino que empiezan a dar vueltas. Te dicen viste esto, viste lo otro. Entonces por ahí es, frenar un poco. Porque uno, a ver, quiere que lleguen, lo ayudamos con la tarea, hacemos esto y resolvemos aquello. Pero a veces es decirte frená todo, dejá todo y sentate. Escuchalo, servile el desayuno o la merienda, llevarlos a otro lado para que se sientan más cómodos. Y esto de escuchar, poder registrarlo y poder tratar de resolver con otros. En el caso de Inclusión, era tratar de hablar con la tutora o el

---

<sup>16</sup> La temática del vínculo se trabaja en el próximo punto.

tutor que esté a cargo del lugar y transmitirle eso. Poder pensar juntos cómo resolverlo y, a su vez, se transmitía a la coordinación general. Después se iba tejiendo toda una red para poder, digamos, acompañar esta situación. Entonces me parece que ahí está el aprendizaje”. (E4)

La E6 habla sobre el rol fundamental de las y los tutores al tener que vincularse con la escuela, con la familia, con otras instituciones y rescata:

Si algo aprendimos todos estos años es la necesidad de generar redes y articular porque al principio, me acuerdo que con el equipo nos reíamos porque Diana<sup>17</sup> decía que éramos el equipo de las “superpoderosas” porque uno empieza estos trabajos con una energía creyendo que va a cambiar todo y pensamos que esta es la solución y que encontramos la forma de hacerlo y nos mandábamos con todo de lleno, entender la situación y tratar de resolverla nosotros. Queríamos resolverla nosotros. Desde comprarle el reloj despertador para que se levante hasta cuestiones que eran mucho más complejas. Y el querer resolver todo, a veces hace entorpecer el trabajo de otras instituciones y el que se hayan provocado roces, no haber aprovechado algunas redes o posibles articulaciones.

Como parte de este aprendizaje y de tener clara la tarea, que es competencia del programa y que es necesario trabajar con otras dependencias también surge la importancia del seguimiento de los procesos, que delegar no significa abandonarlos.

Fuimos aprendiendo a limitar la tarea y a que nuestro gran trabajo es éste, es poder generar vivencias para el aprendizaje, que los chicos aprendan, que nuestro trabajo es el de educar y el de procurar que todo aquellos que nosotros observamos o detectamos lo

---

<sup>17</sup> Ex coordinadora general del PBIE.

podamos derivar a aquellas dependencias que lo pueden hacer. Y después, no frustrarnos con eso, sino insistir, perseguir, para que nada se diluya o se pierda. (E6)

El cumplimiento del objetivo del programa. “Los chicos en julio no abandonaban, se quedaban en el aula”

Luego de iniciado el Programa se comenzó a apreciar la incidencia del mismo. Docentes y tutores notaron que los y las estudiantes que comenzaron a trabajar con “Inclusión” se sostuvieron en la escuela. Esta afirmación estuvo presente en todas las entrevistas<sup>18</sup>. Así relacionaron que el vínculo que pueden sostener los y las docentes del programa con sus estudiantes es la causa principal que explica el sostenimiento de las trayectorias escolares.

E3, quien conoció al Programa desde dos lugares, por ser empleado municipal y, al mismo tiempo, preceptor, indicó que desde la escuela

Uno veía o iba viendo buenas repercusiones en los chicos. Nosotros lo veíamos en la escuela. El sostenimiento de un montón de chicos que no hubieran podido o les hubiera costado un montón poder terminar el ciclo del secundario y que el programa fue así como un punto muy fuerte.

Como mencionáramos al comienzo, “la construcción del vínculo” es el punto clave puesto de relieve por todos en el Programa, en relación al sostenimiento de los y las jóvenes.

---

<sup>18</sup> Los informes realizados por la Secretaría de Educación respecto del PBIE arrojan que un 70% de estudiantes que concurren al mismo pasan de año directamente. Es decir sin llevarse materias o con menos de dos espacios sin aprobar. (Anderegggen y Flesia, 2019)

Dos entrevistados (E1 y E4) aluden concretamente a que el sostenimiento en la escuela se da porque al mejorar el vínculo la mejora en la escuela es casi automática.

Respecto al desempeño académico, a mí me parece que al mejorar el vínculo es casi, te diría matemático. No sé si me animo a decir tanto así, pero el alumno empieza a entender y cuando empieza entender se acerca al profesor de la escuela, la empieza a “cachar”. Lo entendió con el otro profesor, que hizo otro vínculo. Por eso digo que no es lo mismo que yo le diga al alumno vos podés, quedate tranquilo que lo vas a aprender. Si es difícil, es difícil pero lo vas a aprender, que otro te diga en la escuela: chicos esto no es para todos. Y entonces qué hacemos con los que están del otro lado. En cambio van a Inclusión y se encuentran con otro mensaje y el alumno ese empieza a entender y en definitiva mejora. (E1)

Desde el programa también E4 asegura algo similar: primero está la construcción de vínculo, reflexiona y después las cuestiones pedagógicas y de contenido, que se pueden brindar de una manera más fácil.

Si bien, el objetivo de Inclusión es sostener y acompañar a los pibes y pibas para que puedan permanecer e ingresar a la escuela, me parece que lo más fuerte es el vínculo. A partir de lo que uno genera con el vínculo, teniendo un vínculo y generando empatía, me parece que después, las cuestiones pedagógicas y las cuestiones de contenido son más fáciles. Me parece que uno puede entender, no sé si lo que piensa el pibe, la piba pero sí que es lo que le pasa, qué es lo que siente, qué le sucede a su alrededor. Entonces uno puede encarar las cuestiones educativas desde otro lado.



E2 refiriéndose a la calidad humana del grupo que trabaja en Inclusión<sup>19</sup>, también puso énfasis en el sostenimiento de las trayectorias gracias a la construcción del vínculo:

Pero es el vínculo el tema para mí. Yo tengo 23 años de antigüedad y considero que si vos no construís vínculo, no educas nunca, porque podés darle el contenido y el chico se llevó lo que le diste, pero el hecho educativo no se produce si no se construye el vínculo y eso fue elemental.

Los y las estudiantes aprendieron técnicas de estudio, de organización “lo que no se hizo tiempo el secundario lo hizo Inclusión”. (E2)

E6 ha mencionado también el lugar del vínculo en relación a lo sucedido en las escuelas:

Indirectamente sí fuimos influenciando un poco porque los chicos en julio no abandonaban, se quedaban en el aula. Esos que capaz que iban a desaparecer y el profe se quedaba tranquilo porque no los iba a ver más ni a los que molestan ni a los que no aguantan, se empezaron a quedar cada vez más.

Podemos ver entonces que el cumplimiento del principal objetivo del Programa: la reducción al mínimo posible del abandono escolar en la ciudad, estuvo sostenido por la existencia de una red de apoyo con docentes y centros cercanos en los barrios. No fue solo un servicio de “clases de particulares de las materias”, sino que contó además con una forma de trabajo basada en la “construcción de un vínculo docente de PBIE - estudiante”. Fue ésta la que ha permitido que el acompañamiento realizado por el Programa a las trayectorias educativas tuviera como resultado la continuidad e integración socioeducativa de los y las jóvenes participantes.

---

<sup>19</sup> Tema que tomaremos en el apartado del perfil de los y las docentes del programa.

## Parte II: Los aportes del PBIE

Para comenzar este apartado tomamos las palabras de E6 quien fuera parte de las discusiones sobre la génesis del Programa. La entrevistada detalló que desde un comienzo se tuvo en claro que el PBIE debía tener las siguientes características:

1. El Programa se debía realizar en *el barrio*, muy *cerca* de donde vive el estudiante.
2. Tenía que brindar un espacio donde se pudiera estudiar, *porque las casas no tienen ni las comodidades, ni los elementos, ni los recursos para que puedan estudiar*: este espacio estaría dado por vecinales e instituciones del barrio donde se encuentran los centros.
3. Tenía que haber un adulto/a que inspirara confianza, que conociera la realidad y trabajara desde ella: la figura de las tutorías.
4. Tenía que tener profesores, que además de con recursos los ayudaran con las materias porque en la secundaria eran muchas: el perfil del grupo de profesores.

Todas las características detalladas por E6 como fundamentales para la planificación del PBIE en sus orígenes, luego de 10 años -al momento de las entrevistas- han coincidido con las indicadas por el resto de los entrevistados. A continuación las describimos.

### *Lo territorial del programa.*

La cuestión de la cercanía territorial, la referencia concreta en el barrio es rescatada en todas las entrevistas como un punto fuerte<sup>20</sup>, en palabras de E1 era y es algo positivo...

---

<sup>20</sup> Recordemos que la organización territorial del programa es detallada en el capítulo III, página 33.

...que el alumno pueda ir a su vecinal, a un lugar cercano, conocido, donde encontraba otras cosas además de matemática, lengua e historia...era bueno decirles a los papás que no se preocupen si los chicos no llegan. Porque tienen la vecinal, tienen acá, tienen allá. Es decir, un territorio definido en la ciudad dependiendo del lugar donde vivís.

La referencia: E3 además resaltó la idea de la división territorial del Programa, no sólo como algo cercano para estudiantes y sus familias, sino como una referencia concreta para la escuela: “Eso me parece que fue bueno. Puso a las escuelas con un referente cercano, que muchas veces no se tiene idea de lo que sucede dentro del municipio, quién es el responsable general”.

La capacidad de lectura del territorio: E3 además se refirió al “territorio verdadero”, pensando en el conocimiento del territorio que pudieron hacer desde el Programa para su organización y funcionamiento. De acuerdo a la idiosincrasia de algunos barrios de la ciudad, por ejemplo, se establecieron ciertos horarios, se ubicaron a los centros cercanos a algunos puntos y trabajaron conjuntamente con referentes del barrio.

En algunos casos pasaba más desapercibido. Toda la zona oeste no genera o no hay que estar pensando en cómo configurar el espacio pero en la zona norte seguramente sí. Por eso tenías un punto en barrio Italia y uno en el Zaspe. Porque ahí tenés una frontera entonces son dos mundos como divididos. Y son dos mundos divididos no porque hay una montaña o un río en el medio sino que es una cuestión cultural del barrio Zaspe con el barrio Italia o el Virgen del Rosario. O entre barrio Italia y el Barranquitas. El Programa tenía esa lectura. Entonces ahí sí hay territorialidad.

La posibilidad del seguimiento en el territorio. Esta capacidad de hacer un seguimiento a los y las estudiantes para poder compartir la información con la escuela y ayudar a localizarlos es subrayada por E2 como algo que la escuela no puede hacer. También fue indicado por E4, quien se refirió al Programa como “la pata territorial que a la escuela le falta”.

Después en una época hacíamos el ida y vuelta. Yo les pasaba por ejemplo, uno o dos casos de esos chicos que son muy particulares, que no sabíamos dónde estaban, o que se van al pueblo, por decir a Lehmann y vuelven y se vuelven a ir y están en el asentamiento pero no están. Entonces le hacíamos todo el seguimiento. Los chicos iban al territorio y después venían con toda la información. No se nos podían escapar. Por lo menos sabíamos dónde estaban, qué estaban haciendo, cómo sostenerlos. (E2)

El nexo con los recursos disponibles en el territorio: E2 mencionó como muy relevante el apoyo en el que el Programa se había convertido para la escuela a la hora de ayudar a los y las estudiantes y en relación con la buena gestión de los recursos necesarios. Desde la asistencia alimentaria, hasta la ayuda con la gestión de los turnos en los centros de salud barriales, el PBIE resultó de ayuda.

No sé si directamente pero nos decían contactate con fulano, llama a tal, habla con el otro, esperá que le pregunte a mi coordinadora y te aviso. El nexo necesario que, por ahí por otro lado, si agarrás una guía o lo “googleas” no sabés para dónde ir. Entonces la gente que está en el territorio es la que conoce. (E2)

*“Un espacio diferente con otras reglas de juego”*

Ha aparecido en todas las entrevistas la valorización de la organización del espacio como el lugar donde reciben a las y los estudiantes y el uso del tiempo en el mismo para las actividades de acompañamiento. Se puso de relieve la posibilidad de organizarlo de acuerdo a las necesidades emergentes, para acompañar a los grupos y los proyectos de trabajo. Se ha reconocido que ello genera una posibilidad de trabajo diferente, distinta a las aulas y las escuelas, cuya organización, en contraposición, se ha reputado como obsoleta, en crisis, vacía de contenido.

E3, se ha referido a esta forma de organización del espacio y el tiempo como “desterritorialidad”<sup>21</sup> aludiendo con esto a la pérdida de centralidad del edificio y del aula como espacios estructurantes: “No tiene banco, fila ni preceptor...no tiene todas esas estructuras y no tiene un edificio”.

Para E2, la descompresión de la estructura tan rígida de la escuela, vivenciada a través del Programa, ha emergido gracias al trabajo conjunto para encontrar o brindar otras posibilidades de trayectoria a los y las estudiantes.

Porque después, en un momento teníamos un grupo de alumnos que no conseguíamos que se adapten a las normas institucionales. Porque esto mismo que te digo de que la escuela secundaria quedó obsoleta. Esto de tener a los chicos sentados ochenta minutos mirando el pizarrón. Si bien, buscamos formas diferentes de instalar las sillas, tiene una estructura tan rígida que por ahí para cierto tipo de alumnos no servía. (E2)

El programa tenía un manejo por lo menos con el adolescente del tiempo muy interesante, porque podía generar encuentros más pequeños en

---

<sup>21</sup> En un contra juego de palabras que hace “territorialidad” “desterritorialidad”.

tiempos más intensos sin la necesidad de dilatar largos horarios sin sentido. (E3)

Para los entrevistados, el espacio de los Centros de Inclusión, de dimensiones más pequeñas que la escuela y con una organización y uso de los tiempos flexibles facilita la concreción de proyectos conjuntos, genera una predisposición al trabajo grupal al estar todo el equipo de profesores trabajando en el mismo lugar. Reconocen que estas posibilidades serían de muy difícil concreción en la escuela, sus dimensiones y organización actual.

Para mí que soy docente en una escuela, poder ejecutar todas estas cosas y tener la libertad de tener todas esas experiencias es maravilloso...Porque la escuela en sí, es una estructura muy grande, muy fija. Por ahí sugerís alguna cosa pero lo que puedas ir haciendo es muy chiquito, muy mínimo. (...) Hacia afuera, involucrar a una institución, al equipo docente y en las propuestas más grandes, siempre es más difícil. Porque es una estructura, realmente todavía muy rígida... Hacia adentro de Inclusión es muy flexible. Nosotros cerramos y decimos hoy vamos a hacer una kermesse, hoy vamos a celebrar Halloween, hoy vamos a festejar el día de la tradición y a hacer tortas fritas y no hacemos matemáticas. O hacemos *muffins* y los decoramos, o viene una profe de arte y pintamos un mural. En eso, al ser espacios tan reducidos y no estar condicionados por tener que cumplir con objetivos ya establecidos, digo educativos, y en tiempos y demás, eso hace que surjan experiencias muy hermosas”. (E6)

*Algo más que clases de apoyo. El vínculo como forma de trabajo.*

“El vehículo de nuestro trabajo es el vínculo que construyen los profes con los chicos y los tutores... con la escuela, con la familia, con otras instituciones...” (E6)

Ya mencionamos en la primera parte cómo las personas entrevistadas asocian el cumplimiento de los objetivos del Programa a la forma de trabajar que se tiene en el mismo, es decir a través de la “construcción del vínculo docente PBIE. Estudiante”. Retomamos aquí para profundizar lo que surge en las entrevistas sobre los elementos que se describen como “habilitantes” en la construcción de este vínculo distinto al que se da en las escuelas. Los entrevistados hablan de un vínculo más cercano, que habilita la escuela, que hace al acompañamiento y seguimiento de cada estudiante en la medida que lo necesita, ajustado a su trayectoria.

El espacio diferente en la disposición y organización, también mencionado en el punto anterior da la posibilidad del trabajo en grupos reducidos, donde se puede compartir el mate, el desayuno, la merienda, con el profesor/a que se la prepara y sirve, que está sentado/a junto ellos/as, que pueda flexibilizar el horario de lo que se hace y cuándo se hace.

“El alumno encuentra otras cosas además de matemática, lengua e historia: la escucha” indicó E1 en su mirada sobre lo que hace que los y las jóvenes elijan el Programa de Inclusión. Más adelante hablando sobre cómo los y las estudiantes se referencian con el Programa relató que allí suceden cosas que en la escuela no, aunque como directora “le duela decirlo”:

(...) lo que sí sabían es que ahí había una esperanza. Ahí te escuchan. Hay una diferencia con la escuela en lo que respecta al vínculo, sobre todo el profesor que está sentado con vos. Compartían algo de comer, podían

hablar, se notaba que ahí se sentían bien o por lo menos es lo que manifestaban. (E1)

E4, desde su lugar como profesor, asegura que la construcción del vínculo brinda la posibilidad de poder detectar lo que le está sucediendo al estudiante, de escuchar y en función de ello poder orientar y acompañar. “Tenemos mucho contacto y vínculo” señaló E5, también docente, quien describió el acompañamiento social y la relación estrecha que tienen con las y los estudiantes y sus familias:

Con los chicos se termina formando una relación muy linda. Desde otro lugar... yo que soy profe de la escuela y también estoy ahí las relaciones son distintas. Son como sobrinos, una cosa así. Aparte después, a medida que van pasando los años, o sea se arma una relación re linda. Hay chicos que dejaron de ir porque ya terminaron la escuela y por ahí todavía estamos en contacto, ya sea por Facebook o saludar para los cumpleaños, cosas así. Es algo que se sigue manteniendo en el tiempo, que por ahí con los chicos de la escuela no, porque estamos un ratito con ellos. En Inclusión compartimos otras cosas.

#### *El perfil diferencial de los tutores y docentes del programa: “su territorialización”*

Si la forma que tiene de trabajar un docente o tutor de PBIE se distingue porque - como venimos observando - entre otras cosas contribuye a los objetivos del Programa y trabaja desde la construcción del vínculo, cabe preguntarnos: ¿Cómo fueron pensados sus perfiles? ¿Cómo los ven los equipos directivos? ¿Cómo se ven ellos/ellas?

Las respuestas a estas preguntas coinciden a pesar de las perspectivas de los lugares que ocupa cada entrevistado/a. La totalidad valora el hecho de que Inclusión



tenga un grupo de docentes jóvenes y con calidad humana, en el sentido de poder empatizar con los y las estudiantes, escucharlos, comprender su realidad para poder ayudarles y en función de ello realizar su trabajo.

Las personas entrevistadas rescatan que ello requiere flexibilidad y capacidad de adaptación. Asimismo, subrayan que puedan ver más allá del contenido que están dando y que de esa manera puedan enseñar pensando y repensando nuevas prácticas. Se trata, para ellos, de hacer el seguimiento superando la mirada meritocrática (que sólo toma en cuenta lo que el alumno/a hizo o no hizo) mirando su contexto desde una perspectiva social y no sólo académica.

E2 ha caracterizado el perfil del equipo del PBIE como de “calidad humana”, dispuesto a construir vínculos:

No todos los docentes estamos preparados primero y, segundo, no tenemos el carisma para ir a determinado contexto social, determinado grupo de alumnos (...) pero las características del grupo humano que trabajó siempre en Inclusión es diferente. Porque tiene que tener una permeabilidad distinta, porque va más allá del contenido. (E2)

Al indicar “más allá del contenido”, se ha referido claramente a que es más allá de los recursos como internet, o las fotocopias o los mapas para hacer el trabajo si no que habla de la capacidad de contención, en el empujar “en el estar constantemente”, preguntando y motivando.

E3 también hablando de la cuestión humana y de la juventud del grupo de profesores se refirió al “proceso de inclusión de los propios docentes”. A través de este proceso, se “territorializan”, resultando en un aprendizaje que la formación docente no brinda para comprender cabalmente la realidad. Como director de escuela y docente de formación en los institutos terciarios, E3 señaló que actualmente se generan

“profesionales compartimentados”. En cambio, desde el PBIE, E2 también consideró que se brinda esa preparación “para lo humano”.

El profe de Inclusión tiene que romper con toda esta estructura pero también lo que tiene de bueno, es que tenés que trabajar sobre la soberbia. Los profesores cuando salimos tenemos soberbia, mucha soberbia. ... Muchas veces la escuela permite que esa soberbia siga creciendo porque vos tenés tu cátedra, tu espacio, tu libertad de cátedra... El Programa inclusión te pone “a disposición de”. El profe trabaja a disposición de otro profesor. Entonces ahí es un ejercicio que es re explicar, reescribir, volver a hacer. El profe te dio la Revolución de Mayo y vos no le entendiste con ese profe porque no prestaste atención, por lo que sea, no significa que el profe lo haya dado mal. Entonces vos tenés que re-explicar, re-escribir. Las primeras veces lo vas a volver a decir repitiendo, volvés a decir igual y vas a ver que el otro te está mirando con una mirada vacía. Entonces bueno hay que empezar otra vez, con otras formas y estrategias y eso es un proceso que permitió el programa... El programa Inclusión educativa te baja. Hay que explicarle al pibe lo que le explicó la maestra hoy. Porque aparte no es una cuestión de decirle hacelo, no, tenés toda la libertad para hacerlo pero acá. Ahí es donde viene el humano que también, es muy difícil. Cómo preparás en lo humano... ¿Se puede preparar en lo humano? No lo sé. Yo creo que no. Pero por ahí puede ser que sí. ¿Cómo preparás en el Instituto para lo humano? ... Es complicado. El programa permite eso porque tenés a otra persona enfrente. No tenés escapatoria. El docente tiene escapatoria dentro del aula. Si vos no me das pelota, al lado está otro que sí me presta atención. Si Juanita no le da bola, llama al preceptor.

Siempre en escape. En Inclusión vos tenés a Vanina enfrente y la tenés que atender y tiene que entender y tiene que resolver eso.

Esta preparación para lo humano o aprendizaje territorial que destacan las personas entrevistadas que son autoridades de escuelas, también es mencionado por entrevistados que son tutores y profesores del PBIE. Es un aprendizaje que les sirve para su desempeño profesional en la escuela, además de su rol en el Programa.

Dos de los tres docentes entrevistados del Programa comenzaron en el mismo siendo estudiantes del profesorado.

Eso creo que es lo que también tiene Inclusión, que con el tiempo íbamos cambiando de sectores, como nosotros le llamamos, de territorios, y de ahí uno va conociendo las diferentes realidades. Si bien uno puede decir, por dar un ejemplo, la realidad del barrio tal y de tal es la misma. Sí puede ser que a lo mejor sí. A ver, lo podemos pensar desde los problemas sociales, económicos, pero ahí es cuando una dimensión puede tener características similares en los territorios, pero, las dinámicas son diferentes. Entonces, esa es la otra cuestión que para mí me marcó mucho de Inclusión. Es que te da diferentes miradas, diferentes perspectivas. Además, con el paso del tiempo y el cambio de territorio, te da algo que siempre lo remarco. Capaz que fue el 50% de mi formación como docente. Aparte del instituto de formación docente que te da una mirada sobre los contenidos, sobre la pedagogía. Pero en mi caso el programa Inclusión Educativa me dio la otra mirada. El mirar desde tal vez, desde los estudiantes, mirar desde las familias que a veces uno en la formación docente queda, cómo decirlo, “de este lado del escritorio”. (E4)

E5 pensando en su rol como profesora de matemática en el nivel secundario, también reconoció que Inclusión le ayudó para su trabajo en la escuela. Indicó: “uno ve diferente a los chicos. Es otra relación. Te ayuda a tener más paciencia”. La diferencia clave la señaló en su forma de sentirse al ingresar al aula: “con menos nervios, entras distinto, más seguro”. Esa preparación la relacionó con que el Programa permite conocer las historias de chicos y chicas, sus realidades.

Cuando vas al aula te das cuenta que estos chicos pueden ser de esas historias también. Por más que no conozcas a los chicos. Pero vos sabés que el comportamiento del alumno puede ser porque venga con algo de la casa, que por ahí hay profesores que no lo tienen en cuenta. Piensan que a lo mejor se comportan mal para hacerte un mal a vos. No es así, es porque viene con algo. Por ahí estas experiencias te ayudan a tener otra mirada.

(E5)

La necesidad de “más paciencia” aludida por E5 puede entenderse en una mención realizada por E1 sobre una docente de su escuela que trabaja en el PBIE: “Con Paula nunca tuve que decirle ‘tenés muchos a rendir’ o ‘cuidado con este chico’. Ella ya tiene incorporado el acompañamiento, la inclusión, esto de dar oportunidades, rehacer trabajos, retomar, revisar su propia práctica”. Podemos ver aquí entonces como ese “diferencial” que tienen docentes y tutores del Programa les es dado por la experiencia y el aprendizaje desarrollado en el trabajo en el territorio. Les permite justamente tener otras miradas, ampliar sus perspectivas, acercarse a la realidad de las y los jóvenes con que trabajan para repensar sus prácticas desde lo social. Emergen en este perfil las mismas características territoriales que referencian del Programa: cercanía territorial, capacidad de lectura del territorio, la flexibilidad y capacidad de adaptación al trabajo. Es por ello que coincidimos

con la denominación que hace E3 sobre el “proceso de territorialización del docente de Inclusión”.

Vemos también que el perfil de docente “territorializado”, influye en las escuelas cuando se inserta en ellas y es el buscado por las escuelas que tiene posibilidad de elegir y resaltado por aquellas que no pueden hacerlo. Lo ampliamos en el siguiente punto.

### *La posibilidad de elegir*

E6 rescató en su entrevista el proceso de selección de tutores y profesores del Programa. describe de una manera muy clara este perfil.

No cualquier docente puede trabajar en estas realidades. No cualquier docente... Se requiere un perfil muy flexible, muy abierto y obviamente que tiene que tener cierta mirada social para poder trabajar en estas poblaciones. Porque estamos trabajando en una población históricamente relegada, mal vista. Esto de la idea de la meritocracia que está tan instalada que entiende que trabajamos con una población que no se merece el recurso del Estado. Para muchos es así. Entonces hay que identificar qué personas tienen claro cuál es su rol ahí y que en realidad, están solamente garantizando el derecho a la educación y el acceso a todas las posibilidades. Son instrumentos del Estado porque lo que tienen que hacer es garantizar. Después bueno, en lo actitudinal hay que embarrarse. Hay que trabajar con los chicos, hay que estar al lado, hay que estar codo a codo. Hay que bajar a la realidad, hay que aterrizar en estos lugares.

E6 ponderó que la selección de las personas que integran Inclusión Educativa hubiera sido tan cuidadosa, porque permitió que las personas a cargo entendieran a

quiénes estaba y está dirigido el trabajo y hayan siempre recibido y acogido a los chicos y chicas adecuadamente.

Esta posibilidad de elegir la conformación del plantel docente para el PBIE también fue puesta de relieve por las dos directoras de escuelas públicas, contraponiendo que en el sistema de educación pública ellas no lo pueden hacer. Ambas coincidieron en que el profesor de Inclusión Educativa que ingresa al programa y se sostiene es el que quiere estar ahí y que el sistema público por la titularización a veces hace que los docentes estén en lugares que no eligen.

...Va a sonar horrible, la capacidad de elegir o sostener al personal que vos contratás para hacer una función, el perfil. Es una cosa horrible también, pero, el sistema educativo está abierto el escalafón a todo el mundo y no todo el mundo tiene perfil para cualquier escuela. (E2)

E3, también lo pondera. Al ser el director de una escuela de gestión privada, que si tiene la posibilidad de selección, manifiesta que tiene muchos profesores de Inclusión y “que a medida que voy teniendo espacios libres los voy sumando a la escuela”. Y cuando enumera a quienes tiene define que “se paran diferente, es una mirada diferente. No se asustan, no se esconden”.

Todos coinciden en que tener a profesores formados en Inclusión Educativa en sus escuelas trae mejoras: “derriba prejuicios sobre el programa”, llevan a la escuela la mirada inclusiva y desestructurada, en materias estructuradas como por ejemplo matemáticas y “colaboran para desestructurar el departamento”.

De lo anteriormente mencionado se desprende que la posibilidad de elegir a los perfiles profesionales que integran el equipo del Programa es una variable que influye en el cumplimiento de los objetivos del mismo. De todos modos no es la única, porque vemos en el apartado anterior que el Programa se convierte en una especie de “práctica

profesional territorial” que adquieren los docentes que trabajan en el mismo. Naturalmente que además depende de la apertura personal a absorber estos aprendizajes territoriales y nutrirse de los mismos.

### **Parte III: 10 años de implementación y sus desafíos. Pandemia de covid 19.**

Una política pública que lleva más de 10 años de implementación genera transformaciones como resultado de este proceso en donde se tomaron decisiones, direccionaron y gestionaron recursos, se coordinaron acciones y actores. Estas transformaciones se dieron en la estructura social de la que forma parte, que como venimos viendo influyó en instituciones y actores del territorio. Las mismas realizan su mirada sobre el proceso y retroalimentan con ella a la política pensando en los desafíos que se generan. Es por eso que nos pareció apropiado exponer en este apartado cuáles fueron estas miradas surgidas en las entrevistas.

En las escuelas “Inclusión ya no es una palabra rara, incluso se habla en las plenarios (...) hay una inserción en la cultura de la escuela” indicó E1, planteando que el debate ahora debiera darse

(...)para adentro porque Inclusión necesita que los profesores cambiemos para adentro(...) Si lo que el director tiene que cuidar es que no dejen de hacer su trabajo los que están a cargo de la acreditación del alumno que es el docente provincial, si lo decimos de una manera. (E1)

Según E1 el PBIE “tiene un recorrido, una instalación en la comunidad” que no se da del mismo modo en otras comunidades. Eso lo ha verificado en el trabajo cotidiano con su supervisor, que es de otra localidad:

No entiende nada de lo que significa Inclusión hasta que tuvo que aprender porque parte de su territorio es Rafaela. No es igual que en Sunchales. No sé bien qué es lo que pasa, pero tomo Sunchales, Esperanza y Rafaela que son tres comunidades grandes que el supervisor de San Cristóbal tiene. Me imagino que el diálogo que nosotros tenemos con la Municipalidad de Rafaela no debe ser igual en Sunchales, digo por lo material que tiene Rafaela, se nota que tiene recursos. Entonces no es lo mismo.

Tanto E2 como E3 han reflexionado sobre cómo el Programa se fue ampliando con los años y se fueron abarcando otras edades y años escolares. E5 también lo ha comentado: “Ahora tenemos ya chicos de séptimo grado, de sexto algunos, porque creemos que es importante empezar a acompañar”.

También el programa sufrió muchas transformaciones producto del propio andar. Eso está claro porque ellos empezaron haciendo un Programa para un primer año y alumnos nuestros, que empezaron en ese primer año fueron acompañados hasta quinto año. (E3)

...Porque ahora andan en los terceros grados. Andan rescatando todos los años. Siempre fue vamos a hacer un año, después el otro, y bueno, también los vamos a acompañar en tercero y cuando te dabas cuenta terminaban el secundario juntos. (E2)

Tanto E5 desde su lugar de tutora como E2 desde su lugar de gestión en la escuela han reconocido la evolución del PBIE como algo positivo, incluso nombran a dos programas nuevos que surgieron recientemente en el municipio bajo el paraguas de



Inclusión como el Seguila<sup>22</sup> y Seguila Igual<sup>23</sup>. E2 específicamente lo ha entendido como una suerte de coronación del proceso: “Creo que es excelente que no importa qué gobierno, qué repartición, esto sigue. Lo mismo que con el Seguila y el Seguila Igual cerró lo que venía siendo”.

E3 en cambio poniéndose por única vez en la entrevista en el lugar de gestor<sup>24</sup>, lo ve como un problema, poniendo la mirada en el sostenimiento:

El programa se fue corriendo y ahí me parece que empezaron a ponerse en tensión los objetivos y demás...pasar de ser el hijo favorito a pasar a ser uno más. Eso tuvo algunos choques. Me parece que algunas cuestiones, con el diario del lunes se podrían haber hecho en etapas diferentes. Me parece que tuvo una etapa como de exploración y, después, de golpe, se transformó muy rápidamente en algo que abarcaba mucho. Después de eso, hay que sostenerlo... Se pudo ver un crecimiento constante y después un sostenimiento”.

E3 puso en tensión el sostenimiento desde la perspectiva de la política partidaria, viendo los nuevos programas como una “necesidad de maquillaje”. La misma aparecería ante los requerimientos de la política partidaria de tener que estar mostrando siempre “la foto” y cambiando el nombre para seguir siendo el centro de atención.

Fue el niño mimado durante mucho tiempo y ahora tiene el desafío de ser un programa más y creo que el mayor desafío es que podamos sostener un programa más. Que no tengamos esa historia política de tener que generar

---

<sup>22</sup> Es un programa que promueve la finalización de las trayectorias educativas inconclusas para lograr que la mayor cantidad de ciudadanos/as pueda tener su título secundario y éste se convierta en un puente hacia mejores opciones de vida. <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Secretaria/33>

<sup>23</sup> Programa de acompañamiento en la trayectoria educativa y el proyecto de vida de estudiantes que son madres y padres jóvenes. Ofrecen líneas de acompañamiento y contención para que continúen tus estudios secundarios. <https://www.rafaela.gob.ar/Sitio/#/Programa/73>

<sup>24</sup> E3 fue secretario de Educación del Municipio de Rafaela, área de la cual depende el Programa.

nombres nuevos y nuevos panfletos. No. Que podamos sostenerlo como las grandes políticas de Estado. (E3)

E4, por su parte, mencionó entre las transformaciones del Programa el vínculo con el Instituto del Profesorado de la ciudad.

Yo creo que por eso es muy importante, por ahí repensar las prácticas docentes que es algo que se empezó a hacer en Inclusión a partir del 2019. Se empezó a trabajar con el instituto de formación docente de acá de la ciudad para que los docentes en lugar de ir a un curso de una escuela se acercaran al trabajo de Inclusión. Me parece que es una buena iniciativa y que se pueda seguir replicando. (E3)

También reconoció E3 la necesidad de institucionalización, formalización de algunas instancias del Programa que forman parte del proceso:

A lo mejor institucionalizar no es la palabra, sino es formalizar. Pienso que a veces, queda todo de palabra. Está bueno, porque uno levanta el tubo, llama a la directora, la directora te dice sí hacemos así, lo arreglamos de esta manera, nos reunimos acá, vemos qué podemos hacer. Entonces me parece que a lo mejor sería más efectivo que quede asentado por escrito. Que pueda haber una comunicación y no digo el sector “x” con la escuela “x”. Por ahí que sea, lo pensaba yo, directamente que pueda hacerse desde la Secretaría de Educación. (E3)

La perspectiva de E6 sobre el Programa y su instalación en las escuelas es coincidente, permitiendo un muy buen trabajo y “un vínculo maravilloso con todas las escuelas, casi todas” porque ya conocen cuál es el rol de inclusión como “auxiliares” del proceso educativo. No obstante afirma que luego del paso del tiempo y la evolución del PBIE

...cada uno de los centros de Inclusión, para mí ya son centros educativos, digo yo, porque ocurren procesos que son propios, porque los profes generan cosas, porque en la diaria se generan experiencias que solamente ocurren ahí. Que pueden ocurrir ahí por las personas que están. Entonces acompañamos el proceso escolar. Somos auxiliares del proceso escolar pero, nosotros también tenemos nuestras propias experiencias educativas.

(E6)

Destacó, asimismo, la importancia que dentro de las comunidades, en los territorios, haya otras actividades para poder llegar a los chicos y chicas a los cuales aún el Programa no llega. “identificar espacios donde el chicos sí circula y podemos entrar por ahí, hacer un contacto”. (E6)

*A los que inclusión no ha podido llegar o acompañar:*

No salieron durante las entrevistas menciones directamente asociadas a los y las chicas a los que Inclusión aún no puede llegar. Las mismas emergieron luego a través de repreguntas, cuando hablaban de límites o frustraciones. La decisión de ponerlas en este apartado de los desafíos es para retomarlas en las conclusiones como pendientes desde una posible perspectiva propositiva.

E1 hacía referencia a los del turno noche de la escuela, en el momento en que el Programa comenzaba y ella no estaba en la gestión directiva de la escuela pero con el tiempo fue resuelto, porque al asumir la dirección también llevó esta mirada y se pudo trabajar en todos los turnos.

E2 y E4 coincidieron en la limitación que pone al objetivo del Programa una problemática específica como las adicciones, que impiden que los y las estudiantes continúen su trayectoria en la escuela si no existe o se genera otro tipo de solución al respecto.

Considero que la pierna que le falta a todo esto es un acompañamiento en la parte de lo que es adicciones. No sé qué acompañamiento, porque sé que hay gente que apoya. Pero falta. No tenemos recursos de adónde, qué hacer. Bueno, tal vez uno quisiera una solución mágica y eso no existe y es otra historia. Pero hay casos graves que se nos han caído, de historias que hemos ido llevando, por ejemplo, el caso de hace muchos años con problemas de adicciones, una madre muy particular también y bueno con Vani lo fuimos llevando y llevando pero no pudimos. Y uno lo siente como personal aunque no lo es pero cuesta” (E2)

E4 abundó en limitaciones que hacen al contexto social de estos estudiantes, a las “familias con problemas de consumo, con la pobreza estructural” que los rodea que desde el Programa no se puede cambiar.

Los pibes y pibas que abandonan. En esos casos no pudimos cumplir el objetivo de acompañarlos, sostenerlos y tratar de que egresen de la escuela. Los motivos son muchísimos. Un poco lo que nombraba antes: el contexto familiar, el contexto social, a veces las necesidades, las problemáticas sociales. Son esos bajones que los tiene todo trabajo pero acá, por ahí es más fuerte, porque uno está trabajando con personas. Vos trabajás en una fábrica, te doy un ejemplo, pero trabajás en una fábrica y sale mal una partida de un producto. Sí, capaz que podés perder el trabajo, digo, pero se pierde material. Acá estamos hablando de personas. Entonces

por ahí, corren otras cuestiones. Uno ha hecho un intento, esto de acercarse a la casa. Pero bueno, uno se acerca a la casa, habla con la familia o por ahí intenta buscar la forma. A lo mejor viene un hermano, un primo y uno intenta armar esta red pero, ahí están las otras limitaciones. (E4)

En el mismo sentido E6 coincidió en que la realidad o el entorno de cada estudiante constituye a menudo una limitante, mencionando a “los que se escapan” (al Programa).

...son realidades muy complejas. Son los chicos que están re solos. Esos chicos están realmente solos y vos no tenés de dónde agarrarte. Una vez que ellos empiezan a ir a Inclusión y establecen el vínculo con los docentes y con el espacio, los chicos vienen solos. Pero esa primera llegada, muchas veces no ocurre porque no hay nadie que referencie, nadie que lo levante, que le diga que estaría bueno que vaya a ese lugar. Son esos chicos que vos decís, están solos. Entonces, si ellos no se levantaron, no pegaron onda el día que les hiciste la visita, si no te conocieron, si no se les prendió a ellos mismos. No hay nadie que los sostenga. No están en el club, no están haciendo ninguna otra actividad. Esos son los más difíciles”.

*Lo que sucedió con la pandemia. “2020 fue el año que más contacto tuvimos con la escuela”.*

Como ya fuera aclarado, esta investigación se llevó adelante durante un año excepcional que nos tocó vivir a nivel global en este siglo y que fue la pandemia del COVID 19. La referencia a esta situación emergió en todas las entrevistas. Se hacía

mención a cómo la escuela tuvo que encontrar un modo de trabajo distinto y flexibilizar muchos procesos, pero principalmente en cómo hizo que se visibilizara el trabajo de Inclusión Educativa y la red de apoyo que significó. Se mejoró la comunicación entre profesores, aumentó el contacto, aumentó el trabajo conjunto con la escuela para vincular a los y las estudiantes desde la distancia.

E2 consideró que el Programa resolvió en tiempos de pandemia y resuelve cuestiones que la escuela no puede hacer.

Porque, lo mejor fue en el tiempo de la pandemia. Yo no sé si tengo a todos pero a ver, a Pauli, a Mauricio, a Cecilia, al Gera, a Analía<sup>25</sup>, a ver te digo a quince o dieciséis que tengo el nombre de Inclusión. Porque los chicos qué hacían: iban al domicilio, le sacaban la foto al trabajo, me lo mandaban, yo lo pasaba al e-mail, el e-mail se los pasaba a los profesores(...) y cuando te descuidabas tenía cincuenta o sesenta fotos diciendo estos son de los hermanos fulanos, estos de los otros. Toda esa gente, de otra manera, no hubiese entregado.

E4 se refirió a la “pata territorial” que a la escuela le falta, resaltando que las escuelas toman dimensión de la importancia del conocimiento del territorio y fue en la pandemia cuando sintieron que les faltaba ese nexo como recurso propio. Inclusión se los posibilitó.

Así como las escuelas se tuvieron que adaptar en muchos ámbitos, las dinámicas laborales cambiaron, nosotros también. Si bien tuvimos casi un mes ahí de poca actividad, lo que se hizo después cuando fue bajando un poco la curva de contagio, fue ofrecerle a las escuelas el recorrer los barrios y tratar de contactar a los chicos. Telefónicamente en una primera

---

<sup>25</sup>Son nombres de tutores y docentes del PBIE.

instancia o vía correo y si no daba resultado, poder conectar a los pibes a través de una visita domiciliaria. Yo creo que eso le dio otra perspectiva, otra mirada de algunas escuelas que, a lo mejor no lo tenían tan visto sobre Inclusión (...) no solamente eso, sino que hicimos relevamientos y pasábamos los datos a las escuelas. Le íbamos pasando la información. A medida que encontrábamos a los chicos, que a lo mejor se habían mudado y cuando íbamos al domicilio nos decían no vive más acá, vive en otro lado. Después también lo que hicimos fue acompañar a estos chicos con la entrega de cuadernillos.

“Fue el año que más contacto tuvimos con la escuela” aseguró E5, quien explicó que desde el Programa se fueron comunicando directamente con profesores, que estuvieron más pendientes y se conocieron todos.

E6, también se refirió a todo lo que se hizo desde Inclusión acercando materiales, rastreando estudiantes, yendo a buscarlos. Pensando en quienes son beneficiarios del PBIE definió al año 2020 como “catastrófico” ante la imposibilidad de trabajar desde el vínculo como parte fundamental del programa.

Para nuestros estudiantes, para nuestros chicos de Inclusión que estaban lejos de la escuela, este año estuvieron más lejos. O sea, a nosotros este año nos va a costar el doble acompañar las trayectorias de estos chicos. Justamente porque por este no acceso a recursos se quedaron más lejos de la escuela y se colgaron. Nosotros tenemos recursos, sí, el celular y demás pero para nosotros la presencialidad es todo. Cuando yo te digo que compartir el mate, tener al profe al lado, olerlo es parte del vínculo, así nosotros no podemos vincularnos (...) Los visitamos en febrero, nos vieron ese día, charlamos y demás. Después en marzo, arrancábamos ese lunes

nosotros, el lunes que decretaron la cuarentena. Los espacios estaban todos decorados maravillosos y nadie llegó a los centros de Inclusión. Nadie los vio (...) Después decirles a los chicos que nosotros los íbamos a ayudar y los nuevos no sabían ni quiénes éramos. Los ingresantes 2020 de Inclusión no sabían quiénes éramos. Entonces, fue todo un tema que esos chicos nos referencien. Trabajar con la escuela para que bueno pudieran relacionarnos con los profesores, con los que hicimos la visita, que sabían. (E6)

Quisimos con este apartado dejar expuesto en el trabajo las primeras miradas sobre lo que la pandemia Covid 19 significó y su impacto en el ámbito del programa y las escuelas con las que se vincula. Recordemos que el trabajo de campo de la investigación fue realizado durante ese tiempo. Profundizar en el análisis en este sentido ya sería motivo de otra investigación. Las líneas aquí vertidas podrían constituirse en un insumo.

Volviendo al objetivo de la tesis, rescatamos que la pandemia incidió “haciendo más visible al PBIE”. Para las escuelas mostró los beneficios de trabajar con el Programa como una red de apoyo en el territorio. El trabajo se profundizó con aquellas instituciones educativas con quienes ya se venía trabajando de este modo, y se pudo llegar de una mejor manera a aquellas en donde el trabajo colaborativo no se daba de manera tan fácil.

En relación al PBIE, esta visibilización se dio de una manera negativa. Puso de relieve la importancia de la estrategia de construcción del vínculo como herramienta de trabajo entre docentes y estudiantes de PBIE. Esto pudo verse de “manera negativa” decimos porque la situación de pandemia impidió que este vínculo se diera. La cercanía, la construcción de confianza, la referencia, el acompañamiento que constituyen los elementos de este vínculo no se pudieron trabajar como herramientas con el grupo de ingresantes del año 2020.



#### **PARTE IV: La palabra de los y las estudiantes de Inclusión Educativa (Beneficiarios.)**

La voz de los beneficiarios directos en el análisis de toda política pública es importante, según nuestra mirada esta importancia se acentúa desde el marco del desarrollo socioeducativo comunitario que plantea a la participación ciudadana como un elemento clave. (Longas et al., 2008, p. 141)

Si bien el PBIE no tiene en su planificación un mecanismo de participación ciudadana establecido, para el análisis del mismo nos planteamos conocer la mirada de sus beneficiarios como jóvenes sujetos de derechos. Esta mirada se apoya en la consideración del interés superior de los niños, niñas y adolescentes<sup>26</sup> y en el reconocimiento de su derecho a ser oído y que su opinión sea considerada.

Para conocer la visión que tienen los y las jóvenes como beneficiarios del PBIE, como explicamos en el capítulo metodológico, definimos utilizar la técnica del grupo focal. En consecuencia, el encuentro del grupo se realizó en uno de los Centros de Inclusión que funciona en el edificio del DIAT<sup>27</sup>. Allí llegaron los y las jóvenes junto a sus tutores para participar de la actividad.

Participaron en total once jóvenes de entre 14 y 18 años de edad. Estaban representando a los cinco sectores que están en funcionamiento.

El grupo focal contó con la participación de una persona que cumplió el rol de observadora, quien notó que durante la realización de la actividad hubo predisposición

---

<sup>26</sup> Ver Enfoque de Derechos y Marco Normativo Nacional y Provincial. Capítulo I. Pág. 19

<sup>27</sup> Dispositivo Integral de Abordaje Territorial - Sedronar - Sede Rafaela - Inaugurado durante el año 2020.

para participar pero también hubo un clima de cierta timidez a la hora de animarse a hablar y expresar la opinión ante los demás participantes:

Desde el inicio pude observar predisposición por parte de los y las jóvenes y acompañamiento hacia ellos por parte de los tutores. Percibí cierta timidez por parte de algunos de ellos en la puesta en común, en la cual iban contando, cada pareja, lo que su compañero/a le contó, solo una de las jóvenes no se animó a hablar, fue su tutor quien habló por ella.  
(Registros del grupo focal)

Ante esto nos gustaría aclarar que la mayoría de los y las participantes del grupo focal si bien estuvieron en contacto con el PBIE y conocían al programa desde hace más de 2 años, durante la mayor parte del año 2020 estuvieron sin ir a los centros de Inclusión ni a sus escuelas. Además en el momento del año (febrero 2021) en que realizamos el grupo focal hacía solo dos semanas que habían regresado a la presencialidad en los centros, pero no en las escuelas. Todo esto lo mencionamos porque consideramos que pudo haber contribuido a la timidez. De igual manera creemos que pudo haber influido el espacio donde se realizó. A este SUM algunos asistían por primera vez y se estaba estrenando como espacio de inclusión porque había sido recientemente inaugurado.

Para ayudar a aflorar las opiniones pensamos la primera dinámica de presentación. Luego de algunas preguntas introductorias sobre su nombre, edad, escuela a la que iban, etc. debían responder por qué habían empezado a ir al programa y que era para ellos y ellas el PBIE.

La observadora registró que “en esta primera actividad de presentación es que ante la pregunta ¿por qué empezaste a ir? la gran mayoría expresaba ‘porque me llevaba materias’ riéndose y tapándose la cara con la hoja que tenían en la mano”. (Registros del grupo focal)

Luego surgieron respuestas breves y concretas que ratifican el cumplimiento del objetivo del Programa y la manera en que docentes y tutores les acompañan. “Ayuda”, “mejora en la escuela”, “confianza”, “buen trato”, “prepararse”, “ser alguien”, son algunas de las expresiones que usan para responder y concuerdan con lo que surgió en las entrevistas de adultos y adultas. También aparecieron otras expresiones:

“Buena ayuda para la escuela”. “Podés avanzar un montón”. “Podés tener confianza en ellos. También son muy amables con nosotros”. “Es un centro educativo que te enseña a estudiar” “Ayuda a los chicos a mejorar en las notas y a prepararse para que el día de mañana sean alguien”. “Nos ayudan a entender y a mejorar nuestras notas”.

En la dinámica de puntuación, donde tenían que poner una valoración numérica (de 1 a 10) sobre el PBIE y luego, en función de la nota escogida fundamentar la misma con lo positivo y negativo que veían del Programa: el primer dato que surge es que la puntuación más baja fue un ocho. Cinco jóvenes puntuaron con 10, tres con 9 y otros tres con 8.

Los jóvenes debían fundamentar esta nota pensando en todo lo que tenía el Programa que le daba ese puntaje y lo que debía mejorar, cambiar o tener para llegar a diez. La totalidad de las valoraciones se agrupan en torno al perfil de los docentes y tutores y la forma de relacionarse con ellos/as. Hablaron de la “confianza” que les dan profesores y tutores para que les cuenten las cosas que les pasan. Se reitera la importancia de sentirse escuchados cuando tienen problemas, que les dan el espacio para que se expresen en esos momentos. Se resaltó que “las ayudas” son hasta en los fines de semanas y feriados, lo que no sucede con profesores de la escuela, quienes “con suerte” les responden a la semana de realizada la consulta.

<b>Perfil de docentes y tutores</b>	
<b>La forma de ayudarlos en lo escolar</b>	<b>Vínculo como forma de trabajo</b>
<p><i>-Nos ayudan con las tareas.</i></p> <p><i>-Somos pocos y nos explican y entendemos mejor.</i></p> <p><i>-Nos ayudan tanto en los días de clases como los fines de semana o feriados.</i></p>	<p><i>-Son muy amables.</i></p> <p><i>-Nos ayudan a tenernos confianza.</i></p> <p><i>-Nos escuchan cuando tenemos problemas.</i></p> <p><i>- Nos apoyan y nos hacen sentir bien.</i></p>

Respecto de las cosas que no les gustan, indicaron: “Nos hacen levantar temprano y nos mandan mensajes para despertarnos y nos retan si no vamos”, lo que sigue poniendo de relieve el rol y perfil de tutores, en este caso en el seguimiento que hacen.

“Nos hacen ir pocos días y son pocas horas”. Aquí manifiestan el deseo de que puedan ir más días de los que van.

El grupo que dio la puntuación más baja, de 8, al momento de describir qué le faltaba al Programa fueron los únicos que dijeron que “no necesitan nada para llegar al 10. Las profes son muy buenas”, poniendo nuevamente el acento sobre el perfil de docentes y tutores.

La referencia al espacio ha sido mencionada una sola vez cuando se reconoció como positivo que en Inclusión trabajaran en grupos reducidos, óptimos para una mejor comprensión. Es así que notamos que coinciden con la mirada adulta a la hora de valorar

el perfil de docentes y tutores pero no así respecto de lo territorial. En las justificaciones no surge en ningún momento la referencia a lo territorial del Programa. Sí podemos inferir el aprovechamiento de la cercanía territorial de la ubicación de los centros respecto de los barrios donde ellos y ellas viven. Lo encontramos en las respuestas escritas de la dinámica de presentación, donde debieron escribir en qué barrio de la ciudad residen, dónde hicieron la escuela primaria, dónde están haciendo la escuela secundaria y el Centro de Inclusión al que están asistiendo. La totalidad de participantes transita a través de estos cuatro puntos territoriales en un mismo cuadrante de la ciudad. Es decir, cursaron la escuela primaria cerca del lugar donde viven, van a la escuela secundaria que más cerca les queda y lo mismo sucede con el Centro de Inclusión al que asisten<sup>28</sup>.

De todo lo expuesto vemos cómo las y los beneficiarios aprovechan la cercanía territorial de los Centros de Inclusión con sus hogares, pero en su voz se pondera el vínculo que tienen con tutores y docentes, coincidiendo en la importancia de ser escuchados, de la construcción de confianza y del acompañamiento que reciben de los mismos.

---

<sup>28</sup> El detalle se puede conocer en el cuadro de respuestas que se encuentra en el Anexo donde se encuentra el informe del grupo focal.

## CAPÍTULO V: El círculo virtuoso

### **La emergencia del PBIE como estrategia de desarrollo territorial: Aportes del PBIE a la dimensión socioeducativa del Desarrollo Territorial.**

“Han crecido enormemente las demandas al municipio, generadas por un lado por el corrimiento de los otros niveles del estado que antes las atendían y al mismo tiempo y casi te diría en paralelo por un liderazgo nuestro de tomar los temas y hacernos cargo. El tema productivo, el educativo, el tema de Salud y el tema de Seguridad (...) Como le escuché decir a un alcalde español: donde terminan mis competencias comienzan mis incumbencias”. Intendente de Rafaela Luis Castellano<sup>29</sup>

Recapitulando lo desarrollado hasta aquí sobresale la idea de que el PBIE es una política pública creada por el gobierno local de Rafaela como una expresión clara de la decisión de direccionar recursos y trabajar desde el territorio aportando a la esfera educativa, más allá de que la administración de las escuelas no esté dentro de sus competencias. Según las tipologías de municipios establecidas por Cravacuore (2008) de acuerdo a las capacidades institucionales que estos tienen vimos que justamente el municipio de Rafaela es parte de los gobiernos locales que tienen la capacidad de ejecutar y elaborar su agenda y asignar recursos propios a las tareas consideradas como prioritarias.

---

<sup>29</sup> Citado en Mirabella, 2018, p.55

Vimos además que la Educación es una de las temáticas que fue considerada en dicha agenda de prioridades y que a pesar de no estar dentro de las competencias otorgadas por la constitución de la provincia de Santa Fe a los municipios, si se cuentan entre las que Villar (2002) denomina “funciones municipales”. Estas son aquellas que en el imaginario colectivo son adjudicadas a este nivel de gobierno. La educación en la agenda de Rafaela también es parte de las nuevas obligaciones, aquellas que Mirabella (2018) define como las nuevas competencias que asumen los Estados locales. Encontramos además que esta decisión está claramente expresada en el organigrama y el presupuesto del municipio de la ciudad: La temática educación tiene rango de secretaría y el PBIE es parte de la misma, para la cual sobresalieron los dineros invertidos: 46 millones en el presupuesto del año 2016. (Mirabella, 2018).

Considerando entonces que es el mismo Estado local que ingresa la educación a su agenda de “incumbencias” y empieza a ocuparse de estas como nuevas competencias, comprobamos el supuesto que planteamos en esta investigación donde postulamos que el PBIE es parte de la estrategia de desarrollo territorial, liderada de manera activa por el proyecto político local. Pensando en términos de la teoría del Análisis de Políticas Públicas y específicamente en el “concepto de formulación de la agenda” también aquí planteado, nos llevó a preguntarnos ¿cómo la educación captó la atención de este gobierno local e ingresó a su agenda y de este modo el PBIE se transformó en una política pública socioeducativa en el marco de la estrategia de desarrollo territorial? La respuesta la encontramos en analizar el vínculo entre educación y territorio, en el marco de un proyecto político local.

## *La relación entre Educación, Territorio y Desarrollo.*

Encontramos que la decisión de la creación del PBIE es tomada dentro de un contexto global donde los caminos de educación y territorio comienzan a hacerse necesariamente más cercanos. Necesidad que se origina como un “asunto público” para abordar en nuestras sociedades posmodernas los retos de la era del conocimiento y de la exclusión social. Es así que aparecen tanto en el ámbito internacional, como en el nacional múltiples iniciativas que buscan la mejora de la educación desde una perspectiva territorial y comunitaria. Es decir, como parte de las acciones que lleva a cabo la comunidad para mejorar su calidad de vida. (Longas et al., 2008) La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, en la cual el municipio de Rafaela participa, es una de estas iniciativas.

Neirotti (2005) reflexionando sobre el escenario actual y las expectativas de la educación dice que además, de sus funciones básicas, se espera que del proceso educativo surjan ciudadanos formados en el ejercicio de deberes y derechos, que la educación sea promotora de la integración e inclusión de los seres humanos. Indica que esta relación entre educación y desarrollo en Latinoamérica ya estaba presente en los sistemas educativos del siglo XX, que fueron pensados para la integración social pero lo hacían desde una perspectiva nacional, es decir con el propósito de formar una cultura y un idioma común, de generar oportunidades y procesos de movilidad social ascendente. La diferencia, entendemos, que da origen a la necesidad de acercamiento de la educación con el territorio es que el contexto se ha transformado, ante el cambio en la estructuración de las relaciones del trabajo, las formas de producción, la comunicación y nuevas tecnologías, el auge del individualismo y el avance de fenómenos de exclusión y desintegración social. Hoy, señala Neirotti (2005), el bien máspreciado y de carácter



estratégico, de mayor valor para la producción ya no es como en otros tiempos la tierra o el capital, sino el conocimiento. Por lo tanto es necesario pensar nuevas estrategias de inclusión e integración y “urge trabajar desde la educación para aceptar las diferencias, consensuar y vivir”. (p.332)

Podemos concluir entonces que la emergencia de la educación y concretamente del PBIE en Rafaela en su agenda de gobierno, es parte de esta dialéctica entre globalización/territorio que Madoery (2001) plantea que se da en los procesos de desarrollo territorial. Procesos en los cuáles se consideran las tendencias globales y lo que ocurre en otros niveles de organización del estado, pero que principalmente se construye a través de la generación endógena de capacidades ligadas a los valores y dinámicas propias del territorio.

De este modo la acción sobre la dimensión educativa del PBIE, es parte de la estrategia que en términos del Desarrollo Territorial “intenta lograr una mejora del ingreso y de las condiciones de vida de la gente” (Albuquerque y Perez Roosi, 2015) Buscar, incluir y sostener en el sistema educativo a jóvenes provenientes de familias vulnerables que accedieron a la escuela secundaria por primera vez fueron acciones en pos de alcanzar la cohesión social y territorial, tratando de reducir desigualdades y equilibrar el acceso a las oportunidades de desarrollo. (Rozemblum, 2014) Se trata, en suma, de lograr el “círculo virtuoso” que referencia Perotti desde el proyecto político del gobierno local de Rafaela tal como vimos lo entiende Madoery (2001)

Si tenemos gente formada, si tenemos gente instruida, las empresas van a poder desarrollar de la mejor manera sus productos...vamos a tener buenos profesionales en la ciudad. Se va generando un círculo virtuoso donde cada uno siente pertenencia a su ciudad, ve que hay opciones

laborales, ve que se pueden hacer cosas desde allí para llegar al mundo y esto trata de imitarse en cada una de las instituciones. (Perotti, 2011)

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, por su parte, busca generar justicia social y equilibrio en el territorio: promover y garantizar la educación para que la población acceda a mejores proyectos de vida (empleo y educación).

Para corroborar lo anteriormente mencionado, nos hemos propuesto conocer cuáles fueron los aportes del PBIE al fortalecimiento social y educativo de la comunidad de Rafaela y cómo el Programa influyó en la trama socio institucional y en los actores involucrados.

#### *La influencia del PBIE en la Integración social educativa del territorio.*

“El trabajo en red responde a la búsqueda de soluciones a los problemas y necesidades de la ciudadanía” (Longas et al., 2008)

El Desarrollo Comunitario Socioeducativo es el concepto que utiliza Longas (Longas et al., 2008) como síntesis de la necesidad planteada de trabajar - desde los territorios- con la educación como instrumento de equidad y cohesión social, que permita no sólo el desarrollo individual de las personas sino de la comunidad con la finalidad de mejorar las condiciones de vida. Para llevar a cabo este proceso surge también la necesidad del trabajo en red en torno a las instituciones educativas. Posicionados desde una concepción ampliada de la educación, compartimos que la escuela sola no puede cumplir con los retos y desafíos que la actualidad le impone y que, por lo tanto, la asunción de la responsabilidad educativa debe ser compartida por todos los agentes e instituciones con implicaciones socioeducativas que forman parte del tejido social y

comunitario. Se requiere, un “reparto de las responsabilidades educativas para conseguir un compromiso compartido”. (Longas et al., 2008, p.140) Tomamos de esta mirada en que la educación debe despertar un ejercicio de “corresponsabilidad”, que para que pueda darse supone tanto la apertura de la escuela a la comunidad como la implicación de la comunidad en la escuela y en las acciones educativas. (Longas et al., 2008, p.140) Esta es la base de la relación educación - territorio.

En nuestro caso de análisis el gobierno local ha asumido esta corresponsabilidad, constituyéndose en “garante solidario del Derecho a la Educación” a través de la creación del PBIE. Se propone acompañar así a las escuelas en la inclusión y sostenimiento de jóvenes en el nivel secundario. Para que este trabajo colaborativo surtiera efecto, las instituciones educativas debían abrirse a la posibilidad de recibir ayuda. Esto marcó el **vínculo del programa con las escuelas**, es decir, la posibilidad de un trabajo conjunto para lograr incluir y sostener en el sistema educativo a las y los jóvenes.

Este trabajo colaborativo y en red, configurado desde la horizontalidad del territorio es llamado por Neirotti (2005) “alianza”: cuando se profundiza y se asumen compromisos mayores, se emprenden proyectos en conjunto, se comparten recursos y hasta se crean normas de funcionamiento. Para que estas relaciones puedan darse, Neirotti (2005) indica que se necesita de una escuela abierta e inserta en el medio, como si se tratara de “dos caras de la misma moneda” (p.346)

Yendo a nuestra investigación, como resultado del trabajo de campo vimos que este vínculo corresponsable con las instituciones educativas fue evolucionando de acuerdo al comportamiento individual de cada institución educativa, lo que marcó una diversidad y gradualidad en el inicio del Programa que después de 10 años fue siendo menos marcada. Surgen dos variables que podemos analizar de acuerdo a esto:

Por un lado la que denominamos **“permeabilidad de las instituciones educativas”** (escuela abierta) y por el otro por el **“anclaje territorial”** (inserción en el medio).

Al ser el PBIE una iniciativa del gobierno municipal, las escuelas no tuvieron ni tienen la obligación institucional (legal) de disponerse a trabajar con el mismo. Es decir, desde la línea de la estructura vertical, jerárquica y tradicional no está dentro de sus funciones; pero desde el contexto actual del desarrollo comunitario socioeducativo se establece una lógica de apertura desde las instituciones. Podríamos decir entonces que este vínculo se fue dando con cada escuela de acuerdo al grado de permeabilidad que fluctuó entre estas dos perspectivas. Este grado estuvo determinado por la postura de cada directivo, es decir si decidía trabajar o no con el PBIE, que era externo al sector educativo. Recordemos por ejemplo en el capítulo IV las expresiones de E1, cuando da cuenta de la manera en que conoció el Programa, durante una “gestión directiva cerrada” que no quería tener conflictos con iniciativas extrainstitucionales. Por otro lado E6 habla de “intromisión en las competencias” y refiere a su experiencia desde el Programa donde al desconocerse este rol de acompañamiento y apoyo, desde las escuelas se pensaba que el Programa “venía a intervenir lo que ocurría en las aulas”. E2 en el mismo sentido habla de que para que la escuela “esté permeable y posibilite” el trabajo se deben dejar de lado “los egos y egoísmos” y no competir por ejemplo de quién es o a quién le corresponde trabajar con determinado alumno/a.

Podríamos inferir entonces que en aquellas escuelas donde hubo menos apertura se debió a miradas de la gestión de las escuelas de pensar en el PBIE como intromisión en sus competencias.<sup>30</sup>, o a creencias de que trabajar con lo externo podría ocasionarles problemas.

---

<sup>30</sup> Desde la mirada más clásica de la educación que sostiene que solo las escuelas deben ocuparse de ella

La influencia de la política partidaria también pudo ser otro de los motivos ya que desde el año de origen del PBIE y hasta el año 2019 la identidad política del gobierno local fue distinta a la de la del gobierno provincial, con competencia sobre las escuelas con las que se debía trabajar.

En cuanto a lo político, es cierto que había un quiebre en lo que era provincia y municipalidad. Cuando entro a la dirección observo que se tenía que tener cuidado. Sobre todo con provincia. Es decir, cuando se quería incluir un programa municipal nos decían que teníamos que tener cuidado, porque la escuela era provincial. Tenía que ir con mucho cuidado, sobre cómo íbamos habilitando los espacios. (E1)

Pese a todo, hubo directivos que pudieron entender y aprovechar la importancia de la inserción de la escuela en el territorio y valorar la ayuda que llegó desde afuera, comenzando un trabajo de colaboración mutua, compartiendo información y recursos. Esto hizo que el Programa fuera penetrando más en algunas instituciones educativas que en otras y se marcaran los distintos grados de intensidad en los vínculos.

Este grado de intensidad en el vínculo PBIE-Escuela también puede ser analizado, como dijimos, por una segunda variable y es lo que las mismas personas entrevistadas llamaron “**anclaje territorial de las instituciones educativas**”. Neirotti (2005) se refiere a escuelas insertas en el medio, cuando se da el acercamiento de la escuela a la comunidad. La inserción se da cuando se permite transformar prácticas y representaciones, flexibilizar sus relaciones, involucrarse con las familias, las organizaciones, otros espacios de educación no formal que se desarrollan en la comunidad, trabajar desde la intersectorialidad y solucionar problemas de carácter integral. Tener sentido de pertenencia e involucrarse: “en lo local hay vida de comunidad porque el involucramiento ineludible se impregna de afectos y sentimientos” (p.344)

De la unión de este concepto del Desarrollo Territorial y de lo surgido en las entrevistas elaboramos una definición propia para describir al **anclaje territorial de una escuela**: es decir, la capacidad de la misma de sentirse parte y de vincularse con el territorio en el que se encuentra inserta. Según lo observado se constituye por varios indicadores que pueden combinarse o no:

1. El tamaño en cuanto a la cantidad de estudiantes con los que trabaja: a mayor tamaño mayor es la dificultad para articular.

2. La mirada institucional<sup>31</sup>, que se tiene respecto de la población escolar con la que se trabaja. Construida ésta por docentes que la integran, y marcada principalmente por la gestión directiva. Si la mirada es excluyente, expulsiva, selectiva y no se reconoce la necesidad de abordar la problemática de quienes no permanecen en el sistema, no va a solicitar ayuda ni abrirse a la misma. En cambio si es inclusiva, se reconoce la necesidad de buscar estrategias para sostener a sus estudiantes y contenerlos, y por ende se abre a trabajar colaborativamente con otros organismos y programas.

Con el paso del tiempo en las escuelas se comenzó a comprender el rol que cumplía el Programa. Se comenzó a comprenderlo como parte de la red de apoyo a la educación. Esto hizo que ciertas resistencias se fueran aflojando. Sucedió así al comprobarse que jóvenes a los que les costaba integrarse al sistema se sostenían en la escuela y comenzaban a entender y vincularse de mejor manera con la institución. Cuanto

---

<sup>31</sup> En toda organización son tan importantes las personas como los aspectos institucionales. Entre ellas hay un juego de mutua implicancia que permite explicar el sentido que se le da a la acción. Los aspectos institucionales, que son las reglas de juego, las formas en que nos relacionamos, nuestros códigos, nuestros pactos implícitos y explícitos, orientan y moldean la conducta de las personas. Pero estas también son hacedoras de las reglas de juego, son constituyentes y por esta razón se pueden encontrar escuelas que tienen recursos similares pero que cuentan con equipos de trabajo, clima y niveles de efectividad que las distinguen entre sí. Allí es donde se destaca la incidencia que las personas han tenido sobre los aspectos institucionales. (Neirotti, 2005, p.340)

más fluido era el diálogo entre la escuela y el Programa, mejores eran los resultados que se lograban.

El sostenimiento del PBIE por más de 10 años hizo que las escuelas se fueran haciendo cada vez más permeables hasta poder afirmar que el Programa en la actualidad forma parte de la cultura escolar. En las escuelas el PBIE “ya no es una palabra rara e incluso se nombra en las plenarios (...) hay una inserción en la cultura de la escuela” (E1)

En aquellas instituciones educativas donde aún faltaba un poco más de ejercicio en la comunicación y en la interacción, esto se modificó con la llegada de la pandemia Covid 19. En el capítulo descriptivo lo rescatamos, señalando que la pandemia fue “haciendo más visible al PBIE”. “Fue el año que más contacto tuvimos con las escuelas” relató E5. Esta situación emergente, mostró los beneficios de trabajar con el Programa como una red de apoyo en el territorio. El trabajo se profundizó con aquellas instituciones educativas con las cuales ya se venía trabajando de este modo, y se pudo llegar de una mejor manera a aquellas en donde el trabajo colaborativo no se daba de manera tan fácil.

Se ha verificado que la situación sanitaria pone en situación de demanda de colaboración a las escuelas. Se abren a recibir más ayuda. La escuela no puede cerrarse sobre sí misma, tiene que producir el hecho educativo a distancia y mantener contacto con sus estudiantes de una manera distinta a la tradicional. Esto obliga a la escuela a salir al territorio y eso hace que Inclusión les facilite el “anclaje territorial” que falta.

...lo que se hizo después cuando fue bajando un poco la curva de contagio, fue ofrecerle a las escuelas el recorrer los barrios y tratar de contactar a los chicos. Telefónicamente en una primera instancia o vía correo y si no daba resultado, poder conectar a los pibes a través de una visita domiciliaria. Yo creo que eso le dio otra perspectiva, otra mirada de algunas escuelas que, a lo mejor no lo tenían tan visto sobre Inclusión (...) no solamente

eso, sino que hicimos relevamientos y pasábamos los datos a las escuelas.

Le íbamos pasando la información (...) Después también lo que hicimos fue acompañar a estos chicos con la entrega de cuadernillos. (E4)

En suma, como parte de la dimensión social y educativa del Desarrollo Territorial, vemos cómo **con la aparición del Programa en la trama socio institucional de la ciudad se produce un acercamiento entre la mirada territorial, social y la educativa**. Ese acercamiento se dio en la medida en que se fue construyendo este vínculo de corresponsabilidad en el territorio, que fue creciendo de acuerdo a la permeabilidad y el anclaje territorial de las escuelas de la ciudad. En algunos casos el vínculo ha llegado a constituirse en verdaderas “alianzas” como las que describe Neirotti. (2005) Estas alianzas se solidificaron con la generación de proyectos conjuntos entre la escuela y el Programa, como en el ejemplo aludido por E2, o directamente con el funcionamiento de un centro del Programa dentro del edificio escolar como fuera relatado por E3.

Entonces escribimos un proyecto en donde pusimos a cinco chicos como pilotos de prueba. Ellos cursaban una semana en la escuela y una semana en Inclusión educativa. El proyecto fue escrito, fue presentado al Ministerio, fue firmado por la supervisión (...) hicimos todo lo legal y nos autorizaron. Es raro porque los docentes de Inclusión educativa eran docentes de los alumnos en el momento que estaban los chicos cursando en Inclusión y después cursaban en la Dopazo. Eran alumnos del municipio y de la provincia digamos. Entonces eso descomprimía y le daba al chico otra posibilidad fuera de las sedes de las escuelas.” (E2)

Como vemos, el paso del tiempo fue un factor que influyó y, a través de este vínculo, pudieron darse las acciones de coordinación, de cooperación y de construcción de confianza entre los actores del Programa y las instituciones educativas.



En consecuencia, se dio el reconocimiento y la valoración de este recurso que se puso a disposición en el territorio y que con el tiempo mostró resultados en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes.

**Podemos afirmar que el PBIE en su vínculo con las escuelas aportó al fortalecimiento educativo y social:** el PBIE se puso en marcha, las escuelas se abrieron al trabajo en conjunto, profundizaron su mirada social y el resultado fue poder sostener a jóvenes en las escuelas que sin esta ayuda no hubiesen podido.

Uno veía o iba viendo buenas repercusiones en los chicos. Nosotros lo veíamos en la escuela. El sostenimiento de un montón de chicos que no hubieran podido o les hubiera costado un montón poder terminar el ciclo del secundario y que el programa fue así como un punto muy fuerte. (E3)

Es la conjugación de la relación entre educación y desarrollo territorial, nos apoyamos además en la experiencia relatada por Neirotti (2005) respecto de una investigación del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO, Oficina Buenos Aires, sobre “las comunidades de aprendizaje”. En dicho trabajo se llega a la conclusión que los éxitos en el proceso de una escuela abierta y con capacidad de construir alianzas dependen de que las escuelas adquieran nuevas competencias, se capaciten y cambien sus puntos de vistas. Además, se indica que esto a su vez puede darse cuando ya se tiene un capital de conocimiento, experiencia y organización al respecto o porque se ha tomado cuenta de la carencia. Dicho análisis destaca a la “gradualidad” y “al tiempo” como fundamentales. “A medida que se van percibiendo resultados concretos se genera un efecto contagio y luego se puede expandir el estilo innovador a otros espacios de la escuela. De este modo se conjugan prácticas con nuevos recursos y cambios de tipo cultural”. (p. 346)

*La incidencia del PBIE en la Trama socioinstitucional: “ni satélites ni superhéroes”*

Retomando lo analizado en el apartado anterior vimos que específicamente entre las escuelas y el PBIE se fue tejiendo una red de apoyo y colaboración socioeducativa que gracias a la apertura de las escuelas y los recursos aportados por el programa pudieron sostener en la educación secundaria a jóvenes que sin esa contención no hubiesen podido hacerlo.

Sumamos a esto lo que ya describimos en el capítulo IV y es que el mismo PBIE se fue convirtiendo en un nexo entre las escuelas, los estudiantes y sus familias para aprovechar los recursos de otras instituciones que también se encontraban en el territorio.

Desde la asistencia alimentaria, hasta la ayuda con la gestión de los turnos en los centros de salud barriales. “No sé si directamente pero nos decían contactate con fulano, llámá a tal, hablá con el otro, esperá que le pregunte a mi coordinadora y te aviso. El nexo necesario que, por ahí por otro lado, si agarrás una guía o lo googleas no sabés para dónde ir. Entonces la gente que está en el territorio es la que conoce”. (E2)

Es decir comenzó a funcionar ese “círculo virtuoso” que explicó Perotti (2011), donde la integración social que se produce con todos aquellos/as jóvenes que pueden terminar su escuela secundaria, además de ser una ganancia individual, es una ganancia colectiva. Más jóvenes terminan la escuela secundaria y acceden a mejores proyectos de vida, pudiendo continuar sus estudios o acceder a mejores trabajos. El resultado es una sociedad más cohesionada con menores niveles de desigualdad y mayores oportunidades de desarrollo. En esta búsqueda de la mejora de la equidad social, siguiendo a Rozemblum

(2014) se va produciendo el fortalecimiento del entramado socioinstitucional. Dentro de las acciones que conlleva este proceso hasta aquí analizamos la actitud proactiva del gobierno local de Rafaela al crear el Programa y la “alianza” o “red de apoyo” que se fue dando entre las escuelas y el PBIE como resultado del ejercicio de corresponsabilidad. Por ello en esta parte nos queremos detener en las capacidades locales (institucionales y personales) que se fueron generando durante el proceso y en cómo estas constituyen un capital social diferencial del territorio que aporta al fortalecimiento de la trama socioinstitucional.

...por ejemplo, mis supervisor es de San Cristóbal, ¿entonces qué puede entender de la red de Rafaela? No entiende nada de lo que significa Inclusión hasta que tuvo que aprender porque parte de su territorio es Rafaela. No es igual que en Sunchales. No sé bien qué es lo que pasa (...) imagino que el diálogo que nosotros tenemos con la municipalidad de Rafaela no debe ser igual en Sunchales, digo por lo material que tiene Rafaela, se nota que tiene recursos”  
(E1)

La incidencia del PBIE en la trama socioinstitucional de la ciudad trajo consigo aprendizajes. Estos aprendizajes son parte de las “capacidades locales” que fueron destacadas como tales por los mismos actores<sup>32</sup>. Estas capacidades se generaron endógenamente en el territorio: la vinculación con el contexto, la articulación entre los actores, el aprovechamiento de los recursos aportados, las facilidades que otorga el sostenimiento de un diálogo fluido entre las escuelas y el municipio, el trabajo coordinado con un fin común entre las escuelas, el desarrollo del Programa.

---

<sup>32</sup> En capítulo IV parte II

Las capacidades mencionadas se construyeron o potenciaron para las instituciones, que como ya vimos se hicieron más permeables y se territorializaron, a través de su vínculo con el Programa. Pero queremos resaltar aquí los aprendizajes de aquellos profesionales que se formaron en el PBIE. Las y los docentes del mismo también hicieron un proceso de “territorialización”. Potenciaron con estos conocimientos su trabajo cotidiano y fueron sumándose a los equipos docentes de las escuelas y llevando esta formación a otras instituciones del territorio.

Encontramos que directivos de las escuelas destacaban “la calidad humana” de los y las docentes de inclusión, en el sentido de poder empatizar con sus estudiantes, escucharlos, comprender su realidad para poder ayudarles y poder conocer su contexto desde una perspectiva más social. Las personas entrevistadas rescataban que ello requería de flexibilidad y capacidad de adaptación, para ver más allá del contenido que se brinda, para de esa manera poder enseñar desde nuevas perspectivas.

Estas capacidades que los directivos resaltan son las que fueron rescatadas por los propios docentes como aprendizajes generados a través de su participación en el Programa. Esto les sirvió para cumplir con el trabajo en el mismo pero además aportó a su desempeño profesional en las escuelas.

Es que te da diferentes miradas, diferentes perspectivas. Además, con el paso del tiempo y el cambio de territorio, te da algo que siempre lo remarco. Capaz que fue el 50% de mi formación como docente. Aparte del instituto de formación docente que te da una mirada sobre los contenidos, sobre la pedagogía. Pero en mi caso el programa Inclusión Educativa me dio la otra mirada. El mirar desde tal vez, desde los estudiantes, mirar desde las familias que a

veces uno en la formación docente queda, cómo decirlo, “de este lado del escritorio”. (E4).

En el capítulo 4 a estas “capacidades” las describimos como parte del perfil de docente “territorializado” y analizamos como emergen en este perfil las mismas características territoriales que fueron consignadas como aportes del programa: cercanía territorial, capacidad de lectura del territorio, la flexibilidad y capacidad de adaptación del trabajo. Es por ello que coincidimos con la denominación que hace E3 sobre el “proceso de territorialización del docente de inclusión.

¿Por qué consideramos entonces a estas capacidades como aportes al fortalecimiento socioinstitucional? Es porque pudimos ver que este docente territorializado además de trabajar en Inclusión también iba tomando horas en las escuelas, y una vez que se insertaba en ellas influenciaba desde adentro respecto de esta manera de trabajar.

E5 pensando en su rol como profesora de matemática en la secundaria también reconoce que Inclusión le ayudó para su trabajo en la escuela, ella dice “uno ve diferente a los chicos. Es otra relación. Te ayuda a tener más paciencia”. El “más paciencia” del que habla E5 puede entenderse en una mención que hace E1 sobre una docente de su escuela que trabaja en el PBIE y dice “Con Paula nunca tuve que decirle tenés muchos a rendir o cuidado con este chico. Ella ya tiene incorporado al acompañamiento, la inclusión, esto de dar oportunidades, rehacer trabajos, retomar, revisar su propia práctica”. (Cap. IV)

Incluso en aquellas escuelas que tuvieron la posibilidad de elegir a sus docentes fueron convocados a integrar sus equipos.

E3, también lo pondera. Al ser el director de una escuela de gestión privada, que sí tiene la posibilidad de selección, manifiesta que tiene muchos profesores de Inclusión y “que a medida que voy teniendo espacios libres los voy sumando a la escuela”. Y cuando enumera a quienes tiene define que “se paran diferente, es una mirada diferente. No se asustan, no se esconden”.

Por todo lo mencionado, consideramos que estos son aprendizajes y valores que se rescatan entre directivos y docentes y se fueron compartiendo en las instituciones y los profesionales<sup>33</sup>. Se fue produciendo de cierta manera el “efecto contagio” que describe Neirotti (2005) y con el paso del tiempo ha repercutido en la generación de una cultura institucional diferente, anclada en la mirada de la comunidad. Estas capacidades que se fueron transformando en una cultura y valores compartidos a la luz del Desarrollo Territorial, es lo que constituye un “capital social”, una sinergia de trabajo por la educación en la comunidad. Este capital social, del que el Estado local a través del PBIE es parte importante, se acciona para reducir desigualdades y garantizar el ejercicio real del derecho a la educación, es decir reduciendo la brecha entre lo que sucede en la realidad y lo establecido en la normativa vigente.

Hasta aquí describimos y analizamos de qué manera el PBIE constituye una estrategia de Desarrollo Territorial que promueve el derecho a la educación. Identificamos - como nos propusimos en los objetivos de la investigación – cuáles han sido los aportes en la dimensión social y educativa del desarrollo territorial de Rafaela.

Como lo fuimos desarrollando encontramos las capacidades locales, el capital social y la red de apoyo y corresponsabilidad que se constituyeron a medida que el programa fue incidiendo en la trama socio institucional. Explicamos cómo esta

---

<sup>33</sup> Puede verse incluso en que el instituto de formación docente de la ciudad a partir del año 2019 ha incorporado al programa como uno de sus espacios de prácticas profesionalizantes

integración socioeducativa promovió el fortalecimiento social y educativo de la comunidad de Rafaela.

Podríamos decir entonces que los objetivos fueron cumplidos Sin embargo, estaríamos obviando un emergente fundamental de este trabajo. Por ello como parte final de este capítulo dejaremos expuesto lo que consideramos podrían ser aportes que el PBIE hace a la educación, para posibilitar al sistema educativo garantizar el Derecho a la Educación de acuerdo a la legislación vigente.

Recordemos entonces que la aprobación de la Ley Nacional 26206 establece por primera vez en la historia de la educación argentina la obligatoriedad de la escuela secundaria y a partir de esta norma, como lo plantean Brenner y Galli (2016), la educación se transforma en un derecho social que el Estado debe garantizar desde la sala de cuatro años en el Nivel Inicial hasta finalizar el Nivel Secundario de modo obligatorio gratuito.

Es a partir de este punto -el de la obligatoriedad del secundario- que nace el PBIE, al que, tal como confirmamos con nuestro trabajo, aún le queda camino por delante. Pensar en lo que aún falta nos lleva a plantear desde esta experiencia focalizada lo que podríamos describir como “la realidad que el territorio devuelve al sistema”. Es decir, aún siguen existiendo brechas entre quienes están en las escuelas y entre quienes aún no pueden ejercer este derecho. Como nos invitan a pensar Brenner y Galli (2016)- el camino hacia una inclusión más democrática y con escuelas para todos debe seguirse construyendo porque la premisa es que “No hay educación de calidad sin todos los niños y jóvenes en la escuela” (p. 15)

## Los aportes del Desarrollo Territorial a la Educación como Derecho Social: Ideas para una nueva escuela secundaria.

Surge en nuestro trabajo una diferencia entre la práctica que se da en las escuelas y la que se posibilita en los Centros de Inclusión. No es lo mismo enseñar con 30 o 40 personas por aula, en 80 minutos semanales que trabajar en grupos reducidos y con tiempos de calidad. Aunque esta afirmación es expresada en las entrevistas, no desconocemos la situación de crisis que atraviesa la escuela secundaria. Tampoco desconocemos que la pandemia COVID 19 lo ha puesto aún más de manifiesto.

Ante lo dicho, queremos explicitar aquí cómo el PBIE nos demuestra desde la práctica una forma de trabajar en educación que funciona y arroja resultados. El hecho educativo se produce en los centros de otro modo.

Aunque también sabemos que en cada uno de los Centros de Inclusión, para mí ya son centros educativos, digo yo, porque ocurren procesos que son propios, porque los profes generan cosas, porque en la diaria se generan experiencias que solamente ocurren ahí. Que pueden ocurrir ahí por las personas que están. Entonces acompañamos el proceso escolar. Somos auxiliares del proceso escolar pero, nosotros también tenemos nuestras propias experiencias educativas. (E6)

Lo mencionado anteriormente es destacado por la generalidad de los protagonistas del Programa. Queremos que los puntos puestos de relieve en el desarrollo de las entrevistas sean tomados como aportes, aspectos a revisar o incluir en el caso de proyectarse un trabajo hacia una “nueva escuela”. Se encuentran desarrollados en el capítulo IV, parte II pero los traemos aquí para recuperarlos de manera sintética.



- Lo territorial del PBIE: Llevar la mirada territorial que tiene el PBIE a la escuela. “La pata territorial” como fue nombrada por E4. Pensar en una función que permita a las instituciones educativas estar más cerca del territorio, hacer un seguimiento y acompañamiento más cercano. Es decir tener la responsabilidad y la capacidad de conocer sus historias, de dónde vienen, dónde viven. Generar la capacidad de lectura del territorio y vínculo con las instituciones que son parte de la trama en la que se insertan para compartir recursos. Hoy esta función en la ciudad de Rafaela la están cumpliendo los tutores y docentes del PBIE.
- Un espacio diferente con otras reglas de juego: Pensar en ir hacia una modalidad más flexible en la organización escolar. Repensar el uso del tiempo y del espacio. Debe contemplarse esto desde la necesidad de crear un espacio acogedor, que genere sentido de pertenencia, predisposición al encuentro y la escucha.
  - i. Poder organizar actividades y proyectos de acuerdo a las necesidades e intereses que el grupo manifieste.
  - ii. Poder desestructurar el espacio áulico o salir de él y conocer otros espacios, salir por ejemplo con las mesas redondas y las sillas, donde el profesor está al lado y no al frente ocupando un lugar de imposición.
  - iii. Reorganizar el uso del tiempo generando encuentros más breves con grupos de trabajo más reducidos. Menos tiempo, más intensidad.

- El perfil diferencial de tutores y docentes: Su territorialización. La formación docente debería encontrar la manera de incorporar una mirada más social y territorial, que prepare a sus futuros profesionales para comprender la realidad y el trabajo colaborativo. Analizar la posibilidad de que las escuelas tengan más flexibilidad para conformar su equipo docente, que entre los parámetros que también se consideren se cuente la compatibilidad del perfil con el proyecto institucional.

Deseamos aclarar que los tres puntos enunciados son sólo eso, enunciados para poner en discusión. No desconocemos el proceso que toda política pública de construcción o reforma conlleva. Sabemos que se debe incluir muchos niveles y momentos que hagan a su aplicabilidad y viabilidad desde la perspectiva legal, técnica, económica y política. De todos modos, de acuerdo con las expectativas de esta investigación, esperamos sean faros para posibles acciones en base a futuros abordajes de la problemática o dimensión educativa desde los gobiernos locales y otros niveles de gobierno.

El último punto es el que sí quisimos profundizar más que los anteriores: es el que toma el análisis de la construcción del “vínculo como forma de trabajo”. Esta categoría, que no estaba expuesta en nuestro marco teórico, mereció con posteridad al trabajo de campo, un nuevo acercamiento a la teoría porque fue la categoría que con más fuerza emergió.

## **De la empiria a la teoría: La emergencia del vínculo docente - estudiante PBIE como categoría de análisis.**

Nos preguntamos aquí si durante la planificación de este programa se pensó de manera explícita en el vínculo *docente-estudiante PBIE*, como herramienta para lograr los objetivos propuestos. Para respondernos pudimos encontrar en dos de los objetivos específicos<sup>34</sup> planteados por el Programa indicios de esta mirada: se propone el PBIE mejorar la autoestima de cada estudiante, reconciliarlo con la experiencia educativa y permitirle desplegar las potencialidades con las que cuenta. Conectar a los y las jóvenes con un ámbito de enseñanza en el que sientan pertenencia e identificación. (Anderegg y Flesia, 2019)

Inferimos que reconciliar y generar sentido de pertenencia, son objetivos que el PBIE logró a través de la generación del vínculo. Lo trabajamos en el capítulo anterior pero en la génesis no se plantea explícitamente la construcción del vínculo como parte del proceso. Sin embargo, las voces de los actores del PBIE pusieron al vínculo en el centro de la escena. Aseguraron que los y las estudiantes que no aprendían o no entendían lo que se les enseñaba en sus escuelas de origen, sí lo pudieron lograr en los Centros de Inclusión. Es decir, plantearon que en estos Centros “sucede algo que en la escuela no pasa”. Afirmaron que ahí el profesor no puede “evadirse” en el sentido de que no “tiene escapatoria” porque tiene que lograr que el hecho educativo se produzca. Y para lograrlo debe buscar alternativas y maneras distintas en la forma de explicar, de relacionarse con sus estudiantes. Debe conectar con el estudiante que tiene sentado a su lado.

“Lo entendió con el otro profesor, con el que hizo otro vínculo”, afirma E1. Ese “otro vínculo con el otro profesor” referido por E1 es el vínculo distintivo que según las

---

<sup>34</sup> Todos los objetivos del programa fueron desarrollados en en el capítulo III donde se describe al PBIE como caso de estudio.

personas entrevistadas se construye en el PBIE. “Ahí te escuchan”, “te dan confianza”, “ahí hay esperanza”.

Nos hacemos una nueva pregunta ¿Por qué es distinto el vínculo que se construye en Inclusión?

Ya hemos señalado que la categoría del vínculo no fue abordada en el marco teórico, tal vez por la formación de la tesista, por la perspectiva de análisis propuesta o porque como se indicara al comienzo, no estaba explícito en los objetivos del Programa. La realidad es que surgió del trabajo de campo como la más fuerte. Fue la condición que resaltaron los entrevistados por la que se alcanzaron los objetivos propuestos, “para que se produjera el hecho pedagógico”. Fue la herramienta de trabajo de tutores y docentes del Programa. A esta herramienta la denominaremos aquí como “vínculo distinto” para saber que estamos hablando del que se produce en Inclusión.

A raíz de esto nos pusimos en situación de seguir indagando y hacer lecturas al respecto. Lecturas que no podemos postular aquí como concluyentes, requerirían de una mirada más profunda y experta: de otros y nuevos objetivos de investigación. Si, en cambio las planteamos como “mirillas pertenecientes a distintas puertas” por las que podemos empezar a ver un poco más allá.

*El vínculo entre enseñante y aprendiente: La mirilla de la psicopedagogía...*

Comenzaré por decir qué entiendo por psicopedagogía. En esta disciplina encontramos la confluencia de lo psicológico, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo educacional, actividad específicamente humana, social y cultural. (Müller, 2020, p.15)

Preguntarnos qué había escrito respecto de “el vínculo” para entender desde la teoría a la realidad empírica que nos dio esta nueva categoría, nos llevó a realizar una aproximación desde la psicopedagogía como aquella disciplina que se ocupa de las características del aprendizaje humano, de cómo se aprende, de cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por varios factores. Esta ciencia no solo considera estos temas desde lo individual del sujeto, sino que intenta abarcar las problemáticas educativas, en la medida que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras (Muller, 2020).

Emerge en nuestra investigación que el vínculo es una condición facilitadora de este proceso de aprendizaje que se da en el PBIE y nos preguntamos porque.

La búsqueda nos llevó a la psicopedagoga Alicia Fernández, quien en su libro *La inteligencia atrapada*, plantea que el aprendizaje no es exclusivamente un proceso consciente y un producto de la inteligencia. Para que se produzca, no deben dejarse al cuerpo y a los afectos por fuera, sino que entran en juego distintos niveles de relación aportados por el enseñante y el aprendiente. (Fernández, 1997)

La confianza es una característica de este vínculo distinto, según fuera manifestado por directivos y docentes. Pudimos corroborarlo mediante el grupo focal realizado con jóvenes participantes del Programa. La psicopedagogía nos confirma que el conocimiento no se puede transmitir por cualquier persona: el enseñante debe ser reconocido por el otro, debe ser puesto en el lugar de maestro porque no aprendemos de cualquiera, aprendemos de aquel a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar. (Fernández, 1997).

La construcción del vínculo no se da en el vacío, también surge de las entrevistas que la forma de organizar el espacio y el tiempo en los Centros de Inclusión resulta un

condicionante para su construcción. Esa misma confianza debe darse en el espacio educativo, podemos poner nuevas materias, distintas modalidades pero el espacio debe ser un espacio de confianza, libertad y juego (Fernández, 1997)

Con lo dicho hasta aquí podemos explicar la importancia de la construcción del vínculo entre el que enseña y aprende, del espacio educativo que acompaña esta condición y comprendemos la razón por la cual aseguran que en Inclusión se da. ¿Pero por qué lo contraponen a las escuelas y dicen que allí no sucede? “Me duele decirlo pero en la escuela no pasa”, dice E1. ¿Por qué manifiestan que muchos jóvenes no se hubieran sostenido en la escuela secundaria de no ser por el acompañamiento de Inclusión? Para responder a esta pregunta desde la teoría, nos valemos de la mirada de la pedagogía.

Sara Paín citada en el libro de Fernández (1997) afirma que “fundamentalmente, la existencia de la psicopedagogía clínica implica el fracaso de la pedagogía” (p. 93). Se refiere al problema de aprendizaje reactivo, que generalmente surge a partir del choque entre el aprendiente y la institución educativa que funciona expulsivamente. El “no aprendiente” no requiere de tratamiento psicopedagógico en la mayoría de los casos, sino que la intervención del psicopedagogo se dirige fundamentalmente a sanear la institución educativa (metodología, ideología, lenguaje, vínculo). (Fernández, 1997)

*La bienvenida de inclusión a los “recién llegados”: la mirada de la pedagogía.*

La primera parte de este camino iniciado nos dio la certeza de la importancia del vínculo entre el que enseña y el que aprende para lograr el hecho educativo. El PBIE desde la práctica demostró que las responsabilidades de lo que denominan fracaso escolar no debe cargarse al sujeto aprendiente ni mirarse desde la óptica de la individualidad del mismo.

La escuela no puede porque es de un modo, en Inclusión puede porque es de otro modo. Los profesores del Programa, cuando están en la escuela, inciden positivamente y marcan una diferencia. Todas estas ideas surgidas de la experiencia de las personas entrevistadas nos llevaron a pensar desde la teoría desde la cual nos encontramos con la respuesta a la pregunta planteada en el apartado anterior. Pregunta que no habíamos planteado en la investigación, pero que al surgir con tanta fuerza en el trabajo de campo, se nos hizo necesario esbozar ¿Por qué con Inclusión si? ¿por qué la escuela sola no?

Uno de los entrevistados, sin saber que estaba aportando a este tema, respondió a estas preguntas recientes cuando se explayó sobre el origen del Programa. Esta persona hizo referencia a que la escuela esperaba “un tipo” de estudiante, y que no estaba preparada para recibir a “los nuevos estudiantes que la obligatoriedad de la escuela media traía”. La pregunta también se respondió cuando, a continuación, contó sobre el objetivo de Inclusión: el Programa no esperó a los nuevos estudiantes, sino que los salió a buscar.

Podríamos decir entonces en términos de Arendt (1996) que el PBIE nace para acompañar justamente a los “recién llegados”, sale a buscar a aquellos “sujetos sociales inesperados”, de los que hablan Brenner y Galli (2016). Aquellos jóvenes pertenecientes a familias que por primera vez en su historia accedieron a la escuela secundaria luego de la aprobación de la ley 26206. La educación se transformó en un derecho social que el Estado debe garantizar cuidando y enseñando no sólo a los que siempre estuvieron, sino a los que recién llegaron.

Fue así que Inclusión como política pública del gobierno local de Rafaela nació para garantizar el ejercicio de este derecho en su territorio, para buscar a estos jóvenes, darles la bienvenida y acompañarlos.

Como describen Brenner y Galli (2006) la escuela, en cambio, no estaba preparada para recibir a los “recién llegados” y a partir de la sanción de la ley 26206

comienza a ser mirada con lentes enfocados. Debe repensarse y dar paso a formatos variados que alteren, recreen e inventen la organización general de la institución, pensando en los espacios, el tiempo y las responsabilidades para romper con los esquemas clásicos.

La hipótesis que surge es que Inclusión pudo con esa construcción de la que hablan los autores; y como vimos con este trabajo, el PBIE se insertó en la trama territorial de las escuelas para ayudarlas, pero también sabemos que para garantizar una educación de calidad con eso no alcanza... “Indudablemente el programa Inclusión educativa puede tener 50 años por delante y lo va a poder tener tranquilamente, porque no se va a solucionar mágicamente el problema de la inclusión” (E3)

E3 habla de un proceso que la escuela secundaria tiene que darse para lograr la inclusión plena. Sabemos que a la escuela primaria<sup>35</sup>, en otros tiempos y con otro enfoque pedagógico, le llevó más de cien años lograr este objetivo.

Estos debates se están dando desde la pedagogía y tratan de iluminar la búsqueda de una educación secundaria plena y de calidad. Si nos adentramos en estos planteos, podemos ver que a través de ese vínculo distinto que se da en el PBIE es parte de repensar los roles de quienes enseñan, la forma de construcción de autoridad, es decir lo que la docencia tiene que hacer para esperar a ese sujeto inesperado/a que irrumpe, para recibirlo/a, acompañarlo/a y garantizarle una educación de calidad.

Exponer las ideas que se están debatiendo aquí nos ayuda a responder desde este lugar la pregunta que ya nos hicimos respecto del vínculo: ¿por qué en Inclusión sí y en las escuelas no?

---

<sup>35</sup> En 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común que estableció a la instrucción primaria como obligatoria, gratuita y gradual.



*Repensar el oficio de enseñante: cambiar la mirada*

“Es especialmente importante comprender cómo el acceso a los estudios de cientos de miles de jóvenes que antes quedaban excluidos de ellos modifica en profundidad el oficio de enseñante”. (Meirieu, 1998, p 19)

El Licenciado en Ciencias de la Educación e investigador Brenner, G. (Septiembre 2019) en la conferencia denominada “*Construir autoridad pedagógica: menos lamentos y más una búsqueda*” [Discurso principal] Encuentros por la inclusión, Rafaela<sup>36</sup>, como parte del colectivo docente, ofrece reflexiones que son producto de la producción intelectual pedagógica para aportar a la práctica concreta de los y las docentes en las escuelas.

Brenner se pregunta: ¿qué significa el estar siendo docentes en esta época?, y habla del estar, de la presencia desde la disponibilidad. Afirmo que “hay que estar como adultos disponibles y dispuestos a revisar el divorcio entre lo que se dice y lo que se hace”. Más allá del discurso políticamente correcto “Los chicos aprenden mucho más de lo que ven que hacemos que de lo que les decimos que hagan”. Hay que pensar en la inclusión no sólo con “los cuatro que se sientan adelante y van siguiendo al docente, sino con los de fondo, con los del medio”. Alienta a reflexionar sobre qué hacer con los que no quieren estar y a darle la bienvenida a la irrupción de lo inesperado, pensando la escuela como un espacio de encuentro y de enseñanza. Brenner retoma la idea de autoridad como autorización, es decir que los estudiantes se sientan parte y que como adultos, los docentes

---

<sup>36</sup> “Encuentros por la Inclusión” realizados por el municipio de Rafaela para celebrar el cumplimiento de 10 años del PBIE.

[https://drive.google.com/file/d/1k5w\\_ABvIIOEKHq9E5eaKSON6oPNHjsJI/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1k5w_ABvIIOEKHq9E5eaKSON6oPNHjsJI/view?usp=sharing)

se den por aludidos y no miren para el otro lado. Es la responsabilidad del docente que aprendan todos lo que están en el aula.

Philippe Meirieu (1998) en su libro *Frankenstein Educador*, hace una descripción de ciertas construcciones que se sostuvieron a lo largo de la historia respecto del rol de las y los educadores. Con su planteo sobre “Frankenstein” no se está refiriendo al monstruo (como sujeto aprendiente) sino a su creador (como sujeto enseñante). Meirieu se refiere a los docentes que deben -desde su profesión- empezar a distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona.

Meirieu (1998) desarrolla una fuerte crítica hacia la omnipotencia de los docentes y a la concepción normalizadora con que fueron formados.

Lo normal en educación, es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye (... ) es fuerte entonces la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas... la tentación de la exclusión es, claro está, muy fuerte: echando a los bárbaros. (p.73)

A partir de esta mirada podemos revisar la idea del sujeto aprendiente en la educación como aquel que no debe tener la responsabilidad exclusiva de adaptarse al sistema. El camino a recorrer por la escuela secundaria debe ser distinto al de la escuela primaria, no deben quedar afuera de la escuela las identidades por ello la inclusión no debe ser a través de la homogeneización sino de la democratización para que la diferencia no sea una amenaza. (Brenner, 2019)

Brenner (2019) resalta la importancia de la escucha, de dejar de lado el acto de subestimación del otro y la omnipotencia de pensar que los estudiantes deben ser réplicas de sus docentes, y convencernos que son mejores que nosotros (pensar en ellos como si fueran nuestros hijos). Nos invita a pensar que el curso que nos ha tocado es el mejor que podríamos tener. “Son como sobrinos” dijo una entrevistada refiriéndose al vínculo con los estudiantes del PBIE. Ella al definirlos así está poniendo esa “expectativa y estima” que sugiere Brenner y dando cuenta del afecto que tiene que mediar en el vínculo que señala Fernandez. (1998)

Sabemos que hay que cambiar la mirada. Trabajar positivamente sobre el “efecto expectativa” (Meirieu, 1998), aquel referido por psicólogos y psicólogos sociales respecto de la enorme influencia que puede tener un individuo sobre su semejante sólo con la mirada que le dirige: “la imagen que tenemos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtiene de él y su evolución”. (Meirieu, 1998, p.30)

### *El poder de la confianza en la construcción del vínculo.*

“La confianza tiene un poder distinto que el de la desconfianza, uno sabe que la desconfianza tiene efectos poderosos y lo que se trata de demostrar es que la confianza también los tiene” (Cornu, s.f, p.21)

Finalizamos el recorrido exploratorio iniciado para conocer la importancia en la construcción del vínculo y lo hacemos analizando uno de los elementos constitutivos del mismo: la confianza. Aquí, más allá de las expresiones de los adultas y adultos, nos

vamos a centrar en lo que ratificaron y dijeron los y las jóvenes beneficiarias/os del programa al respecto<sup>37</sup>.

Al definir que era Inclusión para ellos hablaron de “*confianza*”, de la que le tienen a sus docentes de inclusión -“podes tener confianza en ellos”- y de la confianza que le daban a ellos/as mismos/as para poder aprender -“nos ayudan a tenernos confianza”-

Entonces ¿por qué la confianza? ¿Por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en las relaciones pedagógicas?

Es una pregunta que surge y sobre la que Cornu ha abordado a lo largo de su carrera profesional.

Ella afirma que la confianza es importante al interior de la escuela, del aula, de la misma relación pedagógica. Tiene un doble aspecto: no se caracteriza solamente desde la forma en que el estudiante se remite, se vincula con el adulto, sino también aquella en que el adulto/a se dirige a él: no pertenece a individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se produce entre individuos. (Cornu, s.f)

Retomando la mirada de la psicopedagogía podemos decir que los y las estudiantes del PBIE que hablan justamente de la confianza son los que “no aprendieron de cualquiera, sino de aquellos a quienes le otorgaron confianza y el derecho a enseñar”. (Fernández, 1997, p.59).

Simmel (1991) estudió cómo en el marco de las relaciones humanas es necesario tener en cuenta que el ser humano responde de una forma circular, no tiene una causalidad lineal y muy a menudo va a actuar según lo que cree que el otro piensa. Por ello Cornu (s.f.) la toma y dice que esta afirmación permite comprender por qué la desconfianza y la

---

<sup>37</sup> Ver capítulo IV, parte IV La palabra de los y las estudiantes de Inclusión Educativa (Los Beneficiarios).

confianza son tan poderosas, porque cada una de ellas moviliza una idea del otro que se pone en juego: “La idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso, esto vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante”. (Cornu, s.f, p. 22)

Nosotros decimos que los y las jóvenes que hablaron de confianza y pudieron aprender son los que se sienten parte de inclusión, los “recién llegados” y los que fueron bienvenidos/as a la educación de la mano del programa.

Para finalizar entendemos que la confianza no se dice, no se fuerza, no tiene un modelo o una fórmula (Cornu, s.f). Considerando esto podríamos ver que en la relación enseñante - aprendiente que se construyó en el PBIE, la confianza en esta relación se accionó a través del efecto de reducir la asimetría en la construcción de autoridad. Fueron a buscar a los y las jóvenes y les dieron un mensaje distinto, se sentaron junto a ellos (al lado, no al frente), los escucharon y les hicieron la merienda, el mensaje además les dijo que “eran bienvenidos a la educación secundaria y podían hacerla”. Esta perspectiva de autoridad, según la etimología referida por Brenner (2019) y Cornu (s.f) es la que a la vez garantiza y hace crecer, aumenta, es decir la que permite a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores (Cornu, s/f, p 24). Retomemos también aquí a *Frankenstein Educador* cuando nos desalienta a buscar que el otro se convierta en una réplica mía en miniatura. (Meirieu, 1998). Se trata, creemos, de enseñar pensando en la confianza como “una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto” (Cornu, s.f, p.24).

## Consideraciones finales

“La dialéctica no camina ni sobre los pies ni sobre la cabeza, sino que gira porque es, ante todo, un juego de interretroacciones, es decir, un bucle en movimiento perpetuo”

(Morin, 2011, p.19)

Para comenzar a escribir estas palabras finales, volvamos al inicio, a los puntos que nos llevaron a la decisión de realizar una tesis que analizara la implementación del PBIE.

Desde el comienzo referenciamos la convicción y la importancia de tener políticas públicas influidas e informadas por la evidencia. Es decir, al igual que Nogués (2018) veíamos que no es común o es “raro” que en la gestión pública de los gobiernos locales se expliciten los objetivos de una política y la manera de en qué se va a implementar, y cómo se van a evaluar o medir estos resultados. “Más raro aún es que los resultados se utilicen para evaluar, si la decisión funcionó o no, y a partir de ello redefinir el rumbo” (Nogués, 2018, p.310) A la evaluación le queda camino por recorrer para acompañar a nuestras prácticas.

Nuestro primer motivo por ello era “**institucional**”, hasta este trabajo no hubo estudios anteriores que documenten científicamente los aportes del PBIE. Si bien no fue una evaluación en términos estrictamente cuantitativos, si nos propusimos, desde la lógica cuantitativa entender y explicar tanto a través de la teoría como de la mirada de los propios actores del programa esta realidad y contexto particular. Esperamos, en términos locales, haber acertado un poco este camino.

A través de la lectura del capítulo IV, donde describimos los resultados del trabajo de campo, podemos confirmar que la decisión de creación del programa fue acertada. La forma de trabajo que se escogió a través de la cercanía, la referencia, la capacidad de lectura territorial, la elección del perfil de tutores y docentes, la disposición del espacio, la flexibilidad de la organización y el uso del tiempo, los recursos económicos y sociales puestos en esos lugares, en el territorio y a disposición de los jóvenes, sus familias y las escuelas; fueron claves para el acompañamiento y sostenimiento de miles de jóvenes en las escuelas secundarias de la ciudad.<sup>38</sup>

Poder tener un mínimo registro de lo que sucedió en un año tan excepcional para quienes fuimos contemporáneos en la pandemia de COVID 19 es un aporte, obviamente no pensado en los inicios, pero consideramos que alimenta a la reflexión presente y futura sobre la educación. Como ya expusimos desde el sistema educativo hubo que encontrar otros modos de trabajar y se flexibilizaron procesos, por lo que no fue casual que el apoyo del PBIE fuera más valorado o reconocido por las instituciones educativas.

Finalmente, desde esta perspectiva “institucional”, como contribución pensada en términos de retroalimentación y/o reformulación la política pública, queremos dejar aquí los desafíos que se establecieron o encontraron para el PBIE. Por un lado, después de 10 años de implementación, sus actores han propuesto la importancia de profundizar en la institucionalidad o formalidad de algunos procesos, que van desde la comunicación con las escuelas para que “no quede todo de palabra” (E4) hasta mejorar la forma de contratación de sus docentes, y al mismo tiempo con el desafío de sostenimiento como Política de Estado. En la actualidad el programa no tiene creada una estructura organizacional formal, tiene asignado presupuesto pero no figura dentro de la estructura

---

<sup>38</sup> Según los registros informados por la Secretaría de Educación del Municipio, con datos incluidos hasta el año 2020 se acompañaron a 3785 jóvenes. En la publicación presentada (Anderegg y Flesia, 2019) con datos actualizados hasta enero del año 2019 se informa que el 70% pasó de año directamente sin llevarse materias, o con menos de dos espacios pendientes.

organizacional del municipio. La pregunta que queda abierta es ¿cómo se puede asegurar su sostenibilidad sin atentar contra la flexibilidad y contra todo aquello que facilita el trabajo territorial?

Por el otro han hablado de la problemática “adicciones”, no presentada como desafíos de trabajo del PBIE, sino como impedimentos que hacen que los y las jóvenes no sigan estudiando y que desde el programa o las escuelas no se los pueda acompañar y sostener. En la misma línea, pensando en aquellos y aquellas a quienes Inclusión no pudo llegar nombraron a jóvenes con familias con problemas de consumo, con pobreza estructural o pensaron en aquellos jóvenes que se encuentran desamparados sin ningún adulto cercano que los cuide o sea su referencia. “No hay nadie que los sostenga, no están en el club, no están haciendo ninguna otra actividad, ellos son los más difíciles” (E6). Los retomamos aquí para proponer seguir pensando en términos de la corresponsabilidad del territorio que permita continuar trabajando por la educación y la cohesión social. Neirotti (2005) dijo “para que la educación sea un adecuado instrumento para generar equidad, es necesario recordar que una base mínima de equidad es necesaria para que esta educación pueda ser efectiva”. (p.334). Queremos cerrar con esta idea, con una reflexión que no es propia, sino que surge a raíz de la mirada de dos entrevistados. Una es E2 quién mencionó que para ella el PBIE también impactó hacia dentro del municipio “yo no sé si antes de este proyecto hubo algo de tanto impacto en el territorio, porque (...) esto les mostró un montón de cosas que no estaban viendo (...)” lo dijo desde el sentido que empezar a trabajar en los territorios desde la educación le permitió acercarse de otro modo a las familias y poder empezar a pensar en políticas que acompañen de manera integral. Y aquí hacemos una sola idea con lo dicho por E3 “Yo tenía la ilusión de que (Inclusión) se podía llegar a transformar en el eje principal de un montón de políticas sociales, de un montón de políticas culturales (...) educativas. Para mi inclusión tenía que ser ese vínculo



territorial con esa diagramación de la ciudad.” Tomamos estas ideas y decimos que es necesario seguir pensando en el ejercicio del derecho a la educación como condición para el ejercicio de los demás derechos. Tal vez sea necesario repensar a las políticas sociales del municipio desde la base de la educación para poder llegar a aquellos que faltan. Será tiempo entonces de seguir trabajando en el desarrollo desde la multidimensionalidad.

También en este trabajo, desde el Análisis de las Políticas Públicas reconocimos la tensión que se da en la formación de las agendas gubernamentales a la hora de definir sobre que asuntos se trabajará, y vimos como que la educación y el PBIE afloraron por sobre este juego de poderes, sobre ese debate entre lo urgente y lo posible, entre los recursos y el tiempo disponible, la decisión de las prioridades, entre los intereses individuales y colectivos. Trabajar para garantizar el derecho a la educación se asumió como una nueva función del gobierno local de Rafaela. Aquí es donde encontramos al segundo de nuestros motivos: el “académico”. Desde este lugar postulamos que el PBIE era parte de la estrategia de Desarrollo Territorial del Municipio. La expresión del proyecto político local en términos de Madoery ( 2001). Nos propusimos conocer de qué manera lo era y cuáles eran los aportes a la dimensión social y educativa del Desarrollo Territorial. Lo pudimos hacer - desde la teoría y desde la práctica- exploramos como es la relación entre Educación, Territorio y Desarrollo, y contextualizamos la existencia del PBIE desde los conceptos de “corresponsabilidad” y “capacidades generadas” en el territorio para trabajar en educación como instrumento de generación de equidad y cohesión social. Desde la corresponsabilidad encontramos como la aparición del PBIE produce un acercamiento entre la mirada territorial, social y educativa. Se constituyeron redes y alianzas principalmente entre las escuelas y el municipio para trabajar por la educación. Desde estas acciones cooperativas se pudo acompañar a los y las jóvenes en la educación y en aquellas situaciones problemáticas que excedían lo pedagógico. Se los

vinculó con los recursos del territorio: centros de salud, becas, actividades culturales, etc. Podemos afirmar, como dijimos, que el PBIE, en su vínculo con las escuelas aportó al fortalecimiento educativo y social.

En cuanto a las “capacidades” vimos que en parte fueron generadas (en las escuelas y docentes) y en parte eran pre-existentes (estrategia y liderazgo del gobierno local). La incidencia del PBIE en la trama socioinstitucional, trajo aprendizajes “territoriales” (articulación, diálogo, apertura, flexibilidad) que potenciaron a las capacidades existentes y generaron otras nuevas que a través de la articulación y el trabajo conjunto se fueron transformando en una cultura y valores propios del territorio, que constituyen al día de hoy un verdadero capital social para las instituciones de la ciudad. A través de este proceso confirmamos la importancia de trabajar desde el desarrollo territorial en todas sus dimensiones. Si lo que se busca es la mejora de calidad de vida de las personas, es necesario trabajar desde los territorios no solo desde lo económico, sino desde lo social, lo educativo, lo cultural, es lo que hace girar la rueda de este “círculo virtuoso.”

Una final alusión al círculo virtuoso, o la dialéctica de estos procesos como nos permitimos pensarlo. Dijimos al comienzo de nuestra investigación que las reflexiones que existían en la ciudad respecto de educación y territorio mayormente se inclinaban hacia las universidades y sus contribuciones al desarrollo, pero no existía una mirada “desde el otro lado”, que pensara cuál era el aporte del territorio a la educación. La investigación la aportó, en la parte final pudimos dejar escritas las “ideas para una nueva escuela secundaria”. Es la contribución que hace Inclusión como programa realizado de manera focalizada en un territorio. Desde la praxis pudo abonar a miradas más sistémicas e incluso académicas. El PBIE es la demostración empírica de que puede haber una escuela que incluya a todos, una escuela que le dé la bienvenida a los “recién llegados”,

pero que además pueda buscar a los que faltan. Es el modelo desde donde repensar los espacios escolares, los tiempos, los roles y por sobre todo la construcción de los vínculos posibiliten el proceso de aprendizaje.

Como último punto no podemos dejar de incluir en esta instancia al motivo **profesional y personal**, este que concluimos se convierte en colectivo. Esto sucede cuando los profesionales que trabajamos en políticas públicas- que buscan garantizar derechos y una mejor calidad de vida a las personas- nos proponemos formarnos y profundizar nuestras miradas, repensar nuestras prácticas. Los trabajos de tesis forman parte de ello al generar conocimiento que se comparte y se puede utilizar, retomar, volver a cuestionar. Esta es una tesis de la Maestría en Desarrollo Territorial, cuyo enfoque se propone trabajar los escenarios sociales, políticos y culturales, formarnos para pensar y actuar para generar cambios, aquellos que mejoren nuestras sociedades, que profundicen nuestras democracias... esperamos humildemente haber contribuido a mejorar el eslabón que nos tocó transitar.

## Anexo

### Entrevistas.

#### Entrevistada N° 1:

Directora de una escuela de gestión pública, de tamaño grande, de 2500 estudiantes, tres turnos y dos sedes: una, ubicada en el centro de la ciudad; la otra, en un barrio lindero al centro. La escuela tiene estudiantes vinculados a todas las sedes del Programa.

#### Registro de entrevista – Fecha noviembre 2020

VF: El proyecto de tesis busca indagar acerca de los aportes del Programa Inclusión educativa al Desarrollo Territorial. Esta primer entrevista está planteada de manera abierta, por lo que para empezar, podrías empezar contándome lo que te acuerdes de ¿cuándo y cómo conociste al programa?

E1: En la escuela Vecchioli fue como aterrizar de a poco, porque fueron distintas épocas, tanto gubernamentales como de la escuela también. El acercamiento de la municipalidad y las etapas de la esta escuela probablemente sea distinto a otras. A fines del año 2011 ingreso como vicedirectora a esa escuela. Entonces del 2012 al 2016, todo lo que yo sabía era tomado con pinzas, porque en la escuela Vecchioli ese tipo de cosas estaba muy en mano de la vicedirectora del turno diurno. La gestión desde la dirección se caracterizaba por no querer tener problemas, no tener mucha conexión con la gente, estaba encapsulada, descuidando lo pedagógico. Pasaba mucho que tiraban de un turno al otro a los chicos que rendían mal, en general al turno noche. En cuanto a lo que hacían para el afuera de la escuela sólo era realizado por obligación. Por ejemplo el simulacro de elecciones que venía de provincia.

VF: El programa inicia en 2008.

E1: El programa era algo muy lejano para mí, incluso para los chicos. Lo veían como algo externo a la escuela en ese momento. No sabía y tampoco tuve acompañamiento ya que para mí directora, me tenía que dedicar a la noche y ella al día que era lo importante. El turno noche era como el reducto de los pobres, tanto profesores como alumnos. Yo ya lo sentía a eso puesto que vengo de los turnos nocturnos. Estos turnos que son los que más necesitan esos programas no los tenían porque no se los ofrecían. En conclusión, había que arreglarse solos. Esta mirada me permitió, después, cambiar algunas cosas de la institución sin depender

del resto. Lo bueno es que como era la noche, me dieron vía libre para hacer lo que quiera. Podía aplicar cambios, pero esos cuatro años no lo recuerdo al programa, para nada, solamente mencionado.

Cuando empiezo a enterarme, empiezo a darme cuenta e incluso a ver lo importante que era articular que es lo que creo que al principio el alumno no tenía muy en claro como estaba articulado el programa con la institución y se veía si se adaptaba. También tiene que ver con la gestión que se realiza en la escuela, es decir si se habilitaba o no habilitaba. Había un problema en ese momento que desde la dirección se interpretaba que todo era desde lo político. Se consideraba que si lo hacían era para propaganda política, para favorecer a los políticos de turno. Para mí lo político está atravesado.

En cuanto a lo político, es cierto que había un quiebre en lo que era provincia y municipalidad. Cuando entro a la dirección observo que se tenía que tener cuidado. Sobre todo con provincia. Es decir, cuando se quería incluir un programa municipal nos decían que teníamos que tener cuidado, porque la escuela era provincial. Tenía que ir con mucho cuidado, sobre cómo íbamos habilitando los espacios. Siento que inclusión se fue ganando espacios de a poquito y con trabajo. Eso es lo que veo, por ejemplo, yo empecé a visibilizar que podíamos hacer muchas cosas y vimos que los mismos profesores del programa de inclusión eran profesores nuestros. Entonces qué sentido tenía dividir la cosa. Si el alumno lo logró en inclusión, que lo traiga acá (a la escuela) y se lo acreditamos porque es lo que necesita. No que lo de inclusión sea un satélite sino parte de la escuela. En una escuela tan estructurada como la Vecchioli, hubo que ir como escarbando la tierra dura, de a poquito, incluso potenciando a la asesora pedagógica en habilitar y que se habilite. El rol de la asesora pedagógica, ella es profesora en ciencias de la educación, es fundamental en una escuela como ésta. No estaba bien aprovechado. Lo fui descubriendo. Por ejemplo, nunca había hablado con ella estando en el turno noche, cuando era un espacio para toda la escuela y hace desde el año 1993 que estoy en la escuela y nunca había tenido contacto con esa persona que es de la escuela.

Por muchos años conservé esa doble visión de cómo eran los docentes. También aprendí lo que significa la gestión provincial, la política provincial, la política municipal, qué es tan importante cuando estás inserto en este contexto. Pero viniendo de una gestión de dirección tan encapsulada, me llevó tiempo darme cuenta.

Lo que sentí fue que Inclusión se fue metiendo de a poquito y fuimos viendo logros. También me di cuenta que tenía que potenciar la función de la asesora porque si no lo hacía, deshabilitaba muchas cosas. Su rol es de asesora del equipo directivo pero bueno, es un poco

para todo: asesorar a los profesores, a los alumnos sobre las trayectorias, la movilidad, los saberes mínimos, los casos de chicos que vienen de una escuela y van a otra, etc. Justamente ahora, este año, le pedí que deje asentadas sus actividades anuales y la información que se debe brindar porque si ella no está, nadie lo sabe. Al potenciar ese rol, la asesora empezó a descubrir lo importante de este programa. El equipo también fue cambiando. La incorporación de Vanina (Vicedirectora Turno Tarde) que tiene una mirada muy inclusiva, muy amplia, muy de la integración es importante. Contaba con Viviana (vicedirectora turno noche) en esa época que facilitó mucho en el turno noche. Su paso por el turno noche la dio vuelta en todos los aspectos. Toda esa transformación, nos transforma a todos como escuela y eso tiene que ver con el territorio. Porque ahí, vos entendiste que no es una cuestión política, sino que es política de estado, no política partidaria. Cuando el estado habilita la inclusión, estas redes que vienen de fuera de la escuela pero que están con la escuela, vos ahí tenés que leer y decir ¡claro! Si un profe de Inclusión se me “instala”... ¡y sí, que venga, que se instale, tienen que estar con nosotros! Yo le paso las tareas, las copias, es fluido el diálogo: decime si necesitas algo más. Los profes de inclusión saben todo, se comunican directamente con las vicedirectoras, preceptores, etc. ahora. Por eso cuando la asesora entendió lo valioso del programa y las vices entendieron, los preceptores, los profesores hubo una transformación y, además, pudieron diferenciar lo que es Inclusión de Integración, porque una cosa es Inclusión educativa del municipio y otro de los programas es el de Integración de la provincia. Son cosas distintas, que apuntamos a lo mismo, pero son intervenciones diferentes. Todo ayuda. Algunos docentes del programa se pasan, porque, por ejemplo, tenemos profesores de inclusión que se involucran mucho, hasta el punto de que hay que tener cuidado con eso para que no se confundan las cosas. Si no se ponen límites, llega un momento que el profesor de Inclusión, tan involucrado, termina dando clases en las aulas mientras los profesores de la escuela esperan. Por ejemplo, nos pasó también de unas pasantes de la Ucese de la carrera de Psicopedagogía. Teníamos en la escuela, un caso de un alumno con depresión. Su papá murió y ya no podíamos, no sabíamos cómo hacer, qué hacer. Los profesores y preceptores se lo querían pasar a las pasantes de psicopedagogía. Ahí me enteré y dije: paren. Menos mal que me consultaron porque si es depresión lo que tiene, no tiene nada que ver. Repensar, de qué manera podemos ayudar si no tenemos psicólogo. Bueno tenemos que generar una confianza de parte de la escuela, que la adquieran de nosotros, no de un externo. Porque si no el problema del externo es ese, que está la lógica de la derivación. No sé cuándo nació el programa, si nació como algo externo, pero no puede ser que ante un problema decimos “lo

mandamos a Inclusión”. Yo tengo que trabajar junto a ellos, no es sacarse de arriba y quedarse con los buenos.

Por eso te digo, hay tantas variables. La variable institucional, con su historia particular, su gestión. Por el otro lado, un momento histórico de la educación, que hace que los profes también estamos habilitando otras cosas. Una gestión provincial muy fuerte en la política educativa de inclusión, pero muy quebrada con la municipal, al punto de que si tuviéramos que haber pedido un permiso, no entraba la municipalidad.

VF: ¿Esto qué decís es desde que sos directora? Durante la gestión de la Ministra Balagué.(ex ministra de educación provincial)

E1: En 2016 no era tan fuerte. Siento que en los últimos años se recrudeció.

VF: Nosotros (desde el estado municipal - Secretaria de Educación) habíamos visto que fue más difícil entrar cuando Rasino era la ministra, coordinar con todas las escuelas... pero desde la Secretaría de Educación (durante la gestión Balague) no se vivió tanto.

E1: Yo me acuerdo que, cuando entró el socialismo, venían chicos de 17 años que decían “hay que innovar, hay que innovar” y me sentía no respetada en mi profesión. Hacíamos talleres de cuerpo y movimiento, pero venían con una arrogancia, me había caído muy mal. Eso también se llevó a la escuela. Ellos decían ¡las escuelas son nuestras, son de los jóvenes! Expresaban que estaba todo mal hecho. Pero yo pensaba, no está todo mal, hay cosas que hay que ver, que hay que revisar. Pero bueno ellos entraron con eso. Después, creo que cuando cambiaron de ministra, una antes de Balague, vi cambios pero con Balagué más desde la calma, más aplomada, otra gestión. Es que ellos también se dividen en etapas. Todo eso impacta. Pero sí, yo en la última parte, más a nivel local, más que nada con Carolina (ex Delegada Regional de Educación III) que era expeditiva pero era el no por el no mismo. Por eso no preguntábamos para que nos autoricen. Si estábamos convencidos de que era así, lo hacíamos. Pero no es la idea, no podés vivir así porque te la jugás mucho.

En eso fuimos apoyándonos, todos bajo cuerda con Inclusión. Si bien teníamos la habilitación, nunca teníamos una aceptación que diga qué bueno ese programa, sino como que todo bien y nos vendían todos los del Ministerio. Por ejemplo, las tutorías académicas. Te llegaba el dinero, de vez en cuando. A la escuela Vecchioli le llegaban 12 horas o 20 hs para dividir en todos los turnos y con eso creían que iban a solucionar los problemas de la educación. Era complicado.

VF: ¿Cuál era el fuerte que ustedes veían de inclusión que los hacía querer continuar con ese programa? ¿Veían algo en inclusión que hacía que, aunque bajo cuerda, quisieran seguir trabajando? ¿En qué les ayudaba a la escuela o qué les facilitaba?

E1: Para mí, lo territorial. Que el alumno pueda ir a su vecinal, a un lugar cercano, conocido, donde encontraba otras cosas además de matemática, lengua e historia. Eso escuchabas. Incluso después, tuvimos una situación con una alumna que se animó a hablar ahí y pudimos trabajar sobre esa problemática. Imagínate si vos como Inclusión recibís eso y después se lo comunicas a la directora y no tenés devolución. Pero ahí hubo un diálogo, era una situación puntual. En general, era bueno decirles a los papás que no se preocupen si los chicos no llegan. "Porque tienen la vecinal, tienen acá, tienen allá. Es decir, un territorio definido en la ciudad dependiendo del lugar donde vivís. Que averiguaran o le averiguábamos nosotros en la misma escuela. Llamábamos a Secretaría (de educación del Municipio) y después les decíamos tenés esto. Pero si la escuela no habilita esto, no lo refuerza y no lo valora, no funciona. Había muchos chicos que traían de Inclusión armadas las actividades, ya preparadas. Entonces yo les armaba consignas, preparadas para el profe de Inclusión y de esa manera había una línea hacia dónde tenía que apuntar, qué contenidos tenían que trabajar. Pasa también cuando la gestión habilita al profe y lo entiende como un aliado y no como el enemigo o como el satélite que me sirve a mí. Tampoco que lo tome de sirviente, que me haga el trabajo y yo me dedico a otros alumnos. Yo, como docente, también tengo que dedicarme a aquel que fue al programa de Inclusión.

Esa cercanía territorial para mí, es lo fuerte. Como provincia no lo tenés y la tutoría académica no llega.

VF: ¿Cómo utilizaste las tutorías académicas?

V1: bueno fueron de todas las modalidades. Por ejemplo, siempre llegaban veinte o veintidós horas. En la Vecchioli no es nada, necesitaríamos entre setenta y cien horas cálculo, diez profes por turno para poder cubrir.

Cuando yo llegué a la dirección tenían tres para Matemática, tres para Historia, tres para Inglés... y había un montón de profesores que no sabíamos si trabajaban porque no los llegábamos ni a ver un día. Nos replanteamos, dijimos esto así no funciona. También pasaba que te las cortaban a las horas. No se la pagaban al profe y no nos avisaban, etc. Un día pensamos: busquemos profesores "instrumentales" que puedan apuntalar en todos los aprendizajes. Entonces, por ejemplo, el de Lengua puede ayudar en Formación Ética pero el de Inglés no. El de Lengua que nos ayude con la comprensión de consignas, porque



detectamos que muchas veces tenía que ver con esto el problema, más allá del estudio. Entonces de las veinte horas que teníamos dábamos diez de lengua y diez de Matemáticas y las dividiríamos por turno. Pero bueno es algo muy pequeño y surge esta necesidad de darte cuenta de que tenés que trabajar el adentro. Porque si necesito tanto de Inclusión, tanto de tutoría, es porque adentro hay algo enfermo. Por eso no estoy tan de acuerdo con tutoría académica. Para mí esos recursos tendrían que inyectarse en la institución para que replique y mejore adentro porque si no, siempre vamos a necesitar un externo y entonces no cambiamos nuestra práctica porque total está el de Inclusión, las tutorías o la maestra particular. En la Vecchioli hay pocos alumnos que van a maestra particular y algunos de ellos nos dicen que total después voy a la maestra particular. A los padres los convencemos de que cada profe tiene un estilo y que a veces, el particular, puede no comprender qué se espera de la cátedra porque es el profesor de la cátedra el que tiene que habilitar las cosas. Es súper difícil.

Lo que a mí me entusiasma, es la red, toda la comunidad comprometida con la escuela y que son parte de la comunidad. Cuando me dicen “esa escuela es un desastre”, yo les respondo que la comunidad es un desastre.

VF: El programa nace de eso. Porque lo que Omar (Perotti ex Intendente de la ciudad) decía es que los alumnos, más allá de que sean de la provincia, los estudiantes son rafaelinis. Entonces el Estado municipal se tiene que comprometer.

E1: en ese sentido, esa claridad de política es la importante. Esto de hablar de quién es de afuera, quién es de adentro, de esos que “trajeron” gente de afuera. Cuestionar quién tiene permiso de venir a vivir acá, a Rafaela. Justo hablé con mis profesores hoy, les dije que sean cuidadosos con las palabras que usamos... cuando decimos “los traídos”, quiénes somos nosotros para decir que está bien y qué está mal. Pero bueno, es una historia de la ciudad y una historia institución. A lo mejor pienso que en la escuela N° 615 la historia de Inclusión es diferente, porque ella es una escuela que nace para cubrir una necesidad específica y con un vínculo fuerte. En cambio la Vecchioli con la estructura que tenía...

VF: Claro, en la Escuela 615 había un equipo de inclusión educativa trabajando adentro para acompañar a la escuela.

E1: Claro, el programa se instaló con un permiso tácito, digamos, una decisión de “los dejamos estar”. Pero qué pasaba si Carolina Pelegri (ex delegada Regional III de Educación) les decía que no, que no podían entrar en esta institución. No lo hizo, pero se quedó con las ganas. Pero esto, a mí me quedaba claro que no era para que se destacara Castellano (Actual

Intendente de la ciudad) ni Mariana Andereggen (Actual Secretaria de Educación). Yo lo entendí así.

VF: Me comentaste lo que pasó con el equipo directivo que fue permeando y vos lo fuiste habilitando y se fue derramando después al resto del equipo. Pero también nombraste a las familias. Te voy a preguntar ahora por los estudiantes. Dentro de la práctica de la escuela, de las cosas que deben hacer en el año, ¿Cómo se dio esa dinámica? En las reuniones con los docentes ¿se iba charlando sobre el programa?

Además, ustedes le referenciaban a las familias el tema de los lugares cercanos, ¿qué devoluciones tuviste de las familias? Si lo aprovechaban o no. También de los mismos estudiantes, si iban o no. ¿Qué devolución tuviste sobre eso?, alguna mirada al respecto.

E1: Empiezo por los estudiantes. A veces los estudiantes no saben bien a dónde están. Por ejemplo, respecto al programa, ellos me decían: fui al 2 de abril o fui a... y usaban el nombre con el que conocen a ese lugar en el barrio. Por ejemplo, al Fátima, a la pileta. Pero no decían que iban a apoyo escolar o a Inclusión sino que usaban el nombre que generalmente los tutores o el barrio usa para ese lugar. Entonces, a veces nos costaba enganchar, por ejemplo nos decían fuimos “al centro” y con preguntas veíamos que era lo de Inclusión. También, hablábamos con la familia y les decíamos: ¿ustedes tienen alguna vecinal en el barrio? y nos decían que no pero cuando les preguntábamos dónde vivían y le decía que ahí tenían un lugar nos decían: ¡ah, sí, la pileta!

Entonces los chicos no sabían bien a dónde iban ni qué diferencia había entre uno y el otro pero, lo que sí sabían es que ahí había una esperanza. Ahí te escuchan. Hay una diferencia con la escuela en lo que respecta al vínculo, sobre todo el profesor que está sentado con vos. Compartían algo de comer, podían hablar, se notaba que ahí se sentían bien o por lo menos es lo que manifestaban. En general, nadie te decía yo no fui más porque eran malos. Sí nos decían que no tenían o que no querían ir porque tenían que hacer cosas de la escuela, pero no porque los trataran mal o porque se sintieron mal. Pero aunque no tuvieran claro dónde iban, iban igual. Muchas veces no entendían que lo que hacían en Inclusión, por ejemplo, con el profesor de inglés tenían que traerlo a la escuela y que el profesor vea lo que habían hecho. Yo estoy convencida de que el alumno hace lo que vos habilitas. Muchos piensan que los alumnos de la noche toman sus propias decisiones y en realidad son muy pollitos. Los profes se quedan sorprendidos, decían que tenían miedo porque los ves grandotes y después son chicos súper tranquilos, bastante dependientes. Entonces, los chicos no sabían bien a dónde vienen o lo que habían hecho no les quedaba muy claro pero sí el vínculo era distinto. Eso se

veía, se observaba que ahí pasa algo que en la escuela no pasa. Me duele decirlo porque es una deuda de la escuela tienen.

VF: con la mirada que tiene tu escuela que vos me lo digas ahora que lo construyen desde el equipo directivo de una perspectiva me sorprende lo que me decís para bien yo no quería influir pero rescato mucho lo del vínculo cercano que construyen los profes y los tutores con los chicos que van a inclusión

E1: Imaginate en las otras escuelas, que son más duras, pero ya el hecho de tomar unos mates entre ellos, construye vínculos distintos. Pero es también un tema para la escuela por los planteos que tenía porque habilitaba por ejemplo, el mate, de todos: porteros encabezando la lista, segundo los preceptores, tercero los profesores y cuarto los padres.

En la educación el cambio es necesario con los profesores, pero también hay que educar a los padres. Porque sino te dicen: ¿qué querés si con esta profesora no tuvo prueba? Y vos sabés que es una docente que trabaja por proyectos. Lo que se entiende sino es que en Inclusión pueden tomar mate porque es de la municipalidad, pero la escuela no.

Entonces el vínculo que ellos tienen inclusión saben, perciben que es distinto al de la escuela porque el profe, me parece a mí, el que acepta un trabajo en inclusión si no está preparado para eso a los tres meses se va.

VF: Es decir ¿aquel profesor que no tiene una mirada social no resiste el programa? ¿No es lo mismo que en una escuela que te titulariza gente que no tiene la misma mirada que tiene tu escuela?

E1: Exactamente. Asimismo, el profe está atrapado en su propia red porque no les gusta ejercer en una escuela secundaria, por ejemplo. Imaginate un profe de inglés, que viene de trabajar en una academia o un profe que viene del Instituto, un profe de Educación Física... lo hacen por el cargo, la obra social, la titularidad y es más, hay profesiones que no tienen otra escapatoria.

VF: ¿Tuviste alguna experiencia de alguien que haya sido profe de inclusión y después haya sido profe de tu escuela?

E1: No sé identificar alguno que esté en la escuela, pero sí te cambia la mirada de algo. Sí he tenido una profe de inclusión que me ha dicho “yo no soy para este trabajo” y yo le he dicho que es bueno que se dé cuenta, porque no hay peor cosa que estar infeliz en un trabajo. Por eso digo que el que está en Inclusión quiere estar ahí. Capaz está dos meses. Eso es importantísimo para el vínculo. No todo el que está en Vecchioli quiere estar en Vecchioli por ejemplo. Tenés el vago en el sentido que odia los debates, repensar o el que piensa en una

educación elitista. Algunos se quedan ahí porque les queda cerca o les gusta la escuela, algo les copó o no llegan a otras escuelas.

Las titularizaciones son un arma de doble filo. Fue bueno, pero también dividió mucho y creó esta competencia de pensar que tengo una meta en la vida y la mía es llegar a Nacional, llegar a técnica o a la normal. Eso es lo que yo siento, que son como las tres escuelas objetivos de los profesores. Llegamos ahí y ya está. Pero bueno depende mucho de vos y de qué te guste. VF: Estar en un lugar donde no querés estar afecta tu trabajo. El profe de inclusión tiene la posibilidad de inscribirse y quedarse o no, porque no tiene la titularización.

E1: Hay debates al momento de elegir. Me imagino a una docente diciéndole a otro que quiera entrar en Inclusión que no lo haga, que los barrios, las vecinales, que no puede ir en auto porque se lo rayan. Todos esos debates también se hacen al momento de elegir escuela. No es lo mismo dónde titularizar. Si lo hacés en la escuela 615 o en el Nacional que está en el centro, la noche o la mañana, aunque después se quejan del director. Tiene que ver con tu propio proyecto: dónde vos te manejas, cómo te manejas. Hay todo un pensamiento de cómo son las escuelas. En mi caso opto por a veces debatir y a veces no me dan ganas. Pero ya saben que hay cosas que no me pueden decir.

Todo esto tiene que ver con el territorio, con la historia del territorio. Por eso está bueno que haya una política estatal clara y es clara en este sentido. Hay un presupuesto destinado para eso, un equipo, profesores, lugares...aunque no sea todo perfecto, ningún lugar es perfecto, pero bueno, la política está clara. Creo que ayuda también que ahora sea la misma gestión política, el mismo partido político el municipal con el provincial porque lo potencia. Sino, es un gasto de recursos que es una pena. Tenés profesores pagados por la provincia, profesores pagados por la municipalidad y si no nos podemos encontrar entre nosotros, pobres chicos.

Por eso me había gustado, al principio, cuando ustedes decían “vamos a potenciar mucho los equipos locales”. Entiendo que a nivel provincial, debe haber una desigualdad respecto a eso. No es lo mismo dialogar con nuestra municipalidad, con la de Rafaela, que tiene una estructura material bastante interesante desde los espacios, que en otros lugares. He trabajado hace muchos años en otros lugares y los presidentes comunales odiaban la escuela.

VF: Nos pasó. Te encontrás con Rafaela que tenés súper ejercitado el diálogo, esta forma de trabajar y tenés municipios o comunas del resto de la provincia donde no tienen idea. ¿Puede deberse a que acá en la ciudad han pasado diez años?

E1: Pensar en proyectos a diez años es algo difícil de ver, pero bueno realmente ves los frutos. Tal vez para proyecto ahora ya es momento de pensarlo de otra manera porque estamos en el

2020 pero tiene un recorrido una instalación en la comunidad que no la tiene, por ejemplo, mis supervisores de San Cristóbal Entonces qué puede entender de la red de Rafaela. No entiende nada de lo que significa Inclusión hasta que tuvo que aprender porque parte de su territorio parte es Rafaela. No es igual que en Sunchales. No sé bien qué es lo que pasa pero tomo Sunchales, Esperanza y Rafaela que son tres comunidades grandes que el supervisor de San Cristóbal tiene. Me imagino que el diálogo que nosotros tenemos con la municipalidad de Rafaela no debe ser igual en Sunchales, digo por lo material que tiene Rafaela, se nota que tiene recursos. Entonces no es lo mismo. Recuerdo decirle que nosotros tenemos el programa de Inclusión y el de otro lugar decían nosotros qué hacemos los de los núcleos rurales y es otra cosa distinta. Por ahí, también directores que nunca atendieron al programa decían que teníamos el programa de inclusión. Eso también habla de una inserción del programa dentro de la cultura de la escuela, que es bueno. Si lo que el director tiene que cuidar es que no dejen de hacer su trabajo los que están a cargo de la acreditación del alumno que es el docente provincial, si lo decimos de una manera. La institución debe hacerse cargo de lo que le toca y de los alumnos de su escuela. No me puedo desligar y decir se lo mandó directamente a la tutora o al profesor de inclusión y que lo haga directamente. En todo caso es como una segunda opción. Pero bueno, cada profesor te responde de una manera distinta y está atravesado por 10.000 escuelas 10.000 gestiones. Tenés el que trabaja en tres escuelas, alguna más permeable, la otra que no te deja, la otra hay que avisarle a la dirección, la otra no, la otra puede usar el celular, la otra no... También para los profesores es todo un tema.

VF: Devolución de los padres. y.. respecto al desempeño académico si crees que el programa ayuda-

Respecto a los padres lo valoran mucho al programa. Bueno este año tuvimos menos contacto, pero enseguida identificaban y lo veían como una posibilidad de mejora, de esperanza a lo de Inclusión. Que haya inclusión. A veces nos decían que querían mandarlo pero que los chicos no iban. Lo valoraban mucho. También que sea gratis, porque obviamente enseguida el padre valora poder acceder a algo gratuito. El tema con los padres era ayudarlos a identificar estas posibilidades y cuando lo sabían era valorado.

Con respecto al desempeño académico, a mí me parece que al mejorar el vínculo es casi, te diría matemático. No sé si me animo a decir tanto así, pero el alumno empieza a entender y cuando empieza entender se acerca al profesor de la escuela, la empieza a "cachar". Lo entendió con el otro profesor, que hizo otro vínculo. Por eso digo que no es lo mismo que yo le diga al alumno vos podés, quedate tranquilo que lo vas a aprender. Si es difícil, es difícil

pero lo vas a aprender, que otro te diga en la escuela: chicos esto no es para todos. Y entonces qué hacemos con los que están del otro lado. En cambio van a Inclusión y se encuentran con otro mensaje y el alumno ese empieza a entender y en definitiva mejora. Se da la tríada: Inclusión - Escuela - Alumno. Cuando están esos tres en sintonía, mejora. Por eso es muy importante la sintonía de los tres. Vos podés tener una escuela muy abierta, una Inclusión excelente pero si no logras que el alumno vaya, es difícil. Lo mismo si falla la pata de Inclusión, que es más raro que falle pero puede fallar. Pero bueno, puede pasar, o si falla la escuela, el alumno de inclusión puede estar bárbaro y aprendió pero, si no acredita con este profesor, no sirve. Y eso una deuda que yo siento que tengo como escuela. Cómo hacemos que la profesora, que los profes sepan todo lo que pasa en la escuela. Yo misma desde el 2009 hasta el 2012 había escuchado muy poco de Inclusión como profesora. Recién empezaba, no sé, recuerdo algún alumno que haya ido a Inclusión y que yo le pasaba las consignas a una profe. Pero la profe me había hablado a mí directamente. Yo recién lo empecé a visibilizar como vicedirectora y después como directora, más fuertemente, no como profesora.

VF: Vos lo que planteás es ¿cómo hacer para que todo el equipo de la escuela conozca del programa?

E1: Claro, que todos estén enterados de esto. En realidad es algo que pasa con todos los temas de la escuela. Hacés reuniones por departamentos y reuniones de esto, de aquello...ya no sabemos a veces más como comunicar. Lo hacemos por página web, Flyers, videos, circulares...pero siempre hay uno que no se entera. Es difícil y menos en estas cosas, que el que no se quiere enterar no se entera. Igual hoy Inclusión es algo más arraigado que hace unos años. Se sabe que algo es, a lo mejor no saben bien pero saben que está.

VF: Además cuando el profe ingresa siempre hacen la articulación con la asesora pedagógica. Si tienen alguna dificultad, ¿cómo es internamente?

E1: Definir que ingrese un profe de inclusión o decir, bueno este alumno debería participar del programa es como una red. Los preceptores son fundamentales. Además tenemos una subjefe de preceptores que es como una vice encubierta y los preceptores le consultan mucho a ella por los años que hace que está en la escuela. Ella enseguida detecta el programa y detecta cuando el alumno va y mejora con ese programa. Entonces el preceptor de la mañana, por ejemplo, detecta que hay un problema con algún chico que no puede alcanzar los conocimientos, que está un poco perdido por ver las notas, el comportamiento, cuando llega tarde. Va tomando unas variables y empieza la investigación. Eso desde adentro hacia afuera. Lo detectamos adentro y lo hacemos ir- En esa red o profesor tutor o un preceptor que informa

a quien tiene que informar. En mi escuela la mañana lo tiene más aceitado. Durante la noche se está generando recién un vínculo porque la persona es nueva, pero igual los preceptores la tienen como referente. En el turno tarde está Vanina (Vicedirectora) que es muy fuerte respecto a esto. Me queda todavía Nicola y España (una de las sedes de la escuela) que todavía no confían tanto en Inclusión. Son culturas institucionales.

De afuera hacia adentro, el vínculo es la asesora. Generalmente, si se comunican con alguno de nosotros se lo pasamos a ella que ya lo tiene claro. Enseguida deriva por donde tiene que ir el profesor. Ese es un poco el circuito a la mañana, no tiene tanto peso porque está la subjefa.

VF: Alguna otra opinión que tengas sobre los docentes y el vínculo con el programa. ¿Vos crees que hay algún reconocimiento, alguna mirada de aprovechar el programa? Ya hemos hablado de aquellos que lo aprovechan para mal y no para beneficio del estudiante, sino para no hacer su trabajo. Sobre todo en tu escuela que hay mucha movilidad. Hablamos de que al principio presentaban resistencia, les molestaba o decían “se me instala acá”

E1: Yo recuerdo plenarias siendo profesora. El primer debate de la Vecchioli creo que fue qué hacemos porque tengo una alumna sorda. Era tremendo. Y después habían podido vincular a fin de año. Pensar que antes, el primer debate que atravesó la institución era del tipo qué hacemos cuando viene un alumno que no es el estándar a hoy, que recurrimos a todos, hasta a las pasantes de psicopedagogía, hay un cambio. Si lo vemos así es impresionante lo que ha cambiado la escuela. Está más abierta a los demás, a los otros. Los profes siempre creo que dan la bienvenida a quien ayuda, a quién sostiene e Inclusión ya no es una palabra rara, está instalado en las plenarias, por ejemplo. Este año se han dado otros debates porque bueno, la situación es particular. En realidad, quiero que el debate pase por cómo cambió para adentro porque Inclusión necesita que los profesores cambiemos para adentro. Sino todos se van a ir a Inclusión y en la escuela vamos a tener tres o cuatro chicos. Por ahí soy exagerada pero los vamos a tener a todos en apoyo cuando en realidad los tenemos que estar sosteniendo en la escuela. Pero ahí está instalado el programa y eso se ve y una valoración. Incluso sirvió mucho que nuestros profesores sean de Inclusión. Por ejemplo, tenés a Paula González, que puede aportar al departamento, desde el perfil hiperbajo que tiene, pero aporta desde la intuición. “Si Paula está en Inclusión tiene que ser bueno”. Eso está en el imaginario colectivo. Como algunos dicen con el profe de inglés, que se queda en el jardín de infantes como si fuera una cosa para alguien que recién se inicia. Después vienen los trabajos importantes. Lo mismo pasa con el de Inclusión, sobre todo en matemática,

sociales que son las más estructuradas. Vas a Inclusión para empezar y después venís a los trabajos importantes. Entonces si Paula está ahí es bueno.

También tenés a Eli que trabaja en lengua y es una persona muy abierta, desestructurada y colaboran para desestructurar el departamento.

VF: Matemáticas es un caso concreto porque son de las materias que, en general, los chicos quedan debiendo. N°1.

E1: En orden va matemática, lengua extranjera, algunas de sociales como historia y bueno las economías. Esas son las reinas.

VF: Nosotros con los profes teníamos un debate que lo veíamos en el sector del Zazpe es que no tenían clases en la escuela. Buscábamos el diálogo pero no podíamos esperar que les manden. Y les comunicamos que no, que no esperen que le manden algo para hacer. Si el chico está viniendo acá, que le enseñen igual porque son docentes.

E1: Hay todo un tema de no dar clases. Con los paros y las licencias es terrible para las escuelas. Depende la licencia que se toma el profesor... es también un tema de ética de los docentes. El abuso de los imprevistos el sistema es un poco pesado y burocrático y terminas negociando con el profesor.

Hay muchos profes que no son responsables se piden sin goce de sueldo o con sueldo pero se quedan en banda los chicos en épocas de examen. Es un tema tremendo el de los viajes. Entonces el chico que va a Inclusión hace cuatro miércoles que viene y cuatro miércoles que no tiene nada en la cátedra. Eso mismo ven los padres. Nos dicen: ayer vino 10 de la mañana. Claro, los tres profes con 23 1a. No le podés poner reemplazante. Los preceptores tampoco los quieren tener. En su momento se pidió un proyecto de las horas libres. No quieren saber nada. A los chicos los largan y los padres nos quieren comer vivos. Ese es el problema, que el sistema público es un sistema cómodo.

VF: Esa facilidad es la que tampoco te permite tener la flexibilidad de que todo el personal se amolde a un proyecto institucional.

E1: Entonces ese chico que no tiene esa continuidad pedagógica, no se le puede exigir contenidos o conocimientos que no se vieron y tenés que salir vos a la defensa de los chicos. Después dicen que los chicos no aprendieron nada y atentás contra la calidad educativa.

VF: Nos pasaba también dentro del programa. Cuando tomaban reemplazos en las escuelas y dejaban de ir.

Te voy a hacer dos preguntas más... voy a nombrar dos cosas para ver si las podés profundizar un poquito más acerca de la importancia de la articulación, este aprendizaje. También en la



cuestión de no solamente el acompañamiento académico que hace el programa sino cómo lo extra pedagógico en lo que puede acompañar Inclusión.

E1: Está buena esa pregunta porque se me ocurre el tema de los proyectos. Yo estoy hinchando mucho, durante la pandemia, acerca de que los proyectos sean parte de las cátedras. Porque si no se van diluyendo o van quedando en las voluntades de los profesores y una escuela no puede pensar en estar en la voluntad de un profesor.

Sería bueno que estos programas estén alineados con nuestros proyectos. Creo logramos con el Vuelvo a Estudiar que esté bastante adentro de la escuela en el turno noche. Pero que pueda, por ejemplo, si un alumno va a proveeduría que pueda también Inclusión estar en eso Parecería que es en el contenido de la cátedra como que puede intervenir inclusión. Me gustaría que se metiera en la vía institucional. Habría que estipular bien para ver cuáles son los límites, pero acompañar a los alumnos en todo. Es decir, si hace un proyecto de radio si sublima un producto, si está en la proveeduría, que también el profe inclusión pueda ver ese logro que tiene el alumno y acompañarlo. Porque si no queda contento con la nota o con los logros que va viendo en su ámbito y tal vez no en la escuela. Y en realidad la finalidad es que acrediten la escuela. Entonces poder abrirlo más para toda la vida institucional, que pasa mucho más que por la cátedra. También la institución tiene que hacer esa reflexión de llevar el proyecto a la cátedra. Si no impacta sobre la cátedra no sirve. Con inclusión por ejemplo, lo preparé en Inglés y que el profe pueda estar interviniendo en el proyecto que tiene que ver con eso. Esto podría ser una punta para seguir trabajando el programa. Creo que la integración iría por ahí y siempre me quedan las familias como asignatura pendiente. Creo que todas las escuelas, trabajar más con las familias, eso te lo digo ya más a nivel institucional. A lo mejor Inclusión lo hace

VF: Es un eje de trabajo pero que no está tan fortalecido. Por ahí es más fácil porque el entorno es más acotado y es el entorno barrial. Se elige por la cercanía de donde se vive.

E1: viste que hay varios que son más territoriales en ese sentido. Éste en el que yo estoy es un barrio que no es territorial, para nada. No sabes dónde está la vecinal, nada. Pero hay barrios que son bien territoriales. Por ejemplo, la escuela sobre todo la secundaria, está bastante más alejada y cuando el padre viene a la escuela parece un extraño. Entonces a lo mejor inclusión podría trabajar sobre eso con nosotros. Sería un lindo proyecto para pensar. Me parece para avanzar más en lo que es trabajar juntos. Pensar un proyecto para tener en cuenta a los profes de Inclusión que participen de la vida institucional. Por ejemplo, cuando hay plenarias, cuando hay un acto, invitarlos una vez a cada uno. O si hay unos alumnos de

ellos que participa en el acto o en la proveeduría o en la cooperativa o en la escuela verde, que estén. Que eso sea parte de sus horas cátedras de Inclusión educativa.

Trabajar compartido. Podríamos empezar a tirar la punta, que participen más en la vida institucional. También el hecho de encontrarnos en una plenaria, visibilizarse Además, es importante, por ejemplo en matemática que es donde más proyectos tienen, hay uno en segundo de elaboración de alcohol en gel con esto de la pandemia. La profe de Inclusión no está ahí cuando elaboran el alcohol. Está en el bloque de matemáticas y física que es de segundo año. Creo que en eso no han participado.

VF: En qué notas que un profe con el perfil de los profes de inclusión, por ejemplo, respecto a Paula, cuando hablaba de cómo aportó a la cátedra. En qué lo notás, por ejemplo, una profe con el perfil de ella qué suma.

E1: Con Paula nunca tuve que decirle tenés muchos a rendir o cuidado con este chico. Ella ya tiene incorporado el acompañamiento, la inclusión, esto de dar oportunidades, rehacer trabajos, retomar, revisar su propia práctica. Paula tiene un ejercicio de inclusión, ve del otro lado. Entonces da un aval a Matemática de que Inclusión es creíble. Eso es lo que me doy cuenta con Paula. Es como la profe avalada por el Departamento y trabaja bien y ella está en Inclusión, quiere decir que no está tan mal Inclusión. Porque parecería que a veces en el imaginario Inclusión es donde te dictan todo para que lo traigan acá a la escuela, como si fuera fácil. Pero si está Paula no debe ser así. Es una profe que es muy referente de la escuela y de Inclusión. Está más identificada con Inclusión que con la escuela Vecchioli. Incluso es una de las profes que en plenaria ha dicho que trabaja en Inclusión. Entonces el programa ya no es extraño como era antes y eso es fundamental. Sobre todo que no se piense eso, que van ahí para que les dicten todo y listo. Dejar de pensar...“yo no le voy a certificar lo que trae de Inclusión porque cómo yo sé que eso está bien”. Parece que lo copian y conmigo no. Eso es lo que creo que pasó. Toda la red subyacente, las creencias que tenemos y que atraviesan la escuela. Por eso es muy importante. Yo digo que ahora se va a visibilizar más. Este año, estuvieron los profesores, nada más que los vimos menos por la virtualidad. Estuvieron más en contacto profe a profe. Eso es lo bueno que va a dejar esta pandemia, dejó todo lo virtual habilitado como válido.

VF: Siempre lo digo en mi trabajo. Si hubiera querido que nos juntáramos virtualmente, sin la pandemia, no se hubiera dado. Hay cosas que no van a volver para atrás.

E1: Nosotros tenemos una experiencia del 2011 el turno noche de la virtualidad y recién ahora me engancharon lo que son las aulas virtuales. Ahora ya tendría que hacer toda una reformulación.

Si no vamos a una educación combinada, más flexible vamos al muere. Ayer le dije a mis profes, si el mundo cambió, la escuela no es un satélite del mundo, está adentro. Podemos angustiarnos, patalear, estar en contra... pero la escuela cambió, no la podemos pensar igual. No volvemos más a eso. Cómo volvemos no sé. Yo la pienso en esta semipresencialidad. No semivirtualidad sino semipresencialidad. El profe acá con su compu con un grupo de chicos acá trabajando y con otros online. La semana siguiente o el día siguiente cambian. Porque no hay forma sino, no van a aguantar los edificios.

VF: ¿También el tema de la flexibilidad de la trayectoria?

E1: Fíjate la educación hospitalaria, ni la necesitaríamos si el chico tuviera internet y estaría para recibir a un profesor, el profesor está en la escuela conectado con el chico. No necesitaría, por ejemplo, un profesor que vaya, con los recursos que se gastan ahí. Hay un montón de cosas que se pueden hacer. A mí me re entusiasma, me encanta.

La territorialidad se hace con la red, entender que las escuelas no son satélites, no son micro sociedades ajenas a lo que pasa en el territorio. Los chicos son de la ciudad, no me importa dónde nacieron porque ahora están acá y todo lo que podamos apuntalarlos, porque evidentemente, al tener una política de inclusión, que debe ser una política del Estado, definitivamente, la escuela no alcanza, no llega. Así que bienvenido este programa. Sí me parece que a lo mejor, al haber transcurrido 10 años ya es tiempo de rever objetivos, dialogar con las escuelas, ver qué experiencia se hicieron que fueron varias, replicarlo, de acuerdo a las culturas y a los barrios. Hay escuelas que necesitan, que están más abiertas que otras pero me parece muy válido el programa.

Entrevistada N° 2:

Vicedirectora de una escuela de gestión pública, de tamaño intermedio, de 500 estudiantes aproximadamente, ubicada en un sector alejado del centro, cercana a los barrios del sector norte. Tiene estudiantes principalmente vinculados a las 3 sedes del norte del Programa.

**Registro de entrevista - Fecha: enero 2021.**

E1: Me llamo (...), tengo 46 años, soy profesora de ciencias naturales y vicedirectora de la escuela Dopazo. En la escuela Dopazo trabajo hace 15 años. Empecé como preceptora y después en el 2019 empecé con cargos de gestión y no tengo horas a cargo solamente me encargo de la gestión educativa.

VF: Para empezar a hablar quiero que me cuentes tu historia con el programa, cuándo lo conociste, qué es lo que pensabas en ese momento y ahora que hace tanto tiempo que estás en la escuela, cómo se fue desarrollando.

E1: Bueno, la escuela Dopazo se caracteriza por tener alumnos que provienen de barrios llamados periféricos. La escuela recibe chicos de calle Brasil hacia el norte y de Aristóbulo del Valle hacia el sur. Entonces el programa, yo creo, que a una de las primeras escuelas que se acercó porque tenía los grupos de trabajo en estos barrios fue a la Dopazo.

Cuando empezamos a trabajar, el programa va a cumplir este año 12 años, así que tenemos el recorrido. Cuando empezamos a trabajar quien se acercó fue Diana Blanco, si no me equivoco. El fundamento y la historia del programa en sí no lo conozco, conozco la práctica y la gente con la que estuvimos trabajando y cómo lo hicimos digamos. Desde la teoría o por qué o cómo, no lo sé. Sí las personas o el equipo que lo pensó fue totalmente innovador y algo diferente. Porque en ese momento trabajábamos con los séptimos grados que empezaban el primer año. Digo trabajábamos porque bueno, los chicos iban a las escuelas primarias hacían todo el seguimiento, que lo siguen haciendo, por eso era innovador. Asegurarse que el alumno que terminara séptimo tuviera un lugar en la escuela secundaria, porque si la educación es obligatoria todos los actores políticos y agentes públicos, en este caso nosotros, teníamos que garantizar ese hecho. Ese fue el primer punto. Entonces los chicos venían con listas extensas y comparábamos la lista de quién se había inscripto, quién no, qué padre se había acercado y así. Volvían a las escuelas primarias, pedían certificaciones de que estén inscriptos. Ese era el primer paso. Después todo el seguimiento.

Para la escuela secundaria ser obligatorio fue un cambio muy grande. La escuela primaria es como que ya lo tenía al proceso asimilado y el control y el acompañamiento al alumno. En la escuela secundaria no. El profe está ochenta minutos y se va a su casa.

Muchas veces no sabe ni el nombre del chico, menos va a saber el recorrido, la historia, el problema o las condiciones en las que ese chico llega a la escuela. El profesor llega al aula, no pone ni la fecha. Hablemos de la normalidad, es una cuestión común del profesor, no es a propósito. Considera que eso no es necesario o entra el profesor y al nene no le dice ni siquiera qué materia da. El chico lo vio la primera vez y tiene que acordarse después de una semana entera que es el profesor de formación ética. Entonces los chicos hacían líos con las carpetas, siempre lo hicieron, pero bueno.

Este grupo de profesores era toda gente joven. Yo creo que es otra cosa que tenía y sigue teniendo a favor el programa es la calidad humana que creo que tiene que ver con, y va a sonar horrible, la capacidad de elegir o sostener al personal que vos contratás para hacer una función, el perfil. Es una cosa horrible también pero, el sistema educativo está abierto el escalafón a todo el mundo y no todo el mundo tiene perfil para cualquier escuela. Eso es real, nos guste o no nos guste, no todos los docentes estamos preparados primero y segundo, no tenemos el carisma para ir a determinado contexto social, determinado grupo de alumnos. Eso es así. Creo que el sistema, después hubo gente que trabajaba en Inclusión y terminaron siendo profesores y tomaron horas, fueron preceptores, titularizaron en la escuela. Es decir, hicieron toda su evolución profesional, pero la calidad, las características del grupo humano que trabajó siempre en Inclusión es diferente. Porque tiene que tener una permeabilidad distinta, porque va más allá del contenido. El contenido bien o mal, hoy sabemos que podemos acceder a través de un montón de formas, digamos. Si manejamos la lectura y la escritura de algún lado nos vamos a rebuscar para conseguirlo. Pero es el vínculo el tema para mí. Yo tengo 23 años de antigüedad y considero que si vos no construís vínculo, no educás nunca, porque podés darle el contenido y el chico se llevó lo que le diste, pero el hecho educativo no se produce si no se construye el vínculo y eso fue elemental. Porque después, en un momento teníamos un grupo de alumnos que no conseguíamos que se adapten a las normas institucionales. Porque esto mismo que te digo de que la escuela secundaria quedó obsoleta. Esto de tener a los chicos sentados ochenta minutos mirando el pizarrón. Si bien, buscamos formas diferentes de instalar las sillas, tiene una estructura tan rígida que por ahí para cierto tipo de alumnos no servía. Entonces escribimos un proyecto en donde pusimos a cinco chicos como pilotos de prueba. Ellos cursaban una semana en la escuela y una semana en Inclusión educativa. El proyecto fue escrito, fue presentado al Ministerio, fue firmado por la supervisión. Fui allá

porque, generalmente, estas locuras se me suelen ocurrir a mí. Fui a hablar con Diana e hicimos todo lo legal y nos autorizaron. Es raro porque los docentes de Inclusión educativa eran docentes de los alumnos en el momento que estaban los chicos cursando en Inclusión y después cursaban en la Dopazo. Eran alumnos del municipio y de la provincia digamos. Entonces eso descomprimía y le daba al chico otra posibilidad.

En ese momento tenía un alumno en el 2 de Abril con Anabela Solís y otros alumnos con Mayra Rodríguez en el tránsito pesado. Entonces yo cuando los chicos cursaban salía en el auto e iba y controlaba que estén, qué hacían, para que vean que no era que los sacáramos de la escuela sino que pertenecían a todo el proyecto educativo. De los cinco casos, uno evolucionó. Porque claro, hacían matemática y se cansaban, entonces iban al patio pateaban un rato la pelota y volvían y hacían historia. Cosa que en el aula. en la estructura del secundario era imposible pensarlo. Y quizás en el espacio que tenemos edilicio nosotros también, no porque sea una locura pensarlo. A mí me parece que eso está muy bueno. Esto de poder flexibilizar el horario del qué hago, cuándo lo hago. También es un proceso de aprendizaje porque no estoy siempre jugando, tengo que estar cumpliendo.

Después el hecho de que compartían en el desayuno. No solamente por el hecho del alimento, sino por estar con el otro en una mesa. O sea un montón de otros aprendizajes que digo, la escuela no, no los podía dar. Está bien, hubo casos que no hubo forma, no pudimos sostener porque bueno el problema era otro, por ejemplo, de acciones. Entonces desde municipio y desde la escuela buscamos los contactos, hicimos los enlaces. Pero sabemos que son otros los limitantes, no lo educativo.

Bueno, esa fue la primera experiencia. Hicimos una reunión. Me acuerdo que la hicimos en el salón verde de la Municipalidad para ver y se hizo un cierre y una conclusión que estuvo muy bueno. Estaba Diana y las chicas. Me acuerdo que estaba Vani Ramírez como docente y coordinadora en el Güemes. Hablamos de que fue raro pero sumamente rico y que nosotros como escuela nos descomprimía esta situación de que los chicos generaban problemas dentro del aula y, en el otro espacio, no lo generaban. Es igual que en educación física. Vos agarrás las notas y un montón de chicos decís ¿aprobaron educación física? Sí, porque el espacio es diferente, las reglas del juego son otras, el aire libre es otra cosa. Esto de estar quieto, duro y en un aula no favorece y en estos casos ya te digo, nos sirve. No sirvió para todos, pero yo sostengo

que con uno salvamos la diferencia. Esa fue la primera locura, en la época en la que estaba Diana.

Después, respecto al trabajo, bueno, los chicos están acostumbrados. Ahora hace un tiempo que con Cecilia, con Mauri, con Gera. Ellos iban y eran todos los trimestres las notas o yo tengo los números de whatsapp de ellos y ellos tienen el mío y vamos hablando. Fulano vino o no vino, qué pasó, se escapó o no se escapó, el padre está en tal situación, citalo, no lo encuentro, me hacés el favor de acercarte. Entonces Ceci va, busca al padre, le dice que venga. No hay egos involucrados y todo lo que sirva para ayudar a los chicos creo que es bienvenido.

El proyecto no sé, no conozco pero cómo no se replicó en otros espacios, en otros municipios. Porque después, realmente el apoyo... recuerdo siempre que caía el de séptimo y ya te llevaban el de tercero y después estaba el de primer año, pero el hermano que estaba en segundo también quería ir. Porque si pensamos ya pasó la segunda promoción. Llevamos dos promociones de chicos que asistieron y un montón a los que les cambió la vida.

Estadísticamente no los tengo a esos números, los deben tener ustedes. Pero digo, mirar las listas y la cantidad de gente que se recibió con el acompañamiento y yo insisto, no sólo en el hecho del contenido y en la posibilidad del mapa o de internet para poder hacer el trabajo. En la contención, en el empujar, en el buen sentido. Estar constantemente. Decirle por qué no te presentaste, presentate. Después bueno, cuando vino Seguila creo que fue como para darle el cierre a los que habían quedado colgados. O sea, había terminado por ahí el apoyo en Inclusión y por x motivos, porque nos ha pasado un montón de veces, y estaba el Seguila y el Seguila Igual para las chicas que son mamás. Es todo un conjunto de acciones que si la escuela está permeable, que eso es otra cosa, si la escuela lo posibilita, insisto no tiene que haber ni egos ni egoísmos. Porque el alumno no es alumno de, es un adolescente que tenemos que buscar entre todos lo mejor para que pueda salir adelante. Y la escuela secundaria, vuelvo a decir, es de expulsar, no de sostener. Si bien se ha cambiado mucho, o nosotros el trabajo que se hace. No voy a hablar de otra escuela porque no conozco. Pero yo siempre trabajé en Dopazo y obviamente siento un orgullo particular por el trabajo que hacemos. Es más humanizante, porque vos decís, cómo tenés una matrícula en quinto año con chicos de veinte años. Pero en el medio pasaron un montón de cosas y de situaciones.

Después en una época hacíamos el ida y vuelta. Yo les pasaba por ejemplo, uno o dos casos de esos chicos que son muy particulares, que no sabíamos dónde estaban, o que se van al pueblo, por decir a Lehmann y vuelven y se vuelven a ir y están en el asentamiento pero no están. Entonces le hacíamos todo el seguimiento. Los chicos iban al territorio y después venían con toda la información.

Después se sumó el Vuelvo a Estudiar, que si bien era provincial, entre todos hicimos así como un cerco. No se nos podían escapar. Por lo menos sabíamos dónde estaban, qué estaban haciendo, cómo sostenerlos. Después, pensar porque muchos caían y en el sistema educativo provincial vos podés no tener nota en el primer trimestre, podés no tener nota en el segundo trimestre pero sí o sí tenés que tener en el tercero. Entonces vino el secundario completo. Eso está abierto a que vos pienses lo que quieras. O sea, te da la posibilidad de darte el fundamento para que vos pienses la trayectoria que quieras del chico. En el sentido de cómo estaba ese chico, qué condiciones, qué podemos hacer. Y así también por ahí sosteníamos trayectorias que los chicos podían ir porque iban a la mañana a Inclusión pero a la tarde iban con el tío a hacer tal o cual actividad y ahí hicimos eso. Entonces, los chicos se comunicaban con los profesores o al revés. Hay profesores míos que, digo yo míos, ni que fueran propiedad, es una cuestión de pertenencia. Los han enloquecido... “Mauri, ¿fue fulano?, porque tenía la prueba. Mira que mañana tiene la prueba”, “Ceci mira que tiene lo de historia”. Tiene que ver con esto. Vamos por el chico. No importa. Todas las voluntades sirven para poder sostener. Porque si me quedo con Dopazo hace, Dopazo esto, después vienen las tutorías académicas pero no es lo mismo. No es lo mismo que ese chico venga a Dopazo a que haga dos cuadras y vaya al centro y tenga el apoyo. Por el territorio. Ahí viene todo el tema.

El primer gran impacto que yo vi, de cuánto vale el territorio fue cuando Dopazo, no sé si toma, pero tenía octavo y noveno y pasamos a la otra ley de educación. Los octavos y novenos que pertenecían a las escuelas primarias pasaron al secundario. Dopazo se quedó con dos octavos y dos noveno que estaban en la escuela Lisandro de la Torre. Un tiempo siguieron funcionando en el espacio que tenía la escuela Lisandro de la Torre para los octavos y los novenos. Ahí íbamos y veníamos. Ahí es donde se le otorga a Dopazo un cargo de vicedirector. Porque si vos te ponés a pensar, una escuela como Dopazo con veintidós divisiones tiene un directivo y dos vicedirectores. En el sentido del equipo de gestión estamos en la gloria. Porque no todo el mundo tiene esa



posibilidad. Hay escuelas mucho más grandes que no la tienen. Bueno, es por esto, porque teníamos un anexo allá en Lisandro. Cuestiones de idas y vueltas había que devolver ese espacio físico y dónde íbamos. Ahí fue que Dopazo hizo el acuerdo pasando por el Ministerio de Educación, hace el acuerdo con el obispado y vamos a la parroquia. Teníamos las aulas arriba. Bueno, ahí es donde yo entro en el cargo vicedirectivo de esa parte. Eso era la gloria, porque cuatro aulas, imagínate, cuatro grupos de alumnos, un patio para vos solo, todas las dependencias. Era una escuela, era mágico. Pero ahí se notó el desarraigo. Porque no es lo mismo el chico que era del Italia, del Mora o de los barrios ir a la Lisandro que venir a la “república del Villa Rosas”. Ahí también hubo todo otro trabajo que hicimos en conjunto con la gente de Inclusión porque era duro. Primero porque la gente del barrio nos denunciaba, que las caras que veían, que estaban en la plaza, que la bicicleta, que el horario, que la hora de salida. Era constantemente tener a los chicos de la GUR y los alumnos que venían imagínate cómo se sentían. Primero, es como que los habían desalojado de la escuela Lisandro. Había muchos que habían hecho de primero a octavo ahí. Otra cosa, en la escuela Lisandro tenían la copa de leche, nosotros no teníamos nada de eso. Así que también ahí, a través de Inclusión pensar en el caso de fulano, de mengano ver lo del bolsón, etc. No sé si es la función de la escuela o no. Insisto, lo que hacemos nosotros, por ahí se te presenta el chico que no tiene que comer y bueno, a ver, a dónde lo mando, cómo se gestiona, a quién hay que hablar. Entonces los chicos hacían el contacto, los mandábamos, iban a la vecinal, buscaban la vianda. Después en la época que les enseñaban a preparar las verduras de estación, los chicos iban al curso, traían el crédito de esa participación y entonces se les ponía en alguna materia ese crédito.

Eso tampoco se escribió y no está en ningún lado.

VF: ¿Eso también lo hacían a través de Inclusión?

E2: Sí, los chicos chequeaban la participación. Como en humanidades los chicos juntan créditos por ejemplo, cuando van al teatro, con lo que fuera, bueno, lo usábamos también de esa forma. Era una forma de que vayan y aprendan cómo usar las verduras, ponele, y fueron después los distintos planes que tuvieron la Municipalidad o las líneas. No lo sé. Pero ese era el contacto. Los chicos de Inclusión manejaban todo eso. Nosotros ni idea.

Por ahí, la cantidad de veces que intervenían por los contactos con el CIC para que les den los turnos, se los adelante, para la psicóloga, para esto o aquello, siempre.

No sé si directamente pero nos decían contactate con fulano, llamá a tal, hablá con el otro, esperá que le pregunte a mi coordinadora y te aviso. El nexa necesario que, por ahí por otro lado, si agarrás una guía o lo googleás no sabés para dónde ir. Entonces la gente que está en el territorio es la que conoce.

Cuando nos llevaban a Tecnópolis en una época, también, pero los chicos de Inclusión iban a Tecnópolis. Los chicos pasaban la lista nosotros no le poníamos la inasistencia.

Es un detalle mínimo pero lógico. Porque es lógico, pero...tenemos que hacerlo.

VF: Desde la escuela, ¿Siempre se comprendió la lógica y enseguida empezaron a trabajar así de manera coordinada?

E2: Sí. Sí, porque a nosotros nos resolvía, nos resuelve cuestiones que no podemos manejar. Porque, lo mejor fue en el tiempo de la pandemia. Yo no sé si tengo a todos pero a ver, a Pauli, a Mauricio, a Cecilia, al Gera, a Analía Medrano, a ver te digo a quince o dieciséis que te digo el nombre e Inclusión, el nombre e Inclusión. Porque los chicos qué hacían: iban al domicilio, le sacaban la foto al trabajo, me lo mandaban, yo lo pasaba al e-mail, el e-mail se los pasaba a los profesores. o los chicos cuando pudieron hacer ese tiempo presencial, me imagino, los deben haber puesto a trabajar recontra a full y entonces le sacaban la foto y cuando te descuidabas tenía cincuenta o sesenta fotos diciendo estos son de los hermanos fulanos, estos de los otros. Toda esa gente, de otra manera, no hubiese entregado.

Al principio de año Dopazo les dio la lista completa de primer año y los chicos fueron puerta por puerta. Tengo el informe. Con quién se comunicaron, a quién le entregaron el cuadernillo, números de teléfono y sobre eso fuimos trabajando. Después en Abril que habíamos depurado un poco nos quedaban cuatro o cinco y buscaron a ver quién lo conoce, quién no lo conoce. Pero es, creo que tiene que ver, y vuelvo a insistir constante con esto, no hay que tener esto de la soberbia de que el alumno es mío y esto y aquello. Nosotros no los contactábamos y no los contactábamos. Y no los tenemos en la lista y no los tenemos. No voy a mentirle al gobierno de la provincia de Santa Fe ni a nadie porque no es mi función ni me interesa. Esta es nuestra realidad.

Quizás en otros lugares los egos son diferentes y vos decís no, vamos a tapar, vamos a esconder. No encontré a dos.

No, nosotros a primero y segundo fue perseguirlos y los chicos te decían, no, es el primo. Porque al estar en territorio podían ver que era el primo porque es “Ávila” pero se fueron no sé dónde. Ellos hacían todo el seguimiento. Cosa que la escuela no hace. Ni cuando está abierta lo hace. Porque quién es el que va a territorio, el maestro de primaria. Digamos que, en el reglamento está que tiene que ir a visitar la casa del chico que no va. Pero el secundario no lo tiene.

VF: ¿No lo hace porque no está en el reglamento o por qué?

E2: No lo hace porque vos no tenés gente para que lo haga. Eso es lo que pasa. En el sentido de a quién voy a mandar. No voy a mandar al profesor de Historia porque tiene ochenta minutos. O sea, no hay un cargo de alguien constante. El preceptor hace el seguimiento pero nosotros, por ejemplo, para el turno mañana tenemos un preceptor para siete cursos. Entonces ese preceptor, qué seguimiento hace. Llama por teléfono, averigua otro contacto, investiga con el compañero a ver si se mudaron, ¿me entendés? Toda esa parte. Pero donde no lo encontraste se cayó. Queda. Y vos en primero y segundo, digo perseguir en una forma buena, el tutor persigue

Después también para mí es el miedo al territorio.

VF: ¿De quién?

E2: Yo creo que del Profesor. A ver, yo voy a ser honesta, los profesores no tienen ni idea. Yo muchas veces, en muchas plenarias los cargaba diciendo “voy a pedir un minibus del municipio y los voy a llevar a un tour por la realidad”. Para que la pisen a la realidad, se ubiquen en la palmera. Como tengo una forma particular de relacionarme, no choco pero es cierto. Vos tenés gente en las aulas en este momento que no tiene idea. No sé si es porque no quieren tener idea o no dimensionan, porque no les interesa. Deben ser diferentes posturas. A ver, vos tenés docentes que creen que todos los alumnos comieron al mediodía y a la noche, otros que creen que los chicos viven en casas de tres habitaciones, que todos tienen agua y luz. A mí en lo personal, a eso me ayudó Inclusión porque yo iba al 2 de Abril, iba al otro CIC, nunca tuve miedo de ir ni de moverme ni nada. Entonces ahí veía y estaba cerca. Además, como formación profesional yo empecé a trabajar en octavo y noveno dentro de una escuela primaria. Me recibí y fui a trabajar con una directora de una escuela primaria que me tenía zumbando y me dijo, pará nena, esto no es portafolio y tacos altos. Acá tenés que pisar la realidad, ir al barrio, fijarte y buscar el chico. Era una primaria en un pueblo chico. Ahí aprendí otras cosas. Pero vos tenés gente que no sé. Te dicen cómo no: cómo

no van a tener tablet, cómo no van a tener internet. La otra frase es no mandan porque no quieren. Sí, hay muchos que no hicieron porque no quieren pero esos no son justamente los que estamos nombrando. Hubo mucha gente que fue a laburar, pero mucha. Mucha gente de los nuestros se fue a trabajar. Por otro lado vos decís, bueno, gracias a Dios que en una situación como esta consigan un trabajo. Sí, está bien pero deberían estar en la escuela. Sí, claro. Pero, y, qué hacemos si estamos también viendo la otra realidad. Entonces muchos fueron a ayudar al tío con la albañilería, otros entraron con los repartos esos de Pedidos Ya o deliverys, muchos se dedicaron a ayudar en su casa a hacer la pastaflora, el pan casero, el chicharrón. Entonces también es entendible. Lo hacían antes también porque había un montón de papás o las mismas chicas te decían mirá, me parece que fulano se fue con el tío y va a faltar quince días y ahí también nos poníamos de acuerdo con Inclusión para ver qué hacíamos para recuperar esos quince días. Y para estar en contacto.

Otra cosa, los docentes de Inclusión son permeables para los docentes de la secundaria. En el sentido que viste por ahí los docentes de secundaria son medios voladitos y para bajar el contenido los llaman o te dicen mirá fulano o tal alumno tienen ciertas características. Todo lo que vos no lo sabés. O en primaria hizo horario reducido porque por ejemplo, en el 2020 tuvimos el caso de dos chicos que no sabían ni leer ni escribir. Entonces, se pensó una forma diferente para trabajar y con la docente de Lengua de Inclusión que estaba teniendo contacto en ese momento se empezó a trabajar alfabetización. Qué hizo Dopazo, informó a los docentes de ese curso que estaban trabajando y qué estaban trabajando y que si por ejemplo, la de formación ética quería mandar un texto tenía que tener tales características sacados de un manual de tercero o cuarto grado y le mandaban a Mauri la lectura para trabajar. Y vos me decís, ¿es así o no es así, dónde está escrito? Es trayectoria. Es alcanzar el secundario completo. Dopazo tiene toda esta locura escrita y firmada. Años de locuras.

VF: ¿Cómo toman los profes de secundaria al programa?

E2: no hay problemas porque las líneas de trabajo en Dopazo son otras. El que no se acostumbró, se trasladó. Y el que quedó bueno, si se tiene que bancar esta forma, se la tiene que bancar. Lo ven como un alivio. A ver, la profe de Matemática, lo ve como un alivio porque ella le manda diez ejercicios a los chicos, a los coordinadores, y los hace ejercitar y después les toma la prueba. Entonces después les dice está aprobado. Los profes tienen la posibilidad de que haya otra gente que acompañe. Porque no me

importa quién se lo enseñó o quién le ayudó más o menos si no que el chico apruebe y pase de año.

Entonces, si el objetivo de todo esto es el alumno, va para adelante porque no importa quién. A ver, por decirte una locura, no importa si es el grupo juvenil, los boy scout, el grupo de los evangelistas, los mormones. No me importa quien mientras le hayan dado la vuelta para hacer el click y salir adelante. Esto es lo que se ve del programa Inclusión educativa con la escuela Dopazo. Los chicos enseguida te avisan, mirá que pasó tal cosa o qué sé yo, teníamos unos mellizos que siempre habían sido muy bueno pero no presentaban los trabajos hasta que averiguaron que la mamá tenía Covid que estaban pidiendo plasma, que había estado internada un montón de tiempo. No es dato menor, porque enseguida mandás al grupo de profesores y ya marcás, tenés una consideración porque hay algo diferente que está pasando. No es el diferente del “pobrecito”, si no que vamos a tener que esperarlo, darle la mitad del trabajo y cuando pase la situación va a tener que cumplir igual que el resto. Porque esa es otra cosa, no hay ningún pobrecito. Por eso la posibilidad de escribir para cada uno su trayectoria. Y en los años que tenemos, cuando se recibió Débora (...), fue un festejo conjunto. Te muestra el trabajo coordinado y para qué sirvió Inclusión educativa en Dopazo y en los alumnos que asisten a Dopazo. Porque era una pertenencia digamos, y la felicidad o la Ceci cuando está con Rosario Segovia que le queda la última, ahí también podemos escribir un libro, le queda Seminario nomás. Son historias que marcan. y como esas todas, pero quedan esas porque han hecho tanto ruido y sus vidas fueron un ruido. Por eos no es sólo el hecho educativo desde el contenido. Porque ahí hubo un acompañamiento de un montón de cosas, por ejemplo, con Rosario, la pareja, con quién se juntaba, la abuela, el tío, el bebé, que cuando quedó embarazada parecía que todas estábamos embarazadas. La Ceci estaba embarazada y estaba siguiendo a Rosario para que se presente a rendir. Entonces el compromiso de la gente, bueno, tiene que ver con eso también. No es lo mismo elegir quién va a pertenecer a Inclusión que si fuera completamente abierto. Porque el perfil del que trabaja en Inclusión es otro. Tiene que ser otro, debe ser otro y es este del que está. No puede ir con tacos altos y portafolio, no va, choca con el contexto. NI te digo horrorizarte. Por eso digo en cualquier momento pido el minibús para el city tour. Para que se den cuenta. Ese fue, es y va a ser el trabajo porque es constante.

Otra cosa que sirvió fue la tecnología. Porque con el whatsapp estamos más conectados. Enseguida llega la información. Y después los chicos lo que se fuman a los padres, porque a dónde se van a ir quejar de la escuela, con los chicos de Inclusión. Porque la profesora de la escuela no le tomó lo que le enseñaron, porque esto porque aquello. Entonces es todo un circuito.

No sé quién es el que quedó más antigua, la Vani debe ser. Lo bueno del histórico es que le enseña al que viene. Si te gusta bien y si no, porque es lo que tiene como fortaleza, el trabajo humano. Obviamente, la calidad del docente y todo lo demás. Además, vos los escuchás a los chicos. Nosotros lo que hacemos, cuando por ahí dejan de ir a Inclusión, les decimos al preceptor que lo traiga a la dirección. Entonces todos lo agarramos, los profes de Inclusión, el preceptor y yo y les preguntamos, les hacemos ver la importancia del programa. Que nos vean como un bloque, que todos tiramos para el mismo lado. Que vean que hay comunicación. Les digo, si vos vas sabés que vas a tener el apoyo nuestro. Eso también ayuda. No son dos cosas, es la misma cosa. Así sea municipio o provincia, de dónde venga la ayuda. Ese trabajo.

A fin de año pidieron todas las listas, es decir, de cada uno de los grupos de coordinación cómo habían terminado. Nosotros les hicimos tipo libreta a los chicos, tienen cada materia con la cantidad de trabajo y los nombres y abajo si los entregó o no lo entregó sumado a las notas de concepto. Ellos me agradecían, pero si no es así el trabajo, si yo no me tomo el tiempo para lo que ellos me dan el tiempo, no vamos a ir a ningún lado. Tiene que haber un ida y vuelta porque la escuela los necesita. Dopazo los necesita, el trabajo que se hace en conjunto lo necesitamos. La tarea y el contenido es una línea. Yo no sé si antes de este proyecto, en el municipio hubo algo de tanto impacto en el territorio. Porque para mí esto les mostró un montón de cosas que no estaba viendo la Municipalidad. En el buen sentido lo digo, vos llevás el chico de séptimo y empezás a acompañarlo para primer año y ya ves la hermana, ya ves la madre, si hay otra cosa dando vueltas y ya lo mandás al Cic y así. Hay un trabajo que se vio desde la implementación para mí desde Inclusión educativa, que no se estaba viendo. Fijate que después empezaron a surgir otras cosas, otras líneas de trabajo desde otras líneas sociales.

Después, con los chicos también que trabajan en territorio y con los que trabajan en minoridad o no sé cómo se llama, con el proyecto de lavacoche. Con Ceci, teníamos un personaje que se nos escapaba. Ella lo ve desde Inclusión, yo lo veo desde la escuela

y sabíamos que estaba allá. Entonces, hacíamos el contacto para mandar alguno a que le diga que vuelva. Por eso te digo, que ayudó a visibilizar cosas que las veíamos pero no se ponían en palabras o en acciones. Hay muchas peladas de frente en el medio, muchas tristezas, cosas que por ahí uno hubiese querido que fueran diferentes pero bueno, no dependen exclusivamente de nosotros.

VF: ¿A qué te referís con cosas diferentes?

E2: Considero que la pierna que le falta a todo esto es un acompañamiento en la parte de lo que es adicciones. No sé qué acompañamiento, porque sé que hay gente que apoya. Pero falta. No tenemos recursos de adónde, qué hacer. Bueno, tal vez uno quisiera una solución mágica y eso no existe y es otra historia. Pero hay casos graves que se nos han caído, de historias que hemos ido llevando, por ejemplo, el caso de hace muchos años con problemas de adicciones, una madre muy particular también y bueno con Vani lo fuimos llevando y llevando pero no pudimos. Y uno lo siente como personal aunque no lo es pero cuesta. Como al profesor le cuesta entender que la puteada del chico no es personal, no está específicamente dirigido a tu persona si no que tiene que ver con otras cosas. Un vocabulario que maneja, pero con los años los ayudamos a entender. Porque por ahí a los chicos se les escapa una mala palabra por su contexto, porque están acostumbrados a manejarse con otras palabras. Que por ahí es el mismo vocabulario que usa el docente cuando cierra las puertas de su casa y después en el aula nos hacemos los horrorizados porque no corresponde. Pero, esa pata es difícil, porque por ejemplo, dábamos el informe con lo que es las organizaciones del Padre Zuppo. En ese momento era la granja Peretti, después con Nazareth que hay que pedir las becas a provincia y todo pero no... Yo creo que es un problema mundial que no sé cuál es la solución. Pero es un tema. Eso se ha llevado las frustraciones de ambos lados. Porque los chicos también siguen viendo en el territorio que siguen pasando tales o cuales cosas y después cuando los roban o les saquean el Cic o les sacan el modem, que les ha pasado, eso también. Es personal porque uno que está ahí y les ayuda pero no pasa por eso, no es a tu persona es otra cosa. Eso cuesta.

Yo creo que esto no hay en otro lugar, es brillante. El que tuvo la idea o el equipo que se sentó a escribirlo, maravilloso.

VF: La idea es de Omar. En la escritura estuvieron Vani y Diana creo.

E2: Las chicas son voladas y frontales. Eran jugadas, lo que se les ocurría lo largaban. Es increíble. Porque ahora andan en los terceros grados. Andan rescatando todos los

años. Siempre fue vamos a hacer un año, después el otro, y bueno, también los vamos a acompañar en tercero y cuando te dabas cuenta terminaban el secundario juntos. Muchos chicos aprendieron las técnicas de estudio, todo. Porque vos ponete a pensar, qué hacés en ochenta minutos en un aula, das el contenido, a lo sumo ejercitación, cinco preguntas. Pero con las preguntas iban allá a Inclusión entonces, los pobres profesores de lo que fueran se sentaban con las preguntas, leían el texto, les hacían subrayar. Digamos, lo que no se hizo el tiempo el secundario, lo hizo Inclusión. Y los chicos, el precio. Llegan y se sientan ahí y les van a reclamar que no fueron. No es menor. Los chicos saben que sea Ceci, Mauri o cual fuera cruzan la calle y hablan con los padres. En cambio a nosotros nos dan un número de teléfono al que no nos podemos comunicar. O va a tal lado y está la tía o habla con otro que es del territorio y va hasta allá y va al asentamiento y lo busca. Entonces es una presencia que ¡Guau!. Es bueno que vean que esta regla se cumple. Mirá la escuela, no es tan tonta entonces. No vienen ellos pero siempre hay alguien que puede estar.

No sé cuántos alumnos deben haber pasado. Muchísimos.

VF: Más o menos hasta 2019, más de 3500 chicos y chicas.

E2: Fijate que nosotros en una matrícula de quinientos alumnos, fijate cuántas escuelas pasaron.

VF: Nunca lo había pensado en términos de escuelas.

E2: Pensalo así porque eso es lo que vos estás diciendo que hace la Municipalidad en una escuela. Tuvo una escuela o tiene, que la matrícula es fluctuante como cualquiera, de tres mil alumnos en once años. Son trescientos alumnos por año y nosotros tenemos quinientos.

Lo que sí la gente reclama es que esté en todos los barrios, que crezca. Porque después de llevado un tiempo como todas las cosas, al principio tiene que haber sido vamos a hacerlo en el barrio este, en el barrio aquel. Pero después cuando vieron todo el avance, yo he tenido gente del Villa Rosas diciéndome por qué acá no hay, porque nosotros en la escuela tendríamos lugar. Es como todo, cuando te hacés conocido, te hacés una trayectoria, o ves que tu compañero de al lado viene con las tareas y lo ayudan a hacer la carátula y tiene organizada la carpeta hace ruido. Después también quizás por el tema de los límites territoriales que también fueron avanzando. Ya no es hasta Brasil, no hay dinero para pagar maestro particular hasta Bv Santa Fe, digamos. Porque antes era eso, bueno, irá fulano, irá mengano, esto de la idiosincrasia rafaelina, del piemontés. Pero



ahora un montón de gente en el Villa Rosas le fue a pedir a la escuela que quería. Entonces dónde tenían más cerca, antes en el Luján. Ahora en el barrio Italia, es imposible. Porque tampoco pueden tomar tanta gente aunque tengan el sí fácil. En cuestión de rescatar tienen el sí fácil. Gente del Sarmiento también que dice Inclusión dónde hay, cómo me anoto.

VF: Esas familias, ¿cómo se enteraban del programa, las que te iban a reclamar a la escuela?

E2: Por el alumno de al lado. O porque habían escuchado en la radio. Pero generalmente es por el alumno de al lado. No es que tenían todo aprobado pero tenían todo organizado. Once materias, once carátulas, once carpetas. Ahí ya es un tema para arrancar. Después hablemos de lo que metemos adentro. Entonces el reclamo viene por dónde queda uno más cerca. No puedo pagar maestra particular, cómo hago, dónde puedo dirigirme, qué hay.

Gente que lo aprovechó en el buen sentido, y después gente del Villa Rosas me acuerdo que fue.

VF: ¿Cómo ves el vínculo de las familias de los chicos que van al programa, cómo es su mirada?

Las familias es como las dos caras. Por ahí descansan en el hecho educativo en la gente de Inclusión. Van y se quejan de la escuela y de las cosas que ven que están mal. Por ahí vos tenés familias, que nos ha pasado el año pasado, que no entienden que es otra cosa, creen que es la misma escuela. Entonces van a hacer los planteos con los profes de Inclusión como si fuera personal de la escuela. Por ejemplo, esta actividad por qué la dieron así. Nos ha pasado patente con Ceci Pautasso específicamente. Por un lado es bueno porque es educación, punto, fin.

y por otra parte tenés gente muy agradecida. A ver, la familia de Vignatti que después tiene las Farias que las previas, todo fue a través de la gente de Inclusión. Ella te escribe en el facebook y el agradecimiento está y es constante. Los nombran diciendo fue de "Mauri", fue de "Ceci". Con mucho respeto y cercanía. Los chicos les tienen respeto. Nosotros por ahí de los grupos que ya se fueron, el agradecimiento. Esto de me recibí y le voy a ir a decir a fulano o a sultano, voy a pasar por tal lugar a decírselo. Ese agradecimiento.

No sé cómo será pero cuando yo iba y hacía el recorrido, me gustaba que me vean dentro, nunca me echaron. Pero me gustaba porque digo, es lindo conocer al alumno

en un ámbito diferente al de la escuela. Después que ellos entiendan que era una sola cosa y también que los veías trabajar y la forma de trabajo. El tablón, la mesa, el jugo preparado. Yo creo que la gratitud de escucharlos y hablarlo y hablarlos. Agustina Fantón una nena que le gustaba muchísimo sentarse y estudiar y todo y también fue de primer año hasta quinto. En el discurso hizo mención a Inclusión educativa. Otra cosa, nadie se lo borró. Porque la escuela lo siente así al apoyo y al acompañamiento. Es conmigo porque yo estoy a la tarde. Ana es directora pero está a la mañana. Tratamos eso.

A mí siempre me gustó renegar con primero y segundo. Está bien, hay días en los que renunciaría. Pero siempre estuve más en el turno de la tarde y como los chicos largamos con primero y segundo el vínculo fue conmigo. Tenemos divididas las funciones también por características personales. Diferentes formas de hablar, le va más la televisión, y nos dividimos. Cuando ensamblamos a Walter le dimos la otra parte. Ya va a hacer tres años y le dimos la parte de la modalidad porque es profe de Informática. Nadie le dio nada a nadie, nos acomodamos al espacio. A mí me gusta mucho los primeros años porque es el momento donde tenés que equivocarte, cometer errores y tenés derecho a hacerlo porque sos chico. Los adultos somos el problema.

Bueno, padres y alumnos los dos grupos agradecidos y después sí hay familias que delegan el hecho educativo en el equipo de Inclusión. Los profes de Inclusión les van recordando cosas que tienen que presentar, cumplir. Hacen el contacto a través de Inclusión. En qué momento estará abierta la escuela, qué hay que presentar para las inscripciones, para los cambios de exámenes a trayectorias. Todo es a través de los chicos de Inclusión.

VF: ¿Cómo terminaron el año?

E2: Cuarto y quinto un 70% de los alumnos entre cuatro y cinco materias. En retrospectiva es lo mismo que en un año normal, digamos. Tercero, un poco más flojo porque es cuando eligen modalidad y en tercero nosotros recibimos mucha matrícula de otras instituciones educativas porque la nuestra baja. Es donde tenemos la falencia. Entonces ahí fue más difícil. Capaz fue un 50 y 50. Tenemos gente que se perdió y otra que no creyó que se iban a pedir que las cosas estuvieran entregadas. Diciembre y Enero está que revienta el correo de la escuela. Primero y Segundo mal, porque Dopazo toma alumnos de primero y de segundo medio que por descarte de otras instituciones porque no nos eligen como escuela. Y no nos van a elegir, pero después terminan cayendo. Sé

por qué no nos eligen en Rafaela, eligen escuela del centro y nosotros somos la escuela de negros. No sé lo que signifique pero problema del otro que lo mire así. Es la realidad y cuando tenemos que matricular tenemos solamente treinta alumnos. Todo el trabajo que hacés durante el año y después te querés morir. Pero bueno, ya aprendí después de quince años con eso. Entonces cuando los de primero y segundo quedan sin bancos en las otras escuelas, vienen a la nuestra. Justo habíamos organizado de tal forma el cronograma para que todos estos alumnos que habían repetido en otras instituciones educativas pero nos agarró el encierro y nos quedamos con esa gente colgando. No alcanzaron a presentar. Bueno entonces viendo si estaban en la Normal, en la técnica, y teníamos gente que la ubicamos pero otra que cursaba en las dos, o recibíamos trabajos de alumnos que no eran nuestros. Porque los chicos dicen que saben de tecnología pero no saben. No saben escribir un correo, poner un adjunto, no saben. Están en facebook, miran las noticias y juegan al jueguito pero no es que saben.

VF: Lo venía viendo a esto que decís en Diputados por un día que teníamos ese sistema de comunicación.

E2: No les enseñamos, no es que no lo saben. hay que hacer un mea culpa desde la educación. Cursos de Tic son poner cuadritos. Hay que empezar por las direcciones de correo electrónico, si cualquier celular después lo levanta. A ver, los mismos profesores, todo lo que tuvimos que aprender. Esa es otra historia. Entonces nos quedaron los huecos hasta que conseguimos contactarlos. Fue difícil. Después gente que trabajó durante la cuarentena porque los papás eran enfermeros o algo y no había forma que la criatura pueda hacer los trabajos. Dopazo no hizo nada virtual, no hubo obligación de zoom, nada, por una cuestión lógica pero sí subíamos fotos al facebook de la tarea de primero y segundo. Había una página web de apuntes, donde bajaban las tareas en PDFs, que estaban de primero a quinto todas las modalidades y todo. Después tercero, cuarto y quinto se mandaba a un grupo de whatsapp si no uno por uno las actividades. Hicimos tandas. Cada docente no se manejó como quiso, llamalo controlador, pero hubo ocho entregas de actividades, y las ocho entregas con la misma fecha. La primera entrega: lengua, matemática e inglés. Todo se entregaba tal día. Porque si no imaginate, me pareció más organizado de esa forma.

VF: En charlas con centros de estudiantes, hablamos eso, que los sobrecargaban en fechas distintas con diferentes trabajos, y ya no entendían para dónde tenían que ir.

E2: Después las tareas se las mandaban a los chicos de Inclusión, por ejemplo, estas son las tareas para tales fechas. Y ellos les reenviaban por ahí a los padres. Porque también pasaba que los chicos no le decían a los padres que tenían tal o cual tarea. Por eso te digo que el año pasado fue de mucho trabajo para los chicos del programa, hemos trabajado mucho juntos.

VF: Notás cambios entre un profe que pasó por Inclusión con uno que no.

E2: Sí, una Toreano profesora de matemática. A ver, no sé cómo era antes, pero para mí es una mina totalmente permeable. Mirá que matemática es muy estructurada pero ella para idear formas diferentes de hacer evaluaciones, exámenes, de adaptarse. Esa capacidad de adaptación me parece que se la da Inclusión. Después tuvimos a Romi que creo que es de Humberto, después fue preceptora y también notás otra permeabilidad. Por ahí en otras instituciones es un cargo más administrativo. En Dopazo es más central. El preceptor tiene que manejar la vida, obra y arte de cada alumno y conocer la familia, el número de teléfono, todo. Porque antes de llegar a la dirección, los chicos pasan por preceptoría.

Por la construcción del vínculo y por el espacio diferente. Uno no construye igual en un espacio más flexible que es un espacio más acotado. Por ahí los chicos entonces, cuando los veían a los profes en otra función, también había otra relación. Nos ha pasado por ejemplo, que Romi renunció y entró a reemplazarme a mí en la preceptoría y los chicos eran los que ella tenía. Me acuerdo de esos dos casos con un perfil particular por haber iniciado en otro contexto más flexible. Porque vos a tu aula entrás ochenta minutos, decís hola y hasta luego, si lo decís, y te vas. En cambio cuando te sentás mano a mano con el chico, entre que lo hacés subrayar, le preguntás algo, le decís otra cosa, es otro el vínculo. Si bien nuestros grupos no son grandes, pero igual no es lo mismo. A mí me parece que pasar por Inclusión educativa como inicio de una carrera o en el medio de tu carrera docente, es bueno, porque te muestra la realidad. En el aula, trata de ser, aunque no debería serlo, lo más homogéneo posible, sentados, remeras blancas. En cambio Inclusión te da para otras formas, que veas otras cosas, está en el barrio. Vos vas al barrio, no es que el chico va a vos. Ves otra realidad posible. Hoy te toca servir la leche pero mañana te toca hacerla. Todo eso que te parece que no tiene que ver con el hacer docente, te construye para ser docente, te ayuda desde otro lugar. Además, ustedes tienen mucho ¿Hip Hop?, es el tiempo para moldearlo, amarlo un poco. Esto es lo que hay, hacete permeable. No te quedes en el pobrecito

pero tampoco con eso de que lo que me tocó a mí, los otros pueden y yo no. A vos te tocó en su momento con tu realidad, tu contexto familiar, hace cinco, diez, quince, veinte o treinta años. Eso es otra cosa que no entendemos. Tenemos un montón de gente en el aula que dice yo sufrí. Bueno, no importa, vos sufriste en tu momento. Construyamos ahora para adelante. Veamos las soluciones.

O esta ambigüedad, de decir que los alumnos no escriben, se pasean pero tienen en la casa uno que también se pasea no escribe, no hace la tarea. Pero vos no mirás para adentro, lo ves nada más en el alumno que querés romperle la cabeza.

El docente lo ve como una tranquilidad tener a los chicos de Inclusión. No para dejarlos que lo hagan en Inclusión sino de saber que van a poder hacerlo con el acompañamiento. Alguien más lo va a hacer ejercitar o repasar. Eso también es bueno. Se fue aprendiendo y se fue puliendo esto de que cada maestrillo con su librillo, porque es real. En las escuelas estamos conviviendo dos o tres generaciones de docentes que nos llevamos entre diez o quince años y por ahí los jóvenes son más adaptables, es todo más rápido la comunicación y con los otros, más cercanos a jubilarse te cuesta un poco largar. Cuando enganchan y ven y se dejan enganchar y ver.

Creo que es excelente que no importa qué gobierno, qué repartición, esto sigue. Lo mismo que con el Seguila y el Seguila igual cerró lo que venía siendo. Es la forma, si entendiéramos que todos tenemos que encontrar de que esto fluya para que todo vaya bien. Lo único que vos dejás es el recuerdo de lo que hiciste bien y de lo que hiciste mal. Construir buenos recuerdos. Es genial.

Entrevistado N° 3:

Director de una escuela de gestión privada de tamaño pequeño, menor a 200 estudiantes, que está ubicada en el sector oeste de la ciudad, con el límite geográfico de una ruta nacional. Tiene estudiantes vinculados a la sede del Programa que se encuentra en el oeste. Este entrevistado fue durante dos años secretario de Educación del Municipio, período durante el cual estuvo a cargo del Programa.

**Registro de entrevista. Fecha enero 2021**

E3: Soy (...), soy docente de la ciudad de Rafaela. Mi primer contacto con el programa Inclusión educativa fue por dos vías. Una porque yo trabajaba en la secretaría de educación y estaba en el archivo histórico de ahí digamos. Bueno, no participé nunca desde el inicio, no trabajaba en el programa. Pero bueno, lo conocíamos porque era como el programa estrella de ese momento y, de alguna forma, se conocía. Después también, a su vez, por la escuela. Yo estaba dando clases en la escuela y bueno el programa no se bien en qué año, pero ellos empezaron a tener contacto con nosotros. En ese momento también era preceptor, así que muchas veces era como el nexo con los chicos y el programa.

Después durante un tiempo, no me acuerdo bien cuándo fue si el segundo, tercero o cuarto año el programa se instaló y trabajaba en el comedor de la escuela por la mañana. No tenían la vecinal que tienen ahora. Entonces trabajaban directamente ahí, en la escuela con chicos de otras escuelas también. Así que bueno, ahí más o menos conocí un poco más profundamente cómo se manejaban, cómo trabajaban, cuáles eran los objetivos y demás.

VF: Y cuando estabas en la secretaría qué es lo que conocías o qué pensabas de lo que veías del programa y después bueno, cómo fue evolucionando tu vínculo con el programa y lo que viste.

E3: Me parece que hay que diferenciar cómo es el trato sobre el programa y cómo es el programa. Por ahí, los que fuimos agentes municipales en algún momento, es como que esa división nos sale automáticamente.

En cierto modo, el programa uno veía que funcionaba bien o por lo menos, uno veía o iba viendo buenas repercusiones en los chicos. Nosotros lo veíamos en la escuela. El sostenimiento de un montón de chicos que no hubieran podido o les hubiera costado un montón poder terminar el ciclo del secundario y que el programa fue así como un punto muy fuerte.

También el programa sufrió muchas transformaciones producto del propio andar. Eso está claro porque ellos empezaron haciendo un programa para un primer año y alumnos nuestros, que empezaron en ese primer año fueron acompañados hasta quinto año. El programa se fue corriendo y ahí me parece que empezaron a ponerse en tensión los

objetivos y demás. Con lo cual el tratamiento siempre fue muy bueno, porque era una cosa muy cercana, concreta, simple, gratuita (eso no deja de ser algo importante también) y con un contacto muy fluido. Yo no sé cómo habrá sido con otras escuelas pero, por lo menos en el recuerdo que yo tengo, estaba muy bien. Eso me parece que estuvo, no sé si de entrada pero, tuvo la idea de esta división territorial del programa. Eso me parece que fue bueno. Puso a las escuelas con un referente cercano, que muchas veces no se tiene idea de lo que sucede dentro del municipio, quién es el responsable general. Pero bueno, también todo eso para mí está tamizado, porque yo con todas, con Diana y todas las chicas que manejaban el programa, ya las conocía de la secretaría. Entonces también tenía otro trato, otra llegada, otra vía de comunicación, digamos. Por eso me es complejo decirte cómo se veía.

Después, lo que yo te decía, está el tratamiento dentro del municipio que a mí me parece que hay un juego complejo: pasar de ser el hijo favorito a pasar a ser uno más. Eso tuvo algunos choques. Me parece que algunas cuestiones, con el diario del lunes se podrían haber hecho en etapas diferentes. Me parece que tuvo una etapa como de exploración y, después, de golpe, se transformó muy rápidamente en algo que abarcaba mucho. Después de eso, hay que sostenerlo. Eso se notaba para los que estaban dentro del municipio, no sé si eso lo veía la gente de las escuelas. Con lo cual no deja de ser bueno porque siempre los que están dentro de un proceso, siempre se dan esas cosas, tensiones, eso existe. Es imposible que no existan, pero bueno, lo bueno era que afuera no se vio. Se pudo ver un crecimiento constante y después un sostenimiento. Así que esa es un poco la mirada sobre el programa. Fue el niño mimado durante mucho tiempo y ahora tiene el desafío de ser un programa más y creo que el mayor desafío es que podamos sostener un programa más. Que no tengamos esa historia política de tener que generar nombres nuevos y nuevos panfletos. No. Que podamos sostenerlo como las grandes políticas de Estado que son las políticas que uno se da cuenta que son parte del Estado. Por ejemplo, las escuelas que ni los propios docentes se dan cuenta de que son parte del Estado, digamos y por eso es una gran política de Estado y entonces se transforman en un objetivo propio en sí mismo. Inclusión educativa me parece que ahora está atravesando ese proceso de dejar de ser el programa estrella y ver si somos capaces de poder sostenerlo. Hay un proceso que a mí me interesa mucho de la política que es volver anónimas las cosas. No sacarlas, sino volverlas anónimas. Que se

sostenga y pueda seguir su curso. Sin la necesidad de tanta foto, porque el trabajo que se hace es bueno, es muy bueno.

El programa es un programa que funciona muy bien. Me parece que, vuelvo a esto, hay una dicotomía también, creo de lo que uno piensa desde las escuelas, con cuál es el objetivo del programa y lo que pasa dentro del mismo programa y que se proyecta. Digamos que el programa tiene un criterio básico que es el sostenimiento, el acompañamiento y me parece que eso uno lo puede ver y lo bueno del programa es que vos lo podés ver y palpar cuando el alumno vos ves que se sostiene. También ves que vuelve al programa. Por más que, a lo mejor, ya han transitado los primeros años. Pero después, siguen volviendo. Eso se maneja creo que, no sé si este año en particular, pero se maneja muy bien. En el sentido de que siempre tenés contacto, por lo menos, nosotros siempre desde el programa están en contacto con la escuela. No se rompe ese contacto. Hay actores reconocibles. Entonces vos sabés que tenés un problema, en el caso nuestro por ejemplo, mira que nosotros tenemos a Mariana que es la secretaria pero, más allá de que hablamos o charlamos con ella directamente, hablás con Paula que es la tutora, la responsable en ese lugar. Entonces eso me parece que está bueno. Por lo tanto, viéndolo desde afuera, ves que el programa funciona muy bien. Habiendo pasado por dentro, creo que en el momento en el que yo pasé por la secretaría, estaba esta cuestión de los contratos. Los sueldos, la parte contractual que no terminaba de resolverse. No sé ahora qué habrá pasado, pero ahí es donde digo que el programa seguía siendo visto como una estrella, digamos. Entonces le vamos a dar o no le vamos a dar dependiendo de cuánto público podamos manejar en una foto. Si las fotos son buenas, es cruel decirlo así pero, si las fotos son buenas, va a haber más presupuesto y, si las fotos no son buenas, no va a haber tanto presupuesto.

Ahí creo que no sé qué habrá pasado después, si se ha podido atravesar. Pero estábamos en pleno combate o cuando yo estaba en secretaría era ese básicamente el problema, la parte contractual. Es decir, qué hacíamos con estos pibes. Siendo que a su vez, era un programa donde vos está generando contratos de docentes que igualmente, se van a sostener en el tiempo. O sea por ahí hay trabajos o actividades donde uno prevé que, en cierto momento, eso puede declinar. Indudablemente el programa Inclusión educativa puede tener 50 años por delante y lo va a poder tener tranquilamente, porque no se va a solucionar mágicamente el problema de la inclusión educativa. Entonces



bueno, ahí era el combate, pasaba por ahí digamos. Eso generaba algún tipo de malestar y ahí no se rompía la estructura del programa. Pero bueno, era una constante de estar todo el tiempo sobre lo mismo y no poder proyectar más allá. Porque también, cuando proyectamos más allá lo que pasaba bueno, vos me estás planteando acá esto pero ahora, donde estoy, no lo tengo solucionado. Yo creo que ese es el problema que tiene el programa.

También me cuesta, es una interpretación personal y con el desconocimiento de los últimos dos años, por eso no lo sé, creo que no lo ven como una política pública. No lo ven como política pública. Lo ven como un programa, que no es lo mismo y no hay forma de que sea lo mismo. No sé si eso habrá cambiado, ojalá que sí, pero no lo ven y entonces es imposible avanzar sobre la mirada política. También veo como esa necesidad constante de maquillaje de Seguila, Seguila igual, cambiamos los nombres que está genial y en esto quiero aclarar una cosa. Esto no es una cuestión del secretario, de la secretaria de turno porque entiendo y a mí también me pasó que para hacer sobrevivir lo que uno cree como política de estado muchas veces tenés que terminar maquillándolo contra tu propia voluntad. Pero es la única forma de hacerlo sobrevivir. La crítica va sobre la estructura de pensamiento de la política pública del municipio. ¿Qué está pasando ahí?, ¿cómo vamos a resolver esto? ¿y por qué?... Porque es una estructura bastante grande, que podría ser mucho más amplia, que podría crecer más, que tiene un presupuesto importante y que me parece que ya después de casi 10 años merece una definición al respecto. A lo mejor la definición ya está, te vuelvo a decir, yo como que estoy detenido hace dos o tres años. pero bueno desde la escuela seguimos trabajando y eso sí.

VF: Antes dijiste una frase, que Inclusión va a tener duración por las necesidades por lo menos 50 años más por delante. Podés profundizar sobre eso.

E3: Nosotros siempre tenemos que pensar a la educación como un eje. Es un eje vertebral que se transformó en un eje vertebrador del Estado. Que le ganó al propio Estado. Al Estado convencional que uno podía llegar a pensar en un Estado absolutista: el rey, sus ministros. La escuela le gana ese espacio y se transforma en una estructura de una capilaridad y de una ramificación tan grande y tan profunda en la sociedad que tiene un impacto directo con toda la sociedad. Entonces, a su vez, también son cosas que empiezan a modificar tiempos culturales. Tiempos de larga data. La educación

modifica los tiempos largos, digamos. Hay tiempos largos, medios y cortos. La presidencia de Macri, de Fernández y de Cristina son tiempos cortos si se quiere. Después tenés tiempos medios y después tenés los tiempos largos que abarcan por ahí siglos. La educación se ha modificado porque, por qué paramos a las 12:00, por qué nos levantamos a las 7 de la mañana, digo, por el ciclo de la agricultura, por un lado, que también es una cosa que tiene un impacto profundo y por los ciclos de la educación después. Es decir, son los dos ciclos que se van combinando y van estructurando la forma de actuar de la sociedad. Entonces digo, también esos ciclos van dejando deudas a lo largo del tiempo. Vos lo podés ver claramente a eso porque agarrás la ley de 1884, la ley de la escuela primaria y el primer objetivo grande del Estado es ¡vamos a escolarizar a todos los chicos en la escuela primaria! Bueno, vos empezás a ver y a palpar algunos objetivos claros de esas políticas setenta años después. Para 1950 tenés aproximadamente alrededor del 90% de los pibes por lo menos, iniciando la escuela primaria o en contacto con la escuela primaria. Después en el 2006, digamos 60 años después, sale esto de la escuela secundaria. Y bueno ahora digo, esto va a ser un proceso de larga data se puede acelerar un poco por el Google meet o alguna “boludez” pero no va a dejar de ser otra gran empresa que se ha puesto el Estado en tratar de que todos lleguen a la escuela secundaria.

A su vez, la escuela secundaria tiene ahora un desafío mayor. ¿Por qué es mayor que el de la escuela primaria? La escuela primaria tiene objetivos claros, o sea, nosotros podemos hablar, yo hablaba con vos, te acordás, del capital cultural pero, vos en la escuela primaria tenés que aprender a leer, a escribir, a sumar, a restar. Y a lo sumo, la regla de tres simple y ubicarte en dónde vivís. Y qué sé yo, eso no lo podés evitar. Hay que trabajarlo con más amor, con más cultura pero tenés que trabajar eso. La escuela primaria tenía este objetivo de entrada: hay que sumar ciudadanos, transformar súbditos en ciudadanos, ¿de qué forma? bueno, que aprendan a escribir, que aprendan las operaciones básicas de la vida y que arranquen. La escuela secundaria está compleja porque no tiene un objetivo y ahí es donde yo “rompo las bolas” con que la escuela secundaria tiene un problema de preposición. Porque la escuela secundaria trabaja para, no trabaja en. Trabaja para. Vos en la escuela primaria trabajas y que el chico aprende a leer y a escribir. En la escuela secundaria es como que todo es para después. Que se prepare para la vida, que se prepare para el trabajo, que se prepare para la universidad, que se prepare para su vida familiar. O sea, todo es para después y nada está en el hoy.

Entonces se vacía este sentido del hoy qué es lo que sucede. Es el famoso sentido de pertenencia que los chicos no tienen en sus escuelas. Porque las escuelas trabajan para, entonces jugamos, los disfrazamos, ponemos uniforme, hacemos la vuelta de quinto año, boludeces, pero no los estás llenando de contenido, sólo de panfletos. Llenarlo de contenido es que el chico en la escuela secundaria haga las cosas para hoy, ahora, y que sí, eso sirve para prepararse. Como leer y escribir que igualmente te sirve porque te prepara para, no hay duda. Pero vos lo estás viviendo, utilizando. O sea Amparo, agarró un libro empezó y ahora con la mayúscula y ya empezó a leer y ya está leyendo. Va por la ruta y va leyendo los carteles y eso uno lo vive personalmente. En la escuela secundaria busca aprender. Yo aprendí en la escuela secundaria, aprendemos sobre, porque si algún día a lo mejor llego a ser químico me sirve la tabla periódica. A su vez esto del problema de la preposición se suma el problema del enciclopedismo, digo. Porque la escuela moderna occidental se conforma en el cúmulo de lo que fue el iluminismo francés que entonces, de esa forma, es completa. Entonces ahí tenés pibes de 13 años y los empujás así, y este año se vio claramente, donde vos lo empujás y decís acá tenés trece materias, trece. Y después la otra también, el secundario se empezó a transformar en un depósito de lo que no podemos resolver. No podemos resolver la cuestión del tránsito y el tránsito es un eje de trabajo. No podemos resolver el problema de la ecología, del medio ambiente entonces medio ambiente en la escuela y así vamos sumando, sumando y sumando. Y tenemos trece, catorce, quince, dieciséis materias por año. Es una locura, no se le ocurre a nadie. Pero bueno, resolver todo este dilema es imposible hacerlo en menos de 50 años. Por eso yo dije que el programa Inclusión educativa tiene por lo menos 50 años por delante.

VF: ¿Por qué Inclusión entonces viene ayudar a resolver todo esto?

E3: No sé si Inclusión va ayudar a resolver sino que es una herramienta fundamental para juntar a todos los que van saliendo volados de este sistema tarado que tenemos. Entonces va juntando piezas por el camino. Porque después sucede que la obligatoriedad no resuelve la situación. Yo comparto la obligatoriedad de la escuela secundaria. Me parece perfecto. Pero yo no diría la obligatoriedad de la escuela secundaria. Diría la obligatoriedad de la escolaridad y me parece que ahí son cosas diferentes. Porque me parece que a los 13, 14 años uno ya puede empezar a encontrar formatos. Los pibes no tienen o no le estamos dando opciones de formatos diferentes.

Vos le das un formato y puede elegir la escuela técnica, puede elegir la 25 de mayo, la Normal, la de arte, de música pero son todas las mismas estructuras. Va a pasar su control de calidad en primer año, en cada materia, en cada libreta. No hay otra estructura. Entonces que el pibe pueda hacer para mantener la escolaridad. Pero bueno, entiendo los pasos históricos si se quiere que hay que ir dando para llegar a cierto modo. Inclusión ahora lo que hace es ir juntando esas esquirlas que van quedando, lamentablemente. No sé qué habrá pasado después pero, en su momento, nosotros dos rompimos las pelotas para que eso se transforme o pueda ser un formato nuevo de escolaridad. Que esa es la cuestión. Me parece que la escuela secundaria obligatoria no resuelve y hasta profundiza alguna brecha. Tenemos que empezar a hablar de escolaridad, que una persona tenga una escolaridad hasta los diecisiete, dieciocho años con algunas cuestiones básicas comunes y que después pueda empezar a desarrollar en su momento y que pueda cambiar. Que pueda modificar. Total después, cuando entramos a la universidad o a un instituto terciario la cosa cambia radicalmente y vos tenés que empezar a hacer de Cero. Tábula rasa en un montón de cosas y está bien que sea ese proceso de tábula rasa, yo no lo veo mal. No me parece mal, es un ejercicio intelectual importante para una sociedad que avanza.

VF: ¿Qué cosas del programa podría aportar para transformar los formatos de escolaridad secundaria según tu mirada? Ver la pregunta.

E3: Inclusión tenía primero las cosas fundamentales de toda política pública: presupuesto, gente y estructura. Relación también. Tenía desterritorialidad de un lugar central, como están pensadas todas las escuelas del país, y a su vez, tenía territorialidad en cada espacio porque cada espacio se adecuaba a las circunstancias en la que convivían. Pero, indudablemente ahí había un flujo. Nunca se perdía o por lo menos nunca se perdió esa idea de flujo común. Creo que faltaba mucha formación. Creo que había que empezar a trabajar sobre eso primero, y creo que había que empezar a explorar. La exploración no es gratuita en el campo de las políticas públicas pero, es necesaria. Porque no podemos, no hay forma de decir. No podemos contratarte a vos y que hagas un estudio como si fuera un estudio de mercado a ver si va a funcionar. Sí, por supuesto, uno tiene que prever algunas cuestiones comunes. Algunos indicadores e ir midiéndolos. Pero después va a tener vida propia y una analizará cómo seguir. Creo que el programa tenía eso, este juego entre la territorialidad y la desterritorialidad.

Cuando hablo de la desterritorialidad del programa quiero decir que deja de lado la centralidad del edificio, la centralidad del aula que no es menor. ¿Vos querés hacer una revolución en el Ministerio de Educación? Bueno, rompé todos los bancos de la escuela primaria. Quemalos a todos y bailamos alrededor. Hacemos lo que quieras... en algunas escuelas va a sonar bien y en otras no. Pero bueno, no es casual que eso suceda y no es que el docente... a ver... estamos parados sobre una estructura de 300 años. Los franceses pensaron el sistema de filas, ¿Y por qué? porque iban poniendo adelante a los que iban funcionando mejor y atrás a los que iban más rezagados y generaban como mayor control. Fíjate que los rusos, por ejemplo, cuando agarran el comunismo empiezan a trabajar de una forma completamente diferente. Vos lo ves acá, por ejemplo, el paso de los chicos de sala de cinco a primer grado que pasan de la mesa al banco. Es terrible, es un golpe muy grande. Pero bueno, son cortes necesarios para la autonomía del pensamiento blablabla. Modifica eso Inclusión educativa, no tiene eso por eso no tiene territorialidad en ese sentido. No tiene la territorialidad que tiene un esquema de enseñanza promedio porque hay otros también pero bueno, promedio de la Argentina. No tiene banco, no tiene fila, no tiene preceptor, no tiene todas esas estructuras y no tiene un edificio. El edificio también contiene. No es que contiene porque lo pensaron así, pero a lo largo de la historia fue tomando formatos particulares Y eso no lo tiene Inclusión pero, a su vez, sí la territorialidad del programa. No tiene territorialidad en cuanto a la institucionalidad pero sí por el territorio verdadero. Porque entonces digo, el programa del Zazpe funcionaba en ciertos horarios, cercano a algunos puntos, requería el contacto con algunos referentes del barrio porque lo requería y el 2 de abril lo mismo. Bueno eso se corrió al Fátima creo y cada uno de estos iba teniendo una territorialidad mayor. En algunos casos pasaba más desapercibido. Toda la zona oeste no genera o no hay que estar pensando en cómo configurar el espacio pero en la zona norte seguramente sí. Por eso tenías un punto en barrio Italia y uno en el Zazpe. Porque ahí tenés una frontera entonces son dos mundos como divididos. Y son dos mundos divididos no porque hay una montaña o un río en el medio sino que es una cuestión cultural del barrio Zazpe con el barrio Italia o el Virgen del Rosario. O entre barrio Italia y el Barranquitas. El programa tenía esa lectura. Entonces ahí sí hay territorialidad. Por eso digo que hay una cuestión ambigua que la manejaba muy bien y eso genera un flujo, una dinámica muy interesante

La otra es que el programa lograba para mí, algo que tenía bueno, era el uso del tiempo y ahora este año lo pudimos ver bien. Esa es la otra que tiene la escuela que es complejo resolver. Yo no digo que esto sea simple porque este año nos dimos cuenta que también la estructura de la escuela es la que banca la estructura del trabajo y que todavía no termina de resolverse. Porque vos tenés los jardines habilitados hoy por tres horas y hay un montón de familia jóvenes haciendo malabarismos para ver cómo carajos hace. Entonces digo, el programa tenía un manejo por lo menos con el adolescente del tiempo muy interesante, porque podía generar encuentros más pequeños en tiempos más intensos sin la necesidad de dilatar largos horarios sin sentido. Eso es lo que tiene la masividad. La masividad tiene otras cosas también buenas pero, tiene algunas cosas también malas y ahí me parece que el programa lo manejaba muy bien. Lograr que los chicos asistan de 9 a 12:00 y en tres horas te resolvía todo. Mientras que la escuela tenían que bancarse una jornada de seis horas. Entonces qué está pasando, son tres contra seis. La pregunta es qué hay que resolver primero, porque los tenemos seis horas a la tarde y sí, porque si no los tenemos seis horas nos putean todos los padres. Entonces no es simple pero me parece que el programa tenía eso y me parece que ahí sí es donde yo creo que está bueno, que había un terreno fértil. Porque tenías trabajando muchas veces profes de las mismas áreas en el lugar. No siempre. Esto tampoco es la panacea, hay cosas muy compartimentadas pero, estar así daba una predisposición al trabajo grupal y a la resolución de problemas grupales.

A mí lo que me gustó mucho o me gustaba del programa era cuando tenían el tiempo libre. Porque en el tiempo libre vos veías la coordinación de estos grupos autónomos y entonces ahí, por ejemplo, para el día del estudiante, vos veías grandes dispositivos montados con chicos súper entusiasmados. Y entonces ahí digo, uno vislumbra, porque hay algo interesante que no pasa en la escuela. Es muy difícil ir a una estudiantina en una escuela y que sea divertida. Es muy difícil. Se divierten, sí, jugamos al voley, hacemos torneos pero no montamos todo eso. La vez que montamos en la escuela 25 de mayo un evento lúdico con toda la escuela, primero nos llevó tres meses de armado. Y sí, permitió el contacto con los docentes. Pero bueno, fueron tres meses para un día. No termina resultando digamos, no es sustentable si se quiere. Pero bueno, creo que ahí podría encontrar una pata. Entonces pienso que Inclusión podría haber generado un camino de escolaridad tranquilamente para esos chicos. Sin la necesidad de estar dentro

de la estructura de una escuela con todo lo que eso conlleva. Eso es lo que veía yo como potencialidad.

Después bueno, por supuesto, la cuestión humana y que los profes eran jóvenes. A su vez también el programa lo que tiene es este proceso de inclusión de los propios docentes. A veces los entes, el propio docente se territorializa y se desterritorializa en los dos sentidos que hablamos antes. Inclusión rompió un poco con la estructura vetusta del Instituto, en el caso nuestro de acá de Rafaela, que es una estructura muy vetusta, muy vieja. Pero bueno, me parece que por ahí es interesante.

Después había que ver, es como que haya harina y agua. Bueno, habrá que agregarle sal, aceite y ahí nomás preparaste una masa para pizza. Bueno, había algo para hacer masa, para amasar, para transformar. Y eso es Inclusión educativa.

Yo tenía la ilusión de que se podía llegar a transformar en un eje principal de un montón de políticas sociales, de un montón de políticas culturales, de un montón de políticas educativas. Inclusión para mí tenía que ser ese vínculo territorial, con esa diagramación de ciudad. Tenía que ser el eje por donde pasaba lo social, lo cultural, lo laboral, lo profesional. Para mí tenía que pasar por ahí, pero bueno, era también discutible para otros. Nosotros estábamos en el gabinete social y para mí la estructura básica del gabinete social es la escuela. Porque el que está en la escuela, porque está en la escuela y lo que está fuera de la escuela porque está afuera. Después, vamos a ver qué pasa dentro y qué pasa afuera. Pero ahí estaba, no se te escapa nadie. Por eso te digo que la escuela le ganó al propio Estado, marca el ritmo. Y por eso ahora está todo el mundo desesperado que vuelva la escuela, porque es una parte fundamental. Todos te lo discuten pero no deja de ser una parte estructural de la sociedad.

VF: Profe que pasa por inclusión

E3: Partimos de un problema básico dentro de la formación. Vamos a la estructura. Los institutos ya no deberían existir más. Con los instituto del profesorado lo que nosotros tendríamos que haber hecho es haber tomado el camino que por ejemplo, tomó Entre Ríos. Generar una gran Universidad educativa donde yo no tenga que ahora, por ejemplo, yo soy profesor y si quiero recibirme de licenciado, para poder seguir una carrera académica tengo que bancarme tres años en la UNRAF volviendo a dar todo otra vez. Eso ya es un despropósito en sí mismo. Después el otro problema es que, dentro de la institución, yo volvería obligatorio... porque vos estás formando a futuros

profesionales en un campo en el que vos le perdiste el rastro porque ya no estás más ahí. Yo en esto voy a ser claro. Yo trabajé en la secretaría educación dos años, no fue nada de tiempo y volver a la escuela fue una gimnasia que me llevó un año. Volver a entender algunas estructuras de pensamiento, algunas cuestiones grupales, algunas cuestiones de los pibes, culturales fue terrible. Entonces a nosotros nos están, digo, en el instituto están formando docentes que hace mucho tiempo perdieron contacto con el campo básico a donde están preparando. Digo, vos sos profesor de historia que es donde yo trabajo ahora. Estamos formando profesores de historia bueno, dos horitas del secundario tenés que tener si querés ser profesor. Porque vos tenés que saber qué son los NAP, qué es la libreta digital o la escuela abierta. Todas esas cosas las tenés que tener porque son las cosas que vos tenés que transmitir. Porque sabés que nosotros hablamos y hablamos y después vas viendo para atrás que todos los documentos ya están obsoletos. Mira esto ¿no?, vos decís el diseño curricular de la provincia de Santa Fe, la provincia Santa Fe tiene un diseño curricular desde 2012. Fantástico, muy lindo. Resulta que vas cuatro años atrás y tenés los NAP y es lo mismo. Matemática son los mismos contenidos por ejemplo. Tuve que estudiar los dos y son exactamente iguales y los NAP, seguramente algún profe viejo te va a decir porque los NAP eran iguales a los TAL y así podemos seguir, por los siglos de los siglos. Bueno eso va estar en el campo de trabajo, porque si no, trabajamos para la nada.

La otra es que no formamos, no estamos siendo sinceros con algunas realidades que después para mí, impactan fuertemente en la educación. Si yo te voy a dar historia Argentina lo interesante sería que yo soy tu profe de historia Argentina, yo arranco qué sé yo, con la revolución. Un año entero dándolo. Bien, cuando da un pibe historia Argentina en la escuela secundaria siguiendo los programa. La tiene que dar en segundo año, en tercero en cuarto año, en quinto. Toda esa explicación se la tiene que dar el mismo profe. Porque vos largás una catarata de información y lo que no enseñamos es a que el profe, que va a ir al secundario, va a tener que hacer un resumen. Va a tener que hacer una síntesis, encontrar un eje, buscar núcleos. Porque no se puede dar todo. Porque vivimos en una sociedad que ya ha quebrado al conocimiento enciclopédico, porque ya lo tiene incorporado con otras herramientas como Google y otras cosas. Entonces digo, esa transformación no es tan fácil. Por eso para mí es una cuestión como vetusta. Y no te estoy hablando de la escolaridad alternativa que me parece moderna pero a su vez son todas del principio. No sé, vos lees a los clásicos de la educación,



desde Rousseau, Siglo 18 y tiene muchas cosas más transformadoras que cualquier escuela abierta de hoy. O sea, estamos en algunas cosas como 200 años atrasados no 100. Lo de Educación alternativa dejémoslo aparte porque si no explotamos por el aire. Pero por eso para mí es como vetusto y, aparte, es un sistema que sigue trabajando en el individualismo, en el encierro, todo compartimentado. Genera profesionales compartimentados que después llegan y de un día para el otro en una jornada pretendemos que hagan núcleos de aprendizaje comunes. No lo van a hacer porque es así y porque aparte vos le hacés hacer núcleo aprendizaje prioritario y después lo evaluás por partes individualizadas y vas a completar el Google form que es lo que te piden de la jornada.

El profe de inclusión tiene que romper con toda esta estructura pero también lo que tiene de bueno, es que tenés que trabajar sobre la soberbia. Los profesores cuando salimos tenemos soberbia, mucha soberbia. Como todos los profesionales en todos los campos. Muchas veces la escuela permite que esa soberbia siga creciendo porque vos tenés tu cátedra, tu espacio, tu libertad de cátedra cosa muy valiosa pero que va en detrimento de quien es muy soberbio. El programa inclusión te pone a disposición de. El profe trabaja a disposición de otro profesor. Entonces ahí es un ejercicio que es re explicar, reescribir, volver a hacer. El profe te dio la Revolución de Mayo y vos no le entendiste con ese profe Porque no prestaste atención, por lo que sea, no significa que el profe lo haya dado mal. Entonces vos tenés que re-explicar, re-escribir. Las primeras veces lo vas a volver a decir repitiendo, volvés a decir igual y vas a ver que el otro te está mirando con una mirada vacía. Entonces bueno hay que empezar otra vez, con otras formas y estrategias y eso es un proceso que permitió el programa. Desde el punto de vista en la relación con el Instituto. El Instituto te carga de mucha soberbia porque aparte, nosotros les exigimos a los pibes que para poder rendir un examen tienen que pararse fuerte. Pararte fuerte, algunos lo hacen naturalmente porque son así pero no todos. A algunos les llevó un esfuerzo muy grande. Ese esfuerzo después no lo contenemos nunca. Entonces después se pone desmedido. Empieza a crecer y tenemos cada monstruo engendro dando vueltas por el sistema educativo. El programa Inclusión educativa te baja. Hay que explicarle al pibe lo que le explicó la maestra hoy. Porque aparte no es una cuestión de decirle hacelo, no, tenés toda la libertad para hacerlo pero acá. Ahí es donde viene el humano que también, es muy difícil. Cómo preparás en lo humano. ¿Se puede preparar en lo humano? No lo sé. Yo creo que no. Pero por ahí

puede ser que sí. ¿Cómo preparás en el Instituto para lo humano? ¿Cómo hacemos para tener un sistema que abarque la provincia, un Estado, una nación y que sea humano?. Es complicado. El programa permite eso. Porque tenés a otra persona enfrente. No tenés escapatoria. El docente tiene escapatoria dentro del aula. Si vos no me das pelota, al lado está otro que sí me presta atención. Si Juanita no le da bola, llama al preceptor. Siempre en escape. En Inclusión vos tenés a Vanina enfrente y la tenés que atender y tiene que entender y tiene que resolver eso. Genera una articulación y un trabajo muy interesante. Ahí también hay otro punto para profundizar a favor. Creo que los profes que pasan por Inclusión, no te digo todos porque no es una ley pero, en general, yo después, por ahí los veo a muchos. Ya de por sí tengo muchos profes de Inclusión en la escuela. A medida que voy teniendo espacios libres los voy sumando a la escuela. Tengo a Lucho, tengo a Lore, tengo un montón que estuvieron dando vueltas por Inclusión. A Fernando mismo en su momento. Y bueno ya eso genera, vos ves que se paran diferente, es una mirada diferente. No se asustan, no se esconden. Ya ahí hay un punto interesante

VF. Respecto de los chicos que eligen como vos decís inclusión o que se sostienen, que vuelven que me contaban que desde primer año fueron y que estuvieron hasta quinto. De las esquirilas que, vos decís que junta el programa. ¿Qué me podés decir de ellos?

E3: Que no toda la sociedad puede funcionar bajo un mismo sistema, en un único sistema, es imposible. Yo creo que Inclusión le da la posibilidad de encontrar una alternativa de supervivencia de eso.

El problema es que la educación, a ver, en todos los análisis me parece que nunca tenemos que olvidarnos de la pata real. La educación es cara. Sí bueno, es una inversión sí pero la educación es cara. Cuál sería la ideal, un profesor con cinco pibes. El sistema no puede sostener esto. Tendrías que tener el triple de edificios, el triple de cargos, el triple de horas y eso te come el presupuesto total. Hay una torta pero la torta en un momento se termina. Ahí es donde creo que viene la cuestión de Inclusión que genera algunas alternativas y por eso yo te decía el tema del uso del tiempo y demás. Me parece que los chicos ven ahí una alternativa. Inclusión suma esta cuestión que antes lo mencionaba pero que soy muy insistente con eso, el tema del capital cultural. Inclusión es capital cultural de acompañamiento, del seguimiento, del estar ahí, el pararte a hablar. Eso es capital cultural. No es solamente el hecho de que yo llevé Amparo y al

Gaspar al museo. Es una parte. El capital cultural es que yo esté con ellos viendo el museo. Es que yo pueda, que ellos puedan preguntarme y ellos puedan contar conmigo. Ahí es donde está el capital cultural. Es la relación humana, no es capital humano pero es capital cultural. Inclusión me parece que genera este espacio en muchos chicos. No todos porque no todos tienen la misma característica para Inclusión pero muchos chicos. Esto genera un efecto de confianza, de autoestima muy grande, muy profundo que para mí tiene un sentido como reparador en algún punto y que no deja de ser súper valioso. Chicos que se sienten acompañados, que el profe por más humano que sea en el aula no lo podés hacer. Yo no lo puedo hacer en la escuela. Yo doy clases no puedo todas las clases generar asombro. Es humanamente imposible. Ningún profe lo puede sostener, no puede asombrar todas las clases. Lo vas a hacer pero en picos. Hay chicos que sí, hay otros que no se sorprenden nunca. No tenés que olvidarte que un profe está con 30 personas delante y tiene 80 minutos y es humanamente imposible, humanamente imposible. No hay forma, vos podés todo lo que quieras, bueno la intención está buenísima pero es imposible. Hasta que no nos demos cuenta que eso es imposible vamos a seguir naufragando con pipí cucú, un par de adornitos pero naufragando siempre en lo mismo, como nadar en el barro. Inclusión genera alternativas y ahí es donde muchos se conectan. Es una conexión con el conocimiento, con la misma escuela. A lo mejor, no sé, no es que en Inclusión educativa los chicos aprenden más pero, en última instancia, hay una mayor conexión si se quiere hasta con ese conocimiento enciclopedista que que no sirve para un c\*\*\* pero de última, hay una mayor conexión. Y eso tiene que ver con lo humano. Compartir una merienda todos juntos, compartir un chiste, un espacio tener o renegar por lo mismo. Renegamos con la inseguridad, renegamos todos. Yo creo que eso es clave. La pregunta es, por eso digo nosotros, nosotros porque bueno en algún momento formé parte de la secretaría como funcionario y uno se rebana la cabeza pensando cómo podemos hacer para cambiar el sistema. A lo mejor no sé si hay que cambiar, revolucionar el sistema. Lo que hay que generar son cosas nuevas. Crear como nuevas burbujas y poder naufragar, navegar todos juntos. Espero poder hacerlo porque no todos van a tener las mismas, no a todos los chicos le gusta la cuestión artística, no a todos los chicos le gusta las cuestiones históricas, las mecánicas y no hay una cosa que sea mejor que la otra. No es mejor pintar un cuadro que estar atrás de un torno. No, no lo es. A veces nos comemos la curva de lo artístico porque parece que ahí se resuelven todos los problemas y no lo es

tampoco. Lamento decirlo porque a mí me gusta, pero no lo es. No nos comamos la curva de lo tecnológico, de lo deportivo, de lo artístico. Son aspectos.

Inclusión tiene que pasar el proceso de la pasar al proceso del anonimato y sobrevivir y ahí vamos a poder hablar por ahora sigue siendo un programa y estamos desesperados porque aparezca de alguna forma. Sino transformamos la política en una foto. Estamos más desesperada por ver cómo nos ponemos para la foto y qué va a salir en la foto. Sé que es un juego que tenés que jugar pero para mí el desafío de Inclusión es eso.

Entrevistado N° 4:

Profesor de Historia que cumplió el rol de docente de 2 centros (norte y oeste), y luego de tutor en un centro del norte de la ciudad.

Registro de entrevista. Fecha enero 2021

E4: Mi nombre es (...), soy profesor de historia y trabajo desde 2014 en el programa Inclusión educativa. Desde 2014 hasta 2018 trabajé como docente en el área de ciencias sociales y a partir de 2019 como docente y coordinador de un centro, que es el centro de Villa Dominga que volvió a abrir después de tres años cerrado.

VF: Si tenés que remontarte a los inicios del programa, ¿qué es lo que me podés decir del programa?, desde que comenzaste hasta ahora que fuiste cambiando de roles.

E4: En un principio, desde mi perspectiva como estudiante todavía, la verdad es que llegué al programa y me inscribí porque una compañera de trabajo me indicó. Ella se iba a inscribir y me dijo que me inscribiera. No tenía mucha idea de lo que era el programa. Básicamente, por ahí entendía que era un programa de clases de apoyo escolar a chicos de secundaria. Pero desde mi mirada, quedaba en eso.

La verdad que fue un descubrimiento para mí porque cuando uno empieza, empezamos a trabajar, que fue en el mes de mayo aproximadamente o abril de 2014, en el barrio 2 de abril con una realidad que conocía de antemano. Bueno, la conocía por una militancia social que hacíamos en ese barrio, creo que eso me abrió la puerta para llegar. Después ahí, una vez que arrancamos, empecé a descubrir en realidad, que era algo más

que clases de apoyo. En realidad tenía una mirada social y una mirada de acompañamiento más allá de lo escolar. Lo terminé entendiendo o empecé a entender ahí que tal vez lo escolar era una excusa para atraer a los chicos y poder, de alguna manera, tener una mirada sobre esas poblaciones, sobre esos territorios. Ahí empecé a entender la dimensión del programa, cuando uno empieza hablar con otros profes y con otros compañeros. Empezás a ver la distribución territorial y a entender dónde apuntaba Inclusión educativa. Si bien era educativo pero, como dije antes, tenía una función social o por lo menos yo empecé ahí a verlo.

Como le digo siempre a los profes y a los compañeros, que la educación tiene que tener una perspectiva social. Si la educación queda solamente en enseñar contenidos y llega hasta ahí, me parece que no cumpliría el rol que tiene que cumplir la educación. Podríamos hablar del contexto económico o social del país o los vaivenes económicos a los que está atado el país y decir que bueno, la educación tiene que cumplir una función social porque no le queda otra. Pero yo creo que no, que la función social de la educación es transversal a cualquier contenido, a cualquier actividad que se pueda hacer porque es una parte importante de la socialización de los chicos. Me remito de nuevo a lo mismo si nosotros pretendemos que la socialización de los estudiantes sea solamente a través de los contenidos de materias específicas, sobre todo las tradicionales, me parece que queda ahí en un punto muy flojo, en un punto muerto. Ahí empecé a interpretar con Inclusión educativa, a medida que iba adaptándome, conociendo a los chicos, conociendo a los profes.

Al año siguiente cambiamos de sector. Fuimos al barrio Fátima y a una parte de Los Nogales y algo del barrio Jardín. Ahí empecé a entender que la educación era una puerta de acceso para los jóvenes para conocer las diferentes variantes que tiene la vida. Que puedan ponerse un proyecto de vida futuro. Ahí lo empecé a entender. Y eso creo que es lo que también tiene Inclusión, que con el tiempo íbamos cambiando de sectores, como nosotros le llamamos, de territorios, y de ahí uno va conociendo las diferentes realidades. Si bien uno puede decir, por dar un ejemplo, la realidad del barrio tal y de tal es la misma. Sí puede ser que a lo mejor sí. A ver, lo podemos pensar desde los problemas sociales, económicos, pero ahí es cuando una dimensión puede tener características similares en los territorios pero, las dinámicas son diferentes. Entonces, esa es la otra cuestión que para mí me marcó mucho de Inclusión. Es que te da diferentes miradas, diferentes perspectivas. Además, con el paso del tiempo y el cambio

de territorio, te da algo que siempre lo remarco. Capaz que fue el 50% de mi formación como docente. Aparte del instituto de formación docente que te da una mirada sobre los contenidos, sobre la pedagogía. Pero en mi caso el programa Inclusión educativa me dio la otra mirada. El mirar desde tal vez, desde los estudiantes, mirar desde las familias que a veces uno en la formación docente queda, cómo decirlo, “de este lado del escritorio”. En un aula con cuarenta pibes y pibas, capaz que nadie, uno no dimensiona lo que vive cada uno. Creo que Inclusión te da esto, este trabajo. Si bien no es uno a uno pero sí trabajás en grupos reducidos, grupos pequeño y nos da esa mirada de decir bueno, a ver, este pibe no solamente no hizo la tarea porque no le sale o porque no tenía ganas, sino porque en la casa tal vez son muchos, no hay espacio, no hay acompañamiento de adultos por diferentes motivos. No quiero cargar decir bueno no, los papas no lo ayudan porque no quieren. Hay un montón de cuestiones.

Eso es lo valioso de Inclusión, que uno, a lo largo de los años de recorrer y por ahí, de frustrarse, de que las cosas salgan bien y que salga más o menos, de que los chicos vayan o no vayan. Todo eso le va dando a uno otra mirada. Para mí, fue y es enriquecedor en ese sentido. Nos da otra mirada, otra perspectiva de la educación y creo que de todo eso es de donde yo concluyo que la educación tiene que tener una mirada social. Sino nos quedamos en que llegás al aula, escribís lo que yo te digo, ves lo que yo te digo y después, tenés que plasmarlo en una evaluación.

Yo creo que Inclusión nos da o nos dio y nos sigue dando esa otra mirada. Decir bueno, acá pasaron otras cosas, los chicos están atravesados por otras cosas. No quiero que quede en decir que en el barrio “x” pasan estas cosas. Es en todos, en las clases bajas, las clases medias, las clases altas porque las problemáticas sociales existen. Son diferentes porque los recursos son otros, digo, desde los recursos materiales, simbólicos, culturales que tiene cada familia. Pero las problemáticas sociales existen y me parece que Inclusión te enseña a tratar de identificarlas. Por ahí uno se ponía la exigencia o, me pasaba, que uno quería o detectaba tal problemática y queríamos tratar de resolverla como sea y terminabas haciendo cualquier otra cosa. Inclusión nos ha enseñado que, a veces, uno llega hasta un punto y que después tiene que delegar. Sí es importante que uno, como docente, pueda detectar estas problemáticas. Es decir, lo que vive cada estudiante. Pero después, creo que uno aprende y aprendió en Inclusión a, también, tener un límite. Uno como docente no puede resolver todo. Pero sí, lo importante es poder identificar y tener, si bien lo dije muchas veces y me gusta

remarcarlo, esto de tener otra mirada sobre los estudiantes, sobre su contexto y sobre su familia.

VF: Me estabas hablando de que desde tu lugar aprendiste muchas cuestiones. Aprendiste a cambiar la mirada y a delegar. También me hablaste de limitaciones y de frustraciones. Querés hacer alguna observación más o profundizar un poco sobre qué cuestiones te parece que los profesores tienen como limitaciones para trabajar en educación, en Inclusión educativa y por qué es necesario este aprendizaje de delegar y cómo funciona...

E4: Eso de las limitaciones es con cuestiones puntuales que tienen que ver, por ejemplo, con que uno detectaba que, a lo mejor el pibe no comía o sufría algún tipo de violencia y ahí vienen las preguntas del qué hacemos y el cómo lo puedo ayudar. También nos ha pasado de darnos cuenta de que, a lo mejor, uno intentado explicar algo le decía escribí y recién ahí ves que el pibe no sabía escribir. Uno va con ese preconceito de que el pibe o la piba ya sabe leer y escribir y ahí nos dábamos cuenta de que no todos arrancan desde el mismo lugar. Por más que todos estén en primer año, no significa que todos están al mismo nivel o tengan los mismos aprendizajes incorporados.

Me ha pasado que las propias tutoras de los centros nos digan, mirá no vas a poder resolver todo, no vas a poder cambiar la realidad. Porque a veces era uno de los trabajos el que hacíamos con ellos. Nosotros sabíamos que, a lo mejor no correspondía pero, uno se da cuenta de que no iba a llegar a terminar todo porque en la casa no iba a tener internet, no iba a tener a alguien al lado que lo ayude. Uno se da cuenta de que lo necesitaban y entonces era quedarnos 15 o 20 minutos más. Me acuerdo que en el primer año la tutora me dijo, bueno, llegamos hasta acá. Hacemos lo que podés porque no le vas a resolver todo porque vos hoy le ayudaste a terminar todo su trabajo pero, seguramente va a tener cuatro o cinco trabajos más que no los va a hacer. Ahí es el primer límite. Hasta dónde hago y hasta dónde no, y creo que ahí entra la frustración. Porque uno intenta o, por lo menos, quiere que el pibe se vaya con todo y ahí es cuando uno se da cuenta que en este momento sí, el pibe tiene el acompañamiento y te sigue, pero después, cuando se va de ese lugar, vuelve a su realidad habitual. Ahí es otra limitante. Uno puede cambiarle una ínfima parte de la realidad desde la educación, pero después, su contexto social y familiar no cambia con lo que uno hace. Entonces ahí es una limitante grande.

Más avanzado en el tiempo, ya estaba en otro sector, nos pasaba que enfrente de donde nosotros trabajábamos, había chicos que no venían al sector pero que nosotros veíamos todo el día aspirando pegamento. Era una situación que vos decís, nosotros los veíamos, estaban todo el día dando vueltas. Se te venía a la mente que se podían lastimar o lastimar a otras personas y veíamos que nadie hacía nada. Entonces intentar, no sé, llamar a la GUR, reunirnos con gente de la municipalidad y la propia gente de la municipalidad, quiero aclarar, no porque la gente de la municipalidad se desentendiera y no quisiera hacer nada, sino que ya lo habían intentado, ya lo habían transitado y pasado, como también otras referentes barriales. Nos decían esto en algún momento va aflojar, porque los pibes se vienen más grandes y a lo mejor los podemos traer para acá de alguna manera. Ustedes den avisó a quien corresponda y nosotros nos vamos a encargar. Ahí también, la coordinadora general, nos marcó mucho. Nos repetía ¡deleguen!, no se carguen con todo porque no van a poder. No van a poder ayudar al pibe con la tarea, con hablar con el papá del otro pibe porque a lo mejor lo muele a palos, incluso nos decían puede ser hasta riesgoso para ustedes o meterse en algo que no corresponde. Entonces ahí uno también fue aprendiendo a decir bueno, un profesor, si bien tiene que tener la mirada social y una mirada comprometida no puede ser omnipotente, no puede con todo. Entonces ahí creo que también fue parte de todo el proceso de aprendizaje de Inclusión.

Ahora es lo que yo me acuerdo pero después limitantes tenés un montón. El límite también te lo pone el pibe que te dice hasta acá te cuento, hasta acá te dejo que sepas de mí. También pensando en eso te das cuenta de que no solamente los limitantes son las cuestiones sociales familiares y demás sino también los pibes, que tienen sus límites y te dejan que los conozcas hasta un cierto punto.

Después hay un montón de otras cosas que son muy buenas. Hasta el día de hoy hay pibes que incluso los cruzás en la calle y están laburando y te saludan “Hola profe, cómo andás”, entonces digo, también tiene cosas muy buenas. No es que es todo feo, aunque parece. Pero vuelvo siempre a lo mismo. Me dio y nos da una mirada, una perspectiva de muchas cosas que en la formación docente no la tenemos. Ver que la escuela te puede ayudar pero la escuela es otro mundo, es otra manera de trabajar. En la escuela trabajamos con cursos completos y acá trabajamos de forma más aislada, más reducida. Entonces creo que ahí está la importancia y algo que remarcamos siempre nosotros en Inclusión que es el vínculo. Eso no sé si es lo más importante pero,



lo fuerte del trabajo en Inclusión es el vínculo que se genera con los pibes, más allá de que a veces te pongan límites o te cuenten lo que ellos quieren que vos sepas. Ese vínculo nos sirve a nosotros para poder detectar todo esto que yo decía antes. A través de ese vínculo ellos a veces te cuentan un montón de cosas y eso también nos ha pasado. Por ahí personalmente no, pero compañeros sí. Les han contado cosas muy heavies y el profe se carga de eso y bueno, ahí tuvimos que aprender a hacer esto de delegar porque a veces les contaban situaciones que a lo mejor, hoy en día, después de casi 7 años, capaz que estaría preparado para afrontar algunas cuestiones. Pero, en ese momento no, porque los pibes te contaban cosas re heavies: violencia, abusos, y que uno por ahí no está preparado. Vuelvo a lo mismo, nuestra formación como docentes no te prepara para eso. Incluso muchas veces uno se hace una idea que dista mucho de la realidad durante la formación docente. Después, cuando uno cae a la realidad, cuando cae al aula, cuando entra a la escuela o a lugares como Inclusión educativa, te das cuenta que la realidad es muy distante o no es tal cual uno se lo imagina. Pero bueno son las cuestiones que uno va descubriendo a medida que empieza a trabajar. Yo creo que por eso es muy importante, por ahí repensar las prácticas docentes que es algo que se empezó a hacer en Inclusión a partir del 2019. Se empezó a trabajar con el instituto de formación docente de acá de la ciudad para que los docentes en lugar de ir a un curso de una escuela se acercaran al trabajo de Inclusión. Me parece que es una buena iniciativa y que se pueda seguir replicando. Estaría bueno.

VF: Por ejemplo, en qué sentís que ahora estás preparado como docente para estar en una escuela y, también después de 7 años como decías, para acompañar a los chicos de Inclusión cuando te cuentan estas problemáticas Cuáles son los aprendizajes que hiciste

E4: El aprendizaje primero que tuve, que es algo que por ahí no tenía tan en claro, es la escucha, el poder escucharlos. Saber que a lo mejor, cuando el pibe se te acerca es porque te quiere contar algo. A lo mejor antes uno no se daba cuenta y los chicos nunca empiezan a contar diciendo “Che profe, me pasó tal cosa” sino que empiezan a dar vueltas. Te dicen viste esto, viste lo otro. Entonces por ahí es, frenar un poco. Porque uno, a ver, quiere que lleguen, lo ayudamos con la tarea, hacemos esto y resolvemos aquello. Pero a veces es decirte frená todo, dejá todo y sentate. Escuchalo, servile el desayuno o la merienda, llevarlos a otro lado para que se sientan más cómodos. Y esto de escuchar, poder registrarlo y poder tratar de resolver con otros. En el caso de Inclusión, era tratar de hablar con la tutora o el tutor que esté a cargo del lugar y

transmitirle eso. Poder pensar juntos cómo resolverlo y, a su vez, se transmitía a la coordinación general. Después se iba tejiendo toda una red para poder, digamos, acompañar esta situación. Entonces me parece que ahí está el aprendizaje. En un principio, a lo mejor no sabía qué hacer con lo que te decían. Pensaba qué hago con esto, le cambio de tema, me hago el que no escuché, lo dejo que hable y pienso que a lo mejor es algo que se le ocurrió. Por eso digo, no me pasó en persona pero sí cuando íbamos hablando con otros profes de otros sectores. Por ahí no compartíamos el día a día pero iba saliendo esto. Entonces uno va aprendiendo ahí todas estas cuestiones de poder hacer un lugar. Pero no solamente un lugar, sino escuchar lo que te dice el pibe y no que después se vaya a la casa y el problema ya está. Sino poder trasladarlo y saber a quién trasladarlo.

VF: Antes decías que lo más fuerte que tiene Inclusión o lo más importante era el vínculo, ¿por qué es lo más importante? o si querés ampliar un poco más lo que pensás respecto a esto.

E4: Porque en realidad es como dije al principio. Yo creo que después me di cuenta, a ver, que si bien, el objetivo de Inclusión es sostener y acompañar a los pibes y pibas para que puedan permanecer e ingresar a la escuela, me parece que lo más fuerte es el vínculo. A partir de lo que uno genera con el vínculo, teniendo un vínculo y generando empatía, me parece que después, las cuestiones pedagógicas y las cuestiones de contenido son más fáciles. Me parece que uno puede entender, no sé si lo que piensa el pibe, la piba pero sí qué es lo que le pasa, qué es lo que siente, qué le sucede a su alrededor. Entonces uno puede encarar las cuestiones educativas desde otro lado. Porque si yo no sé lo que pasa, te doy un ejemplo: Tenemos que trabajar en ciencias sociales algo sobre la violencia y yo tengo pibes que sufren violencia. Seguramente o no se sienten cómodos o no quieren hablar o no quieren hacerlo y, por ahí, uno dice no lo quiere hacer porque no tiene ganas y, en realidad, a lo mejor el pibe no lo hace porque se siente incómodo o porque le toca de cerca. Entonces, generar ese vínculo, poder conocer, poder acercarnos a la realidad que vive, genera o fortalece el después poder trabajar los contenidos. Por eso digo que lo fuerte es el vínculo. No solamente para poder conocer su realidad y ayudarlo desde el ámbito social, sino también que ellos puedan generar confianza. Puedan saber que están con personas que los van a escuchar, que los van a ayudar y que están ahí para acompañarlos porque sino, por ahí para los chicos se transforma en una obligación. Nos dice me manda mi mamá, yo no tengo

ganas de venir pero mi mamá quiere que venga. Nos ha pasado con chicos. Buscábamos salir afuera y preguntarle qué te pasa y ahí te decían que lo que les pasa es que su mamá los obliga a venir y si no quieren se enojan con ellos. Entonces creo que ahí se genera el vínculo porque si el pibe no te registra, no te va a contar eso. Y así vamos haciendo el camino inverso. Hablar con la tutora, poder sentarnos con la mamá, con la familia. Lo nombro porque nos ha pasado que nos hemos sentado la tutora, el profe, la mamá y el estudiante para poder hablar y mirar desde otro lado.

Cuando los pibes se sienten en confianza y se sienten a gusto en un lugar es mucho más fácil poder explicarles algo. Porque tienen otra disposición. No se sientan enfrente de alguien que ni saben quién es, ni saben lo que le pasa. Por eso vuelvo al sistema educativo que, si bien tiene sus falencias, creo que es lo mejor que le podemos dar a los pibes o por lo menos la única dependencia del estado que llega a todos lados. Podemos ir a un pueblito que no tiene, tal vez Samco o no tiene comisaría pero seguro que la escuela tiene. Pero bueno, pasa eso que es la dinámica del trabajo de todos los días que hace que se nos pierdan un montón de detalles de los pibes.

Por todo eso, generar el vínculo me parece que sirve para eso. Para que ellos entiendan que uno está ahí para ayudarlos, para acompañarlos. Me parece que genera un ambiente de trabajo en el cual el pibe y la piba está más dispuesto a aprender si siente confianza y se siente contenido que en un lugar en el que ni saben quién es o no saben para qué está ahí. Me parece que es eso lo que tiene de importante el vínculo o lo que genera el vínculo que se puede dar entre dos personas

VF: Hablabas antes de las escuelas y de los chicos, ahora ¿cómo pensás que es el vínculo del programa con las escuelas? Porque si bien los chicos van a Inclusión todos tienen una escuela de pertenencia.

E4: Eso depende de muchas cosas. De quienes dirigen las escuelas, las trayectorias que hay en la escuela, la población, el territorio. Puedo hablar de, a lo mejor dos escuelas que digamos tienen un anclaje territorial muy fuerte por más de que una tiene muchos más años que la otra. Tienen un anclaje territorial fuerte y vieron en Inclusión un acompañamiento. Por ahí en las escuelas, por llamarlo de alguna manera, más tradicionales, yo porque me ha pasado, lo siento, lo veo que lo entienden como una intromisión.

Lo que sí me parece es que el año pasado con la pandemia cambió un poco esta percepción porque creo que las escuelas evidenciaron, tal vez, que faltaba. No porque

los equipos directivos no tengan disponibilidad sino porque no se tiene o no se cuenta con los recursos más allá de la escuela. Les falta por ahí, como decimos nosotros, la pata territorial. Yo creo que en la pandemia trabajamos mucho en conjunto con las escuelas porque las escuelas verdaderamente sintieron que faltaba ese nexo.

Por eso digo que es relativo de cada escuela, la historia, el territorio que ocupa. Con algunas escuelas se trabaja codo a codo, directamente tenemos los contactos del vicedirector, de directores, tutores y hasta de profesores. Pero también es muy relativo. Uno por ahí generaliza o intenta no generalizar, mejor dicho, porque por ahí en una escuela el equipo directivo cuando uno solicita algo no te da mucha cabida pero, a lo mejor al hablar con el tutor de un curso particular, te recibe en la escuela, te aclara el panorama o cuál es la situación de los pibes en la escuela. Pero bueno, sí hay muchas cuestiones ahí como para analizar y para ver.

Por ahí lo que veníamos hablando o que surgía, es la idea de hacer desde Inclusión educativa algo más institucional. Se intenta todo el tiempo ir cambiando. Por ejemplo, enviar notas institucionales pero la puerta por ahí es diferente, digamos, algunas se abren más, otras menos y a veces como que hay escuelas que te hacen sentir eso de que nos estamos entrometiendo. O no te reconocen, te dicen quién sos, de dónde me llamás. Por ejemplo, pasó con un directivo en particular que llamaron desde Inclusión y no tuvieron devolución. Sin embargo, después yo llamé desde acá, de la regional y ya la predisposición era completamente diferente. Por eso, por ahí cuando lo hablamos insistimos mucho en esto de institucionalizar más lo que es Inclusión educativa. Que tenga un anclaje. Yo creo que en el 2020, si bien fue un año complicado en muchos aspectos, tal vez le dio mayor visibilidad al programa. Me parece que a lo mejor, dentro de las escuelas, empezó a conocerse un poco más lo que es el programa y empezó a tener otra recepción. Falta mucho.

VF: ¿Por qué creés que influyó la pandemia en esto de que las escuelas conozcan más el programa y que tenga otra recepción?

E4: Porque trabajamos diferente. Así como las escuelas se tuvieron que adaptar en muchos ámbitos, las dinámicas laborales cambiaron, nosotros también. Si bien tuvimos casi un mes ahí de poca actividad, lo que se hizo después cuando fue bajando un poco la curva de contagio, fue ofrecerle a las escuelas el recorrer los barrios y tratar de contactar a los chicos. Telefónicamente en una primera instancia o vía correo y si no daba resultado, poder conectar a los pibes a través de una visita domiciliaria. Yo creo

que eso le dio otra perspectiva, otra mirada de algunas escuelas que, a lo mejor no lo tenían tan visto sobre Inclusión. Hay otras escuelas con las que la relación y el trabajo es súper directo. Es hablar con el directivo y el directivo tal vez ya nos deriva con algún docente en particular o tutor o preceptor. Pero en otras era un poquito más escueto el contacto. Si bien, tenemos población de esa escuela en Inclusión, por ahí teníamos que ir más a lo particular. Charlar directamente con un docente, con un preceptor, con un tutor. Pero me parece que al cambiar nuestra dinámica de trabajo, tal vez llegamos mejor a la escuela o por lo menos las escuelas pudieron evidenciar que había un programa que lo que hacía era acompañar las trayectorias escolares de los chicos.

VF: ¿Con la dinámica te referís a ofrecer salir a buscar a los chicos que no tenían vínculo con las escuelas durante la pandemia?

E4: Exactamente. Es que no solamente eso, sino que hicimos relevamientos y pasábamos los datos a las escuelas. Le íbamos pasando la información. A medida que encontrábamos a los chicos, que a lo mejor se habían mudado y cuando íbamos al domicilio nos decían no vive más acá, vive en otro lado. Después también lo que hicimos fue acompañar a estos chicos con la entrega de cuadernillos. Cuando veíamos que, porque, por eso hago referencia a que hay escuelas que no lo tienen. No porque no quieren, sino porque es una cuestión de recursos. Esto del tema territorial. A lo mejor hubo escuelas que lo trabajaron de diferentes maneras, pero muchos tutores que intentaron comunicarse o los mismos docentes pero, por ahí, no se acercaban a los domicilios. Pero nosotros sí lo hacíamos y entonces podíamos allanar el camino. Decir bueno, mirá tal estudiante está viviendo en tal lugar, no tiene internet, no tiene WhatsApp no tiene manera de entrar al aula virtual. Entonces ahí nos contactábamos con las escuelas, buscábamos los cuadernillos, se lo entregábamos a los chicos. Les ofrecíamos el apoyo virtual porque no se podía presencial y después hacíamos la vuelta de recuperar los cuadernillos con las actividades y llevarlos a la escuela.

Obviamente que con las escuelas que se venía trabajando desde años anteriores de una manera más fluida, fue todo mucho más práctico y dinámico. Pero yo creo que eso le dio otra percepción a las escuelas que, a lo mejor, desconocían o no estaban tan permeables al trabajo de inclusión desde otra mirada

VF: ¿Podes profundizar a que te referis con las escuelas tradicionales y de anclaje territorial?

E4: Las escuelas tradicionales, que a lo mejor son las escuelas más grandes, tal vez perciben que tienen todo resuelto, o que tienen un trabajo cercano a los estudiantes. Es como que al programa, sí saben que tal chico va a tal sector del programa, pero no había un ida y vuelta. Era muy difícil, por ahí, acceder y poder hablar con el tutor o con el facilitador de la convivencia sobre tal problemática. Por lo menos esa es mi mirada. Después, cuando me refería a instituciones con anclaje territorial, es cuando la escuela trabaja mucho con el territorio. Cuando se sale un poquito del molde de no esperar a que el pibe venga y si no viene bueno, es problema de ellos. Con esas escuelas que por ahí tenían como una mirada más social o de alguna u otra manera salían al territorio. Con esa teníamos mayor relación. Podíamos trabajar mejor, porque ya tenían esa misma mirada. Porque los directivos tenían esa mirada. Hay algo que me quedó de una materia que teníamos en el instituto, que era algo de gestión, que la docente nos decía que las instituciones son el reflejo de quienes las dirigen. Cuando vos tenés directivos, no quiero recaer en que los directivos hacen mal o bien las cosas, eso no lo podemos medir en educación así. Pero por ahí no tenían esa mirada social o no creían que era necesario en su escuela. Porque a veces tienen esto de que no, nuestra población es clase media alta o clase media y entonces parece que en la clase media los problemas no existen. Los problemas sociales atraviesan todas las clases aunque son diferentes. Porque cuentan con otros recursos, otra contención. Pero me parece que también va por ahí. A lo mejor esto de mi población de la escuela, por lo general, son de “x” barrio y entonces no necesitan. Aparentemente no tienen la necesidad y reitero, es una mirada personal que la fui construyendo yo. A lo mejor porque no me tocó trabajar con estas escuelas de otra forma pero me parece que también las escuelas tradicionales tienen que ver con que son monstruosas. Tenés una matrícula de mil pibes y es muy difícil trabajar personalizadamente con cada uno. Entonces digo, también puede parecer que la escuela no quiere o que los directivos no tienen mirada social. Pero también puede ser eso, que las escuelas tradicionales de acá de la ciudad, son escuelas grandísimas y puede ser que a veces no están interesados, aunque no creo que sea eso. Pero a veces, no se llega. Por eso vuelvo a lo de antes, trabajar en un aula con cuarenta pibes y pibas no es lo mismo que trabajar en una sala con cuatro o cinco pibes. Por eso digo lo importante de la mirada como docente que te brinda el programa Inclusión educativa.

VF: Decías que querían que sea más institucional el programa, ¿a qué te referís? ¿qué le daría más institucionalidad?

E4: Son ideas. Por ahí la Vani te podría decir mejor. Yo por ahí veo algo, me pareció algo y le tiro una idea y a lo mejor a la idea hay que trabajarla un montón. Pero por ahí, pienso en la comunicación con la escuela. Que se pueda hacer, tal vez, a través de un formulario con un encabezado, un sello, ese tipo de cosas.

A lo mejor institucionalizar no es la palabra, sino es formalizar. Pienso que a veces, queda todo de palabra. Está bueno, porque uno levanta el tubo, llama a la directora, la directora te dice sí hacemos así, lo arreglamos de esta manera, nos reunimos acá, vemos qué podemos hacer. Entonces me parece que a lo mejor sería más efectivo que quede asentado por escrito. Que pueda haber una comunicación y no digo el sector “x” con la escuela “x”. Por ahí que sea, lo pensaba yo, directamente que pueda hacerse desde la secretaría de educación. Si bien se trabaja en conjunto, me daba esa sensación de que a veces los equipos directivos o docentes no tenían muy en claro que era Inclusión. No lo conocían y lo iban descubriendo a medida que íbamos trabajando. Incluso cuando lo descubrían, te agradecen muchísimo la ayuda y se van generando las relaciones. Por eso digo, a lo mejor da para desarrollar un montón, para pensar y repensar y trabajarlo pero me parece que a lo mejor no es la palabra institucionalizar si no formalizar, que haya otra llegada a la escuela.

VF: Quería que me cuentes de la familia de los jóvenes que van al programa, ¿cómo es el vínculo, cómo lo ves vos, cómo crees que ven el programa? Y también un poco más de los jóvenes.

E4: el vínculo con la familia es diverso. Creo que la cuestión radica en la importancia o el valor que le pueden dar a la educación. Me parece que va de la mano. Esto también por ahí, a lo mejor, conocer un poco el territorio, recorrer, te da esa mirada. Me pongo en la piel del docente que dice no puede ser que no haga las cosas. Y en la casa y tal vez, si uno se pone a mirar y a analizar, capaz que te dicen que ni el papá ni la mamá terminaron la escuela. Los hermanos tampoco y te dicen que para ellos es mejor que el pibe o la piba vaya a laburar. Entonces el docente me dice cómo puede ser y, en realidad, ahí es cuando te das cuenta que no todos tenemos la misma mirada. No todos tenemos o no todos valoramos las cosas de la misma manera o no para todos es importante la educación o como la concibo yo o como la concebís vos o cualquier otra persona. Capaz que nosotros que trabajamos en educación vamos a tener una mirada

parecida. Pero uno capaz que va a un barrio y tampoco para estigmatizar, porque esto puede ser general, pero el papá a lo mejor prefiere que trabaje o que no haga nada. Porque yo creo que no hay esa mirada de decir ¡Uy la escuela es importante! No es juzgar, sino que me parece que son realidades diferentes.

VF: Cuando llega Inclusión a estas familias, ¿qué pasa?

E4: A ver, a veces pasa que pueden delegar. Esto lo venimos trabajando y tratando de bajar a la familia. A veces nos pasa que decimos bueno este trabajo lo empezamos y hay que terminarlo en casa. Viene a la semana siguiente y te dicen profe no pude terminar y ahí es cuando vos te das cuenta o ves que, a lo mejor, no tiene lugar o el acompañamiento. O que muchas veces y pienso, es una opinión personal, que capaz que los chicos juegan un poco con eso. Fui a Inclusión, ya trabajé, ya hice y los padres también se quedan tranquilos con eso. Por eso te digo que es diverso. Tenés el papá que está cerca, que pregunta, que se preocupa y también tenés el papá que tiene que salir a buscar el mango como sea y, a lo mejor, no está todo el día en la casa y bueno, piensa que el pibe va a Inclusión y listo. Ya está. Después tenés otras realidades, qué sé yo, por ahí familias con problemas de consumo y demás y por ahí no tenés la respuesta. Capaz se acercan, todo y te dicen sí, sí pero no tenés la respuesta acorde a lo que se les solicita. O sea la devolución. Le decimos por ahí a la mamá, tomate por lo menos media hora por día, revisale la carpeta. Esas recomendaciones que hacemos siempre a principio de año cuando hacemos reuniones. Y no sucede. Pero bueno digo, también es la realidad de cada familia, cómo lo vive y también, la importancia que tiene para esa familia la educación. No lo digo despectivamente o porque son ignorantes, sino porque es algo que viene estructuralmente. Como cuando uno llama pobreza estructural. A veces uno piensa que la pobreza estructural es no llegar a fin de mes y no tener para comer. No, la pobreza estructural tiene que ver con recursos que, aparte de lo económico, no están. Los recursos culturales, recursos simbólicos. Digo, me parece que viene de ahí. Es como decir bueno, si termina la escuela termina y si no se hace, no se hace. Ahí aparecen también las frustraciones que te nombraba antes. Pensás, mirá que nos sentamos a hablar, pero cuando uno se pone a pensarlo en frío.. Por ahí es cuando aparece la bajada a la realidad. Esto que yo te estoy diciendo. No sienten la educación como vos, no la piensan como vos. A lo mejor tiene otras cuestiones que creen más importantes o simplemente la están pasando mal económicamente y lo



importante es llevar el pan a la casa, a la mesa, básicamente. Entonces eso también nos bajaba a la realidad.

La otra cuestión que por ahí lo hablaba con los docentes y con colegas ,que me quedó creo que en la charla de Gabriel Brener, que él decía que para la escuela primaria obligatoria la ley se promulgó en 1884 y que más o menos para 1960, 70 u 80 es como que se generalizó y llegó a todos. Nos dijo, miren todo lo que llevó para que la ley de educación primaria obligatoria sea efectiva. Entonces piensen que la educación obligatoria secundaria se promulgó en 2006, o sea no quiero ser negativo ni desalentador. Pero él a lo que hace referencia es a todo el laburo que falta. Porque podemos hacer una ley hermosa, pero necesita ser acompañada de acciones concretas en el territorio. Desde programas como inclusión y desde muchísimos otros programas que ponen en acción el gobierno provincial como el gobierno nacional. Lo que pasa es que la mayoría de la gente te los denigra, te dice siempre con programas pero bueno, me parece que es hasta que como sociedad no entendamos que la educación secundaria no va ser efectiva para todos simplemente porque hay una ley. Hasta que no se entienda eso bueno, la relación, por ahí o la llegada de la educación o la importancia de la educación para toda la familia, no va a ser igual.

Entonces me parece que bueno, es en base a eso, la diversidad de la respuesta de la familia y como pasa en las escuelas, básicamente. Tenés el padre que sabe que a lo mejor o piensa o tiene en el inconsciente que su hijo va solamente a una clase de apoyo. Por eso es importante que se entienda cuál es el rol de Inclusión educativa, porque que quede solamente en una clase de apoyo no visibiliza todo el trabajo que se hace detrás de la clase de apoyo. Entonces digo, hasta que no tengamos en claro eso de que para que la educación secundaria obligatoria sea efectiva para todos faltan un montón de acciones. De ahí la diversidad que te decía. Hay papás que no se preocupan pero hay papás que están presentes de una u otra manera y hay papás que, me ha pasado el año pasado, donde estaba yo, una mamá que acompañaba muchísimo a las hijas. Las acompañaba hasta ahí y nos llevaba hasta la torta para merendar a modo de agradecimiento. Después tenés el papá que lo deja en la vereda y te saludan desde ahí y nunca viste o tuviste otro contacto. Ni se han acercado a preguntar.

Pero creo que, o por lo menos mi mirada es que tiene que ver con la perspectiva que cada familia tiene sobre la educación.

VF: Más allá entonces de la diversidad de la respuesta de las familias, los jóvenes igual asisten. Acompañe o no la familia. ¿Por qué crees que sucede eso? ¿Cuál es la mirada que tienen los jóvenes beneficiarios acerca del programa?

E4: Los chicos valoran el vínculo. Al principio no quieren, no van, hacen renegar porque son chicos, porque se encuentran con el compañero. Pero cuando uno construye un vínculo después no se van. Ya van por inercia o porque conocen al profe, porque compartimos otras actividades, la merienda o el desayuno. Se apropian del lugar, lo hacen suyo. Por más que a veces van y no quieren hacer las actividades, están ahí. Nos ha pasado con chicos que los corríamos, no para echarlos y que no vuelva nunca más, pero se terminaban haciendo grupos de amigos de chicos que no iban a la misma escuela. Iban todos juntos y a lo mejor no avanzábamos en nada. Tenían tareas y vos le querías ayudar a hacer la tarea y hacían cualquier otra cosa. Pero era muy importante, y eso lo recuperamos siempre, que estaban, iban. Entonces creo que eso tiene que ver con el vínculo. Me parece que generar, digo el vínculo no solamente con el docente o el coordinador o el tutor, el vínculo entre ellos, con el lugar. Eso me parece que hacía que los chicos se queden y lo elijan. Te digo había chicos que iban a la mañana a la escuela y a la tarde, te digo pibes y pibas de tercer o cuarto año que son más grandes, que a lo mejor a la tarde podían estar en la plaza con los amigos o en otro lado, pero gracias al trabajo que veníamos haciendo se quedaban ahí. Eso también es algo que valoro mucho de Inclusión, el hecho de que los pibes tengan un lugar donde ir y que por ahí no estén boyando en la calle o no están en otro lado haciendo o estando en contacto con cosas que a lo mejor no eran tan beneficiosas o que no eran saludables para ellos. Entonces eso también era importante. Tuvimos chicos que fueron desde primer año hasta quinto año y esos son los chicos que por ahí los cruzas en la calle y te saludan, te preguntan cómo estás. Por ahí sí nos ha pasado que nos digan profe vos me vas a retar o la tutora me va a retar. Pero tenían una mirada de que alguien les prestaba atención, que se interesaba por ellos, por más que ellos se enojaran cuando lo retábamos o les marcábamos cosas. Pero para ellos era un punto de referencia de personas adultas que, a través de ese vínculo que se generaba, podían tener una persona cercana que se preocupaba. Tal vez en la casa también lo tenían o no, pero me parece que eso es lo valioso. Esa es la mirada que, por lo menos a mí, me parecía que tenían los jóvenes del programa. Es un punto de referencia más allá de decir bueno, nos sentamos hacer las tareas o acá me van a ayudar a hacer las tareas. Son puntos de referencia en otras

cuestiones. Poder hablar con alguien, hablar con un adulto que no sea el padre o la madre o un hermano mayor. Por ahí también eso me parece, que para los adolescentes charlar algunos temas con los padres cuesta un poco o con un tío o con un hermano mayor. Entonces por ahí, ese lugar era como un lugar donde se los escuchaba y se los aconsejaba. Te digo que se han formado grupos de amigos, se han armado parejas. Hay dos chicos que iban a Inclusión, que se conocieron ahí y hoy viven juntos y tienen una nena. Hay un montón de historias o pibes que pasaron por Inclusión y después los tuvimos en otro programa y terminaron ayudándonos a nosotros en los sectores. Esto de retroalimentar un poco la pertenencia al territorio, al barrio. Si bien en la escuela también pasa, a nosotros también nos pasa mucho que hay pibes y pibas que se han quedado en el camino. Los hemos cruzado en la calle y digo, también estos pibes que no siguieron la escuela y dejaron de ir, siempre nos tuvieron como referencia. Porque nos ha pasado que hay chicos que nos van a visitar o van al sector después de haber dejado. Entonces por eso creo que en general la mirada es esa. Un lugar donde hay personas que los están esperando y que se preocupan por ellos creo que es lo que tratamos de transmitir siempre. Siento que muchos los entendieron así.

VF: Respecto a los que se quedaron en el camino, ¿Quiénes son? ¿A qué hacés referencia? ¿Qué crees que puede haber pasado?

E4: Me refiero a los pibes y pibas que abandonan. En esos casos no pudimos cumplir el objetivo de acompañarlos, sostenerlos y tratar de que egresen de la escuela.

Los motivos son muchísimos. Un poco lo que nombraba antes: el contexto familiar, el contexto social, a veces las necesidades, las problemáticas sociales. Son esos bajones que los tiene todo trabajo pero acá, por ahí es más fuerte, porque uno está trabajando con personas. Vos trabajás en una fábrica, te doy un ejemplo, pero trabajás en una fábrica y sale mal una partida de un producto. Sí, capaz que podés perder el trabajo, digo, pero se pierde material. Acá estamos hablando de personas. Entonces por ahí, corren otras cuestiones. Uno ha hecho un intento, esto de acercarse a la casa. Pero bueno, uno se acerca a la casa, habla con la familia o por ahí intenta buscar la forma. A lo mejor viene un hermano, un primo y uno intenta armar esta red pero, ahí están las otras limitaciones. Yo puedo hasta acá, si no quiere seguir, si no quiere saber nada con la escuela y en la casa la mamá y el papá le dicen bueno no sigas porque ya no quiero renegar, uno se encuentra ahí con esa limitación. Y bueno, no puede seguir avanzando. Eso es lo que nosotros llamamos los chicos que se caen o que se quedan en el camino.

Lo bueno es que por ahí, no quiero atribuirle ese éxito a Inclusión. pero nos ha pasado de que hay pibes que estuvieron en Inclusión, salieron del sistema dos o tres años pero después uno los encuentra que se están inscribiendo en el Eempa o vienen a preguntar al sector. O te lo cruzás y te dicen que quisieran volver a empezar. No creo que sea solamente Inclusión, pero me parece que hay algo que queda porque que el pibe venga y te pregunte, se acuerde de vos, me parece que es algo importante. Por eso vuelvo todo el tiempo a lo mismo, al tema del vínculo. Porque es algo que también aprendimos en el trayecto, digo, a veces vos decís bueno en estos cinco años tiene que tratar de no repetir y no. A veces, Inclusión no solamente es eso sino que es acompañar la trayectoria desde donde se puede. A lo mejor te hace dos años y deja. Pero si uno no lo pierde de vista, si uno sigue teniendo ese vínculo, pasan estas cosas. A veces nos ha pasado de chicos que tenían una cierta edad y bueno, qué hacemos. Vamos a ubicarlo en tal programa o en tal fundación que lo van a acompañar.

Me olvidé de nombrar que si uno cree que la trayectoria escolar tiene que ser de primero a séptimo sin repetir y de primero a quinto año sin repetir y que salgan de ahí, no es imposible, obviamente muchos chicos lo pueden hacer, pero me parece que tenemos que romper un poco con esa lógica de primaria, secundaria y después terciario o universidad. Tal vez el camino es otro. Tal vez el camino es no sé, que empieza un curso de formación en oficios y después redireccionarlo a la educación. Tal vez es contenerlo o no sé, un taller de murga.

Lo importante de Inclusión también radica en esto, en el vínculo el acompañar. El poder detectar las problemáticas sociales que por ahí sufren los pibes y las pibas y, la otra cuestión, es tener este vínculo y capaz no perderlo, continuarlo de alguna u otra manera.

Me parece que es eso de romper un poco la lógica de cómo estamos o cómo vemos la educación. Me parece que el camino es por ahí. Como dije en algún punto, que la escuela secundaria es abrir un abanico de posibilidades a los pibes y que ellos puedan ver que la vida es un montón de cosas. Puedan ver que hay un montón de cosas para hacer y que se puede construir un proyecto futuro, un buen proyecto futuro. Por ahí a lo mejor presionarlos con el ¡Dale tenés que terminar la Secundaria! y a lo mejor, en realidad, es una cuestión de tiempo y que muchas veces lo terminan viendo como todo. Uno cuando va creciendo va cambiando su forma de ver las cosas. A ellos les pasa lo mismo. Por ahí haber pasado por un programa de Inclusión, más allá de los contenidos y de lo pedagógico la importancia de acompañarlos en un montón de cosas. A veces

marcás la vida de algunos pibes y a veces vuelven y preguntan porque saben que siempre hay alguien ahí para acompañarlos

Hay que pensar la educación como construcción de un proyecto para las personas a futuro. Que hay muchas alternativas y que por ahí nos tenemos que desmoldar un poco. Acompañar obviamente, no dejarlos solos pero desmoldar un poco. Reconocer que a veces las trayectorias educativas no son para todos iguales y que si bien estamos convencidos de que la centralidad tiene que estar en la escuela, me parece que podemos descentralizar las estructuras un poco, las trayectorias. Ser un poco más flexibles y que el programa o los programas municipales como Inclusión educativa y otros que fui conociendo en otras localidades, son muy importantes para el sistema educativo para tener un anclaje territorial. Como lo dije antes me parece que es por ahí un poco lo que acompañaría. Ayudaría a las escuelas tener un anclaje territorial, un recorrido territorial para salir a buscar a los pibes y no por ahí estar esperando con las puertas abiertas solamente para que los pibes se acerquen solos. Hay que repensar la educación y no sé si quedarnos esperando que los pibes vengan, sino que hay que salir a mostrarles que el sistema tiene mucho para ofrecerles y que la educación es un camino que les puede marcar la vida para tener un proyecto a largo plazo.

Entrevistada N° 5:

Profesora de Matemática, cumplió su rol de profesora y actualmente es tutora en un centro, y tiene horas titulares en dos escuelas públicas.

Registro de entrevista. Fecha: enero 2021

VF: ¿Qué te acordás del programa?. ¿Cómo lo conociste?

E5: Mi nombre es (...), soy profe de matemática. Empecé a trabajar en el programa en el año 2011 porque empecé de grande a estudiar la carrera del profesorado y estaba cursando tercer año. Conocí el programa porque había una de las chicas que estudiaba conmigo que es Marcela que estaba trabajando en el sector oeste en calle 500 millas y ella iba a abandonar el programa por motivos personales. Entonces como que me recomendó y me preguntó si me interesaría. Así que bueno, me acerqué al lugar y hablé con la tutora que era Vani en ese entonces y me contó de qué se trataba el programa y

bueno lo fui conociendo con el tiempo, pero ella fue la que me comentó cómo era. Siempre tuve en claro del programa esto, que lo que hacemos, lo hacemos por los chicos y no por el dinero. Eso es algo que me quedó a mí. Eso a mí me marcó mucho y sé que todo lo que hago, lo hago por los chicos sin mirar cuanto me paguen. Eso es para mí lo de menos, siempre.

Empecé ahí y estuve como profe... ¿cuántos años? ya hace de 2017 que estoy como tutora. Así que estuve seis años como profe de matemáticas. Bueno, igual ahora estoy de tutora pero hago de profe, porque de matemáticas siempre tenemos un montón de chicos. Por suerte puedo colaborar con los profes que están, así que hago las dos cosas, cumpla los dos roles. Aparte me gusta, también, enseñar.

VF: Si vos tendrías que contarle a alguien del programa Inclusión educativa, ¿que le contarías?, ¿qué es el programa?

E5: Es un programa que tiene como objetivo que los chicos permanezcan en la escuela principalmente, pero también, se les hace el acompañamiento para que puedan egresar. Ahora tenemos ya chicos de séptimo grado, de sexto algunos, porque creemos que es importante empezar a acompañarlos desde antes que empiecen la escuela secundaria. Estamos capacitados porque son chicos casi de la edad de los que asisten a escuela secundaria. Así que les hacemos el acompañamiento y la idea es que no deserten. También les hacemos un acompañamiento social, o sea estamos en contacto con las familias. Tenemos una relación estrecha con las familias. Tenemos mucho contacto y vínculo.

VF: Respecto a ese vínculo que nombrás, ¿Cómo es?

E5: Bueno, primero los vamos a visitar a la casa y luego vienen los chicos acompañados por sus padres, el primer día. Después ellos siempre están, ya sea por mensajes de texto, por Whatsapp, llamadas o se acercan al lugar. O si tenemos que volver a hacerles una visita a su casa, porque hace mucho que no vemos a los chicos. Y se va creando el vínculo.

Ellos cuentan mucho con nosotros. Los padres están preocupados por los chicos y nos preguntan si vienen, si no vienen, cómo les está yendo y nos dan la posibilidad de que también estemos en contacto con la escuela. Los padres no tienen problema con eso.

Estamos en contacto con la escuela, con los profes y más en el año que pasó. Tuvimos que estar en contacto con maestras, con profesores, con directivos. Creo que fue el año que más contacto tuvimos con la escuela. Tenemos el WhatsApp de todos los maestros

de primaria, que tenemos varios chicos de primaria. Así que, ellos nos mandaban los trabajos a nosotros porque había muchos chicos que no tienen internet. Así que bueno, tengo los contactos de todas las maestras. Las maestras me pasaban todos los trabajos y bueno, los profesores también siempre bien. Por más que vos les escribas por correo o por WhatsApp no tienen problema. Te mandan los trabajos. Fue como más vínculo con la escuela, me parece este año. Antes no teníamos que tener tanto contacto con los docentes, o sea, era más con la escuela en general, digamos, o con el tutor. Pero no teníamos que estar tanto pendientes de los profes me parece. Pero ahora sí o sí hubo que hacerlo. Pero fue bueno porque nos conocimos todos, me parece importante, o sea, positivo.

VF: Si tenés que comparar con los años anteriores y con este que pudiste comunicarte con los profesores directamente, ¿Qué te pareció?

E5: Me parece mejor, porque uno ya hizo contacto, ya se conoce. Entonces para años que vienen, nos conocen. También me pasó de preceptores que no conocían el programa. Por ejemplo, en la Escuela Normal pasó eso. Entonces le tuve que explicar un poco, porque yo me comuniqué pero no tenía idea. Porque no todos conocen aunque parezca que sí. Tal vez lo conoce el directivo pero no lo conocen todos los integrantes de la escuela.

VF: Y eso, por ejemplo, del vínculo que tienen ustedes con las escuelas, que me dijiste que este año cambió y que pudieron tener más trato con el resto de las personas. Ahora me decís que pudiste ver que no todos conocen el programa. ¿Cómo es en general con las escuelas que a vos te toca trabajar? ¿Qué mirada tienen ellos sobre el programa?

E5: Sí, yo trabajo mucho con la escuela 495, también con la 25 de mayo, pero este año justo no hubo muchos chicos que necesitaran. Pero con la escuela 495 siempre agradecida. Tengo mucha relación con la vicedirectora y siempre estoy en contacto. Me manda por mail todo lo que necesito o por Whatsapp. Siempre agradece la colaboración.

Bueno después, la 25 de mayo también, siempre en contacto y después yo trabajo en la escuela N° 615. Así que también puedo ayudar mucho, de este lado hay mucho contacto. En la Comercio, que conozco muchos profes, también. De las escuelas tengo muchos teléfonos y puedo establecer contacto. Ahí siempre ellos son muy agradecidos. Con la N° 505 también. Yo pensé que a la directora no le iba a poder entrar mucho pero, por suerte, este año trabajamos bien. Cuando la necesite, conté con ella. Es la

primera vez que hablo tanto y tengo relación con ella y siempre, siempre lo que hacía falta ella me mandaba.

VF: ¿Qué son las cosas que vos que decís le pedías y que te mandaban, que te hacía falta?

E5: Por ahí tuve chicos de esa escuela que necesitaban ayuda como materiales o cosas y entonces estaba en contacto con la directora. Bueno y después necesité para los chicos de quinto, que los empezamos a visitar. Necesité datos de varios chicos de quinto y ya habían cerrado la escuela pero me consiguió todos los datos para visitarlos. Así que bien.

VF: Y qué me podés decir del vínculo de los chicos que van al programa con ustedes.

E5: Y con los chicos se termina formando una relación muy linda porque no nos ven como profes. Porque a lo mejor no les exigimos tanto. Vamos haciendo las cosas desde otro lugar. No es lo mismo, bueno, yo que soy profe de la escuela y también estoy ahí, las relaciones son distintas. Son como sobrinos, una cosa así. Aparte después, a medida que van pasando los años, o sea se arma una relación re linda. Hay chicos que dejaron de ir porque ya terminaron la escuela y por ahí todavía estamos en contacto, ya sea por Facebook o saludar para los cumpleaños, cosas así. Es algo que se sigue manteniendo en el tiempo, que por ahí con los chicos de la escuela no, porque estamos un ratito con ellos. En Inclusión compartimos otras cosas. Hacemos las actividades extras que hacemos. Este año no se pudo pero bueno, se comparten otros momentos, hacemos cosas juntos.

VF: Estar en los dos lugares, ¿sentís que te allanó el camino o crees que te sirvió de algo o te parece que es lo mismo en tu ejercicio docente?

E5: Yo, estar en la escuela, bueno con horas titulares, es para mí algo a futuro. Es algo en lo que yo pienso para el día que no trabaje más. Lo hago por eso. Me gusta enseñar pero prefiero o me gusta más estar en Inclusión. Por el vínculo o porque es otra cosa. Ya hace tantos años que estoy que no me imagino no estando ahí. Inclusión me sirvió mucho para la escuela porque uno ve diferente a los chicos. Es otra relación. Te ayuda a tener más paciencia.

VF: ¿En qué te hace diferente?

E5: Bueno, yo ahora soy mucho más paciente. Entrás a las aulas con menos nervios. Entrás distinto, más seguro. Yo empecé antes en Inclusión que a dar clases, por más que hacía reemplazos. Pero eso me ayudó un montón. Yo me recibí en el 2013 y empecé



a dar clases. Así que yo tenía experiencia con chicos. Pero sí, creo que es eso, mucha paciencia. Creo que te vuelve más paciente o más que antes.

VF: ¿Eso crees que te lo da haber estado en el programa? ¿Por qué te parece que te da eso?

E5: Creo que porque conocés tantas historias de chicos que cuando vas al aula te das cuenta que estos chicos pueden ser de esas historias también. Por más que no conozcas a los chicos. Pero vos sabés que el comportamiento del alumno puede ser porque venga con algo de la casa, que por ahí hay profesores que no lo tienen en cuenta. Piensan que a lo mejor se comportan mal para hacerte un mal a vos. No es así, es porque viene con algo. Por ahí estas experiencias te ayudan a tener otra mirada.

VF: Y respecto a tus otros compañeros, donde tenés las horas titulares ¿saben que vos sos profe de inclusión también? ¿se referencian de alguna manera distinta?

E5: Sí, por ahí con algunos que tengo más relación. También cuando trabajo en el Seguila, por ejemplo, en el turno de la noche en Comercio que hay tantos chicos que van de ahí. Ellos enseguida acudían a mí cuando algún chico lo llamaba o ahora, ya no estoy más ahí, pero si no sí. Todos saben que trabajo en Inclusión o por ahí me ha tocado hablar o decir algo cuando en alguna reunión se habla sobre Inclusión. Pero no tienen problema, trabajamos bien. En las reuniones plenarias por ahí, Silvina en la escuela 615 si hablan de Inclusión o del programa ya todos saben que yo trabajo ahí. Ahí hay profes compañeros míos que también trabajaron en Inclusión.

VF: Vos como profe de matemática me contabas que siempre hay muchos chicos para esa materia y que entonces también ayudás como profe además de tutora del centro. Para una materia así, tan específica, ¿creés también que el estar en el programa o formarte ahí te ayudó para desempeñarte?

E5: Sí me ayudó en la experiencia porque también uno cuando estudia la carrera uno conoce una parte. Por ahí, haber empezado a estudiar siendo tan grande uno no recuerda todo lo que aprendió de chica, quiero decir, en la escuela secundaria. Así que, sí estar ahí también me ayudó. Tuve que ponerme a estudiar, a investigar sobre temas nuevos y cosas. Me ayudó mucho. Yo empecé a estudiar a los 27 y estuve 7 años estudiando porque en el medio tuve a mi hija pero no abandoné. Así que a los 33 me recibí. Cuando empecé en inclusión yo estaba haciendo ya materias del último año. Pero tuve que recursar y recién terminé en el 2013.

E5: Por ahí también hay muchos chicos que si no están en la casa está en la calle entonces por ahí los padres acuden a nosotros para ver si efectivamente van y están yendo con nosotros o sea para que no estén en la calle.

Los chicos y la confianza se va haciendo día a día. Con algunos, hay padres que están muy pendientes y a parte padres que sí o sí solicitan ayuda porque por ahí ellos no hicieron la escuela, entonces no los pueden ayudar.

Este año hubo un montón de chicos desorientados, pero porque los papás no podían ayudarlos en la casa. O sea que sí o sí necesitaban recurrir a nosotros.

VF: ¿Y cómo hacían ustedes con esto el distanciamiento?

E5: Y ahora este año Que pasó estuvimos trabajando uno a uno o hasta con dos chicos pero con poquitos profes. Por ejemplo, dos profes una tarde y yo pero así, muy poquitos. Iban una vez por semana nada más los chicos y al resto lo iban haciendo la casa. Vamos adelantando y mandando. Yo también, ahora tuve que borrar todo pero tenía todos los PDF de los chicos de todo el año en mi celular. Porque los mandaba por mail por WhatsApp, también me encargaba de eso. Así que sí, estuvimos siempre al pendiente y en contacto con la familia. Es un montón eso. Pasa todos los años, no sé porqué se genera tanto vínculo. Debo tener cara de confianza. Igual hay muchos chicos que no fueron este año y de igual manera estuvimos en contacto para ver cómo iban. Por ahí los más grandes de cuarto o quinto año que por ahí trabajan más solos pero igual yo les hablaba a la mamá para ver cómo terminó el año. Ver que me cuenten un poco, a ver si necesitaban ayuda en febrero y eso.

Por ejemplo en el sector pintamos los tablonos y los hicimos a los chicos partícipes de diseñar el dibujo, de pintar. Hubo épocas que pintamos paredes y también ellos forman parte de todo lo que hacemos. Después, bueno vamos al festival de teatro, que bueno este año no se pudo ir.

También hicimos actividades para el día de la tradición y para Halloween y los hacemos participar. Se disfrazan. Como el día de la primavera, que ya hicimos varias veces allá en el oeste festejos. Con la parte de inglés en Halloween y los chicos venían disfrazados de su casa. Le hacemos hacer otras cosas que en la escuela por ahí no hacen.

Los padres siempre dicen que uno está pendiente, que pregunta y bueno. Y así todos pasan el contacto a más personas. Este año no fue para tanto, pero otros años al ser presencial llegan amigos de amigos. Chicos que por ahí necesitan y uno no los conoce. Tampoco porque uno no visita a todos los chicos de séptimo. Visitamos a los que las

escuelas consideran que debemos ir. Después van apareciendo el resto, que aparece por contactos de los mismos chicos. Se van contando entre ellos que está ese lugar para ir.

VF: Vos creés que hay alguna cuestión, pensando la generalidad del programa, que te parezca que haya que mejorar o profundizar, que sería para vos algo para cambiar...

E5: Respecto a cómo funciona el programa, me parece que está bien todo lo que hacemos y por eso funciona bien. Más allá de que por ahí haya obviamente algún chico que deja la escuela o que no le va bien. Pero bueno, una trata de acompañarlos. Yo creo que esto hay que resaltar, esto de que es más importante el alumno que el sueldo que es algo que creo que no todos lo consideran. En referencia al equipo, quiero decir de Inclusión porque por ahí pasa que el que termina. ahora termina y se va. Antes por ahí me pasaba que uno se quedaba después de hora a charlar sobre lo que pasó con los chicos y ahora eso no pasa. Faltan cinco minutos y ya están armando todo para irse. Como que no hay un después. Si querés hablar tenés que armar una reunión. En cambio antes, a lo mejor es porque uno anda en la vida más rápido y tiene más cosas. No sé. Siento que antes era más de quedarnos a charlar, ver fuera de hora. Por ahí podíamos estar hasta una hora más y entonces vamos charlando de los chicos, de cómo están trabajando, si hace falta reforzar algo o charlar de algo puntual. Era distinto, creo que fue cambiando esa parte. Si por ahí, yo no me estoy fijando si no aumentaron el 10 o el 15% el valor de la hora. No me importa.

VF: ¿Vos crees que eso influye mucho?

E5: yo creo que para algunos sí.

VF: ¿Considerás que si les pagarían más trabajarían más o no?

E5: Yo supongo también que los profesores deberían ser estudiantes y no profes recibidos. Porque al recibirse quieren otra cosa. Algunos no. Pero porque por ejemplo, a mí no me importa tener las 44 horas en la escuela pero algunos que estudiaron para eso y van a apuntar a eso. En cambio al ser estudiante le sirve mucho para adquirir experiencia y para también trabajar diferente. Me parece el que quiere las 44 horas en la escuela vos sentís que claro, no va a tener disponible para tener toda su atención acá. Creo yo que el estudiante todavía no puede ingresar a las escuelas.

VF: ¿Qué pasa con todos los profes que tenés, están así en esa situación?

PG: No, yo por suerte este año tuve un grupo de profesores nuevos. Re bien, le llevaron fotocopias a los chicos. Fue muy lindo. Un grupo nuevo, ahora tengo todos profes nuevos de todas las disciplinas.

Entrevistada N° 6:

Profesora de Biología que fuera docente en el Programa, docente en una escuela de gestión privada, tutora de un centro y actualmente es jefa del Departamento de Inclusión Educativa de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Rafaela.

Registro de Entrevista. Fecha Febrero 2021

E6: Mi nombre es (...) soy profesora de ciencias naturales. Empecé a conocer el programa desde que se inició porque yo pertenecía a la Secretaría de educación en el 2009 en la gestión de Omar Perotti y a la Secretaría llega el pedido del Intendente de que pensemos una estrategia para poder, de alguna manera, acompañar el cumplimiento de la ley de obligatoriedad de la escuela secundaria. Entonces Omar lo que le pide en ese momento al equipo de educación es que piensen una forma de hacer que todos los chicos vayan a la escuela. No alcanzaba con la ley, el Estado tenía que hacer algo más para poder acompañar la inserción.

Claramente, en ese momento la escuela no tenía la mirada que tiene hoy respecto de la población a la que atendía sino que bueno, se esperaba un tipo de estudiante y la escuela estaba preparada para eso. Entonces cuando había estudiantes que no ingresaban en la escuela secundaria o que abandonaban en el primer año del trayecto, a nadie le llamaba la atención. Era tomado como natural que algunos no pudiesen adaptarse al sistema. Porque lo que se esperaba en aquel momento era que el estudiante se adaptara al sistema y a la escuela que se tenía en ese momento.

Yo era docente en la escuela pública y compartía, por ahí en la sala de profesores, esta mirada: “yo no sé a qué viene este chico”. Entonces la escuela nunca se planteaba o la mayoría de los docentes no se planteaban esto de que, en realidad, la escuela debe ser receptora, debe acoger, darle la bienvenida al estudiante. Trabajar de otra manera para que los chicos se quieran quedar o quieran seguir transitando.

Así que bueno, fue un desafío enorme para todo el equipo de educación. En ese momento estaba Diana, estaba Luis, y también estaba Melina (...), Ana (...), me acuerdo, y cuando empiezo yo a escuchar del programa es así, alrededor de un escritorio, muy informal. Tenemos que hacer esto, qué podemos hacer. Y empecé a

participar de algunas de esas reuniones, porque trabajaba ahí y porque estaba escuchando. Entonces me acuerdo que surge esto de que si queremos que un chico esté en la escuela, en este contexto, con esta escuela con estas características, al chico hay que poder acompañarlo. Lo claro era que necesitaba acompañamiento para poder entrar en una escuela que no lo esperaba y para después poder sostenerse en un ambiente que no era, por ahí, el más grato para los chicos. De hecho, lo he vivido con estudiantes que he visto que se fueron a inscribir y ya de entrada les empiezan a decir que la gorrita, que la ropa, etc. En lugar de primero presentarse con el chico, no, buscan poner límites, explicar las normas de la escuela, indicar que estaban faltando a esas normas. Bueno, cómo hacemos para que el chico quiera ir a esa escuela y después se quiera quedar ahí. Era claro que había que acompañarlos. Dentro de la escuela no se puede, porque no tenemos injerencia. Bueno, tenemos que estar cerca, entonces tiene que ser en el barrio. La charla era esta, tiene que ser en el barrio y tiene que ser la figura de un adulto que le inspire confianza y que lo conozca y sepa qué es lo que está necesitando. Necesitamos un espacio donde pueda estudiar porque las casas no tiene las comodidades ni los elementos ni los recursos para que puedan estudiar. Entonces, hay que poner un lugar, un adulto que sea referente, y tiene que ser del barrio para que conozca la realidad del lugar. Todo eso era desde el vamos. Lo pensamos como muy cerca del estudiante y muy desde la realidad del estudiante. Tenía que estar ahí. Bueno y dónde lo hacemos. Será en las vecinales, el club, la iglesia, qué sé yo. En todas esas conversaciones fue riquísimo ver nacer a Inclusión así.

Seguíamos pensando, bueno entonces va a haber un adulto, pero sólo no va a poder. Porque ponés un espacio, que puede ser la biblioteca. Le das los recursos, la computadora pero ¿solo? Son muchas materias, busquemos profes. Hicimos nexos con el Instituto y ver si podíamos empezar con el tema de que sean becados, es decir estudiantes becados y que hagan la experiencia ahí en el territorio. A todo eso se lo pensó y se lo presentaron así al Intendente y bueno dijo que sí.

Originariamente se empezó con cuatro centros. Era muy importante definir al tutor. Después, bueno, habíamos pensado en que a lo mejor eran los cuatro puntos cardinales de la ciudad, vimos el sur, el norte, el oeste, pero nos preocupaba, porque siempre la población del norte es como la más vulnerable entonces pusimos dos centros ahí. Dos en el norte, uno en el sur y uno en el oeste.

Era muy importante esta premisa de que los referentes para los chicos tenían que ser muy cercanos en el barrio. Entonces había que buscar el perfil del tutor. Necesitamos un referente que va a ser el tutor y el equipo de profesores que van a ser de las áreas específicas, de las más importantes como lengua, matemática y después vimos que había muchas dificultades en inglés así que también, naturales y sociales.

Bueno, había que entrevistar y elegir a los tutores. Este trabajo, en realidad, lo piensa primero la Secretaría de educación pero después, se acopla a esto la Secretaría de desarrollo social con los equipos territoriales. Nos ayudan en la selección y en la búsqueda psicólogos, estaba Claudia... y Melina que estuvieron participando de todas las entrevistas. Entonces armamos la convocatoria para poder entrevistar a tutores. El perfil es muy amplio porque desde lo profesional podía ser un psicólogo, un docente, un asistente social hasta no sé, en ese momento también pensábamos que pudiese ser alguien que tuviese la escuelita de fútbol en el barrio, por ejemplo. Cualquiera podía postularse, prácticamente.

Fue un período muy extenso el de la búsqueda de tutores y yo participé en algunas entrevistas. Pero bueno, en realidad, me asignaron ser la tutora del sector oeste porque yo vivo en barrio Güemes. Entonces dijeron, bueno Vani, vos estás en el Güemes, yo me enamoré de Inclusión de entrada. Entonces cuando me dijeron si sería tutora dije Sí. Desde el vamos ya tenía asignado el rol de tutor y después bueno, tuvieron que elegir las otras tres tutoras. Fue muy importante ver de dónde venían, qué lazos tenían con la comunidad, en qué otras actividades se habían desempeñado. Así surgieron las otras tres tutoras. Fabiana (...), Andrea (...) y Valeria (...). Vale vive en el Barranquitas, Andrea y Fabiana en el centro pero cada una con una trayectoria muy importante en lo académico eran docentes, psicóloga y bueno Diana era la coordinadora del programa.

Los lugares fueron: la vecinal de aquel momento del barrio Martín Fierro, la vecinal de Zaspe, la vecinal de Villa Dominga que iba a atender a toda la población de Barranquitas, por eso se llamaba el sector Barranquitas norte, norte Zaspe y en el sur en el 2 de abril. Empezamos a trabajar en la Iglesia del 2 de abril pero nos quedaba muy, muy chiquita.

Después hubo que definir al equipo de docentes y bueno, la mayoría eran estudiantes del profesorado y eran todos becados entonces, aprovechamos este recurso de que eran becados del municipio para que hicieran una contraprestación del servicio, la mayoría.

Bueno, y compartíamos equipo. Teníamos dos profes, los mismos en dos centros. Y así fue como iba después revisándose y cambiando en el tiempo. Siempre con el objetivo claro de que había que acompañar a los chicos y lograr que todos se inscribieran y que después se quisieran quedar en la escuela. Querer quedarse significa tener la motivación para poder ir afrontando todos los desafíos que tiene la escuela secundaria.

La escuela bueno, es una experiencia que todos los chicos tienen que vivir. Si bien, cada uno lo hace a su tiempo y la escuela nunca va a respetar el tiempo vital del chico ni el de los aprendizajes naturales, está pauta de esta manera. Algunos chicos lo hacen en tiempo y forma, otros no. Cada uno a su tiempo. De lo que sí estamos convencidos es de que las experiencias que ofrece la escuela no las ofrece ningún otro ámbito y que más allá que nos pasa que hay chicos que ingresan y que abandonan, sabemos que en algún momento es momento de pasar por la escuela. Ellos después lo decían también. Pero es real, que las experiencias que un chico vive en la escuela, no las puede vivir en otro espacio. Desde la socialización hasta múltiples vivencias en el aprendizaje. Porque la escuela está pensada para eso. Entonces, si no lo vive ahí es difícil que lo encuentre en otros espacios. Por eso el énfasis en que vayan a la escuela y que lo sostengan. Porque bueno, oportunidades hay, hay un montón. Pero lo que pasa es que la población con la que nosotros trabajamos no está en condiciones de poder ver todas esas oportunidades y tampoco de aprovecharlas. Ahí, Inclusión siempre fue como un nexo abridor de esas ventanas o posibilidades que están pero que muchos las ven muy lejanas o no saben cómo aprovecharlas.

VF: ¿Quieres profundizar un poco más en cuál es el rol de Inclusión?

E6: En realidad el programa surge con el objetivo de reducir al mínimo posible el abandono escolar en la escuela secundaria. Entonces, primero garantizar que todos los chicos que terminan séptimo grado, se inscriban en el primer año. Ese era el primer objetivo, de hecho los primeros años lo que hacíamos era ir a las escuelas a entrevistar a todos los estudiantes de séptimo grado, saber si estaba en su imaginario seguir la escuela secundaria y qué escuela habían elegido. Era un paso muy importante al principio, el poder encuestar a cada uno de los estudiantes. Lo hacíamos con un papel escrito y nos lo llevábamos. Ahí ya empezábamos a detectar las dificultades de muchos de los chicos hasta en la expresión.

El objetivo justamente es ese y, para poder lograrlo es fundamental este acompañamiento que es ofrecer un espacio donde poder estudiar, donde poder

encontrarse con profes que los ayuden pero sobre todo que puedan generar el vínculo con adultos referentes a los que acudir ante todas las situaciones que van ocurriendo. Por eso decimos que el vehículo de nuestro trabajo es el vínculo que construyen los profes con los chicos. Y los tutores que tienen un rol fundamental porque construyen el rol con los chicos pero también construyen el vínculo con la escuela, con la familia, con otras instituciones. SI algo aprendimos todos estos años es la necesidad de generar redes y articular porque al principio, me acuerdo que con el equipo nos reíamos porque Diana decía que éramos el equipo de las superpoderosas porque uno empieza estos trabajos con una energía creyendo que va a cambiar todo y pensamos que ésta es la solución y que encontramos la forma de hacerlo y nos mandábamos con todo de lleno, entender la situación y tratar de resolverla nosotros. Queríamos resolverla nosotros. Desde comprarle el reloj despertador para que se levante hasta cuestiones que eran mucho más complejas. Y el querer resolver todo, a veces hace entorpecer el trabajo de otras instituciones y el que se hayan provocado roces, no haber aprovechado algunas redes o posibles articulaciones. Con el tiempo, hemos aprendido a limitar la tarea, porque bueno, éramos las maestritas para el resto de las dependencias que trabajaban con nosotros. Nos decían ustedes enseñen, después lo demás como la zapatilla, el alimento, nos vamos a encargar nosotros. Pero bueno es que cuando el chico viene no viene sólo aprender, viene y trae su familia, la historia y lo que pasó hoy en casa y hay situaciones de violencia y entonces uno empieza a intervenir y se encuentra con que los tiempos y las formas de abordar situaciones desde las otras dependencias no son las que uno cree que deberían ser, choca y ahí se generaron algunas cuestiones. Pero bueno, fuimos aprendiendo a limitar la tarea y a que nuestro gran trabajo es éste, es poder generar vivencias para el aprendizaje, que los chicos aprendan, que nuestro trabajo es el de educar y el de procurar que todo aquellos que nosotros observamos o detectamos lo podamos derivar a aquellas dependencias que lo pueden hacer. Y después, no frustrarnos con eso sino insistir, perseguir, para que nada se diluya o se pierda. Entonces ahí vamos queriendo y nos da un poco más de seguridad a la hora de trabajar esto de tener claro qué es lo que está a nuestro alcance, qué es lo que depende de otros, y bueno, que no es que nos olvidamos y delegamos, que para mí es fundamental, el límite de la tarea y el poder seguir los procesos y no abandonarlos.

Hubo muchas veces que nos frustramos al principio porque todo no se puede y los tiempos no son ya, y bueno, es así.



También el tema de la articulación con la escuela. Es muy importante. Nosotros al trabajar tan cerca de la escuela, así como cambió todo esto de limitar la tarea, también nos encontramos con una escuela que no tenía muy en claro cuál era nuestro rol. Los docentes se sentían observados. Si bien sabían que había un programa, que los chicos iban a hacer las tareas y que estudiaban para las pruebas, los chicos les llevaban las cosas que hacían, avanzaban en los centros con las actividades que había en las guías de estudio. Algunos profes lo tomaban bien y otros se molestaban. Entonces aparecía esto de me están observando o me están haciendo las actividades, me adelantan a los chicos y después se aburren en el aula, te lo juro. Vos no lo podías creer pero eso ocurría. Las directoras llamando a Diana diciendo mirá que les están haciendo las actividades y van avanzados y el profesor no llegó. No podíamos entender muy bien eso pero era más que nada esta competencia, este pensar que nosotros veníamos a intervenir en lo que ocurría en el aula. Indirectamente sí fuimos influenciando un poco porque los chicos en julio no abandonaban, se quedaban en el aula. Esos que capaz que iban a desaparecer y el profe se quedaba tranquilo porque no los iba a ver más ni a los que molestan ni a los que no aguantan, se empezaron a quedar cada vez más. Eso hizo que la escuela cambiara su forma de trabajo. Pero al principio nos miraban con recelo y hubo una cierta resistencia, no de todos los profes pero de una gran cantidad sí. Hasta que fueron entendiendo que nosotros éramos auxiliares y que teníamos muy claro que lo que hacíamos era acompañar al chico con total respeto de lo que ocurre en la escuela. Porque la escuela tenía que hacer su proceso. Para la escuela esto era todo nuevo, recibir a toda esta población era nuevo también. Entonces ellos hacen un proceso y la verdad que con los años se fue viendo que la escuela maduró y cambió todo eso. Nosotros siempre respetando eso y cuidando el vínculo porque eran ellos con los que nos teníamos que comunicar. Entonces, siempre tratando de aclarar que simplemente estábamos ayudando y que de ninguna manera le hacíamos las tareas a los chicos. Porque por ahí los profes decían que nosotros les hacíamos las tareas o bueno, una vez, nosotros entregamos una beca a los estudiantes, entonces una docente diciendo que nosotros les pagábamos a los chicos para ir a Inclusión, como mal interpretando todo. Porque en realidad es una ayuda económica porque estos chicos están en desigualdad, necesitan comprar útiles, necesitan el aporte económico para tener mejores condiciones pero no es que se les paga para ir a Inclusión. Todo eso había que poder manejarlo. Bueno, fueron años y hoy tenemos un vínculo maravilloso con todas las escuelas, casi

todas, pero porque ellos saben que nosotros somos auxiliares y nosotros también tenemos claro que somos auxiliares de ese proceso. Aunque también sabemos que en cada uno de los centros de Inclusión, para mí ya son centros educativos, digo yo, porque ocurren procesos que son propios, porque los profes generan cosas, porque en la diaria se generan experiencias que solamente ocurren ahí. Que pueden ocurrir ahí por las personas que están. Entonces acompañamos el proceso escolar. Somos auxiliares del proceso escolar pero, nosotros también tenemos nuestras propias experiencias educativas.

Uno se pone contento, yo estoy muy orgullosa de haber trabajado en Inclusión desde el inicio, desde que se empezó a escribir y de que la selección de las personas que hicieron Inclusión todos estos años haya sido tan cuidadosa y que realmente las personas hayan entendido hacia quién estaba dirigido el trabajo y hayan siempre recibido y acogido a esos chicos. Siempre les dieron la bienvenida. Porque el otro día venía para acá y veo que suben una foto de la pileta a las ocho de la mañana y había chicos estudiando en el salón con el barbijo y yo me emociono. Siempre me emociono porque era un viernes a las ocho de la mañana y vos decís, estos son los pibes que van de gorrita y que todo el mundo los estigmatiza y se cruzan al centro y es el pibe que capaz te va a robar en la esquina. Capaz que sí, porque capaz que si no alcanza, no llega a acceder a todas las oportunidades que tienen los demás y sí, se convierta en un chico que te va a robar en la esquina. Pero si un viernes a las ocho de la mañana, en contexto de pandemia donde este año fue muy raro en lo educativo, hay chicos que están yendo a estudiar. No tienen muy claro, porque no es que va a haber examen pero se levantaron y se fueron a estudiar y están ahí. Eso te emociona. Por qué los chicos van ahí, por qué nos eligen, por qué vienen ahí con las temperaturas en invierno. Nosotros trabajamos de ocho a once y de catorce a diecisiete, un poco más un poco menos, pero se abren los centros a las ocho. Y a las ocho en pleno invierno algunos van hasta en ojotas, no se quedan en la casa encerrados. Y sí, capaz que van por la leche caliente pero vienen, vienen a estar con nosotros, por qué, porque saben que los estamos esperando. Siempre les digo a los profes, ustedes tienen que hacerles sentir a los chicos que los están esperando, que si ese día los chicos no vinieron ustedes lo van a sentir. Que no es lo mismo si vienen a que no estén. Así es como debería funcionar la lógica de la escuela, siempre dándole la bienvenida a los chicos, que sientan que ese es su lugar. Por eso la importancia de asignar turnos, horarios. No es que ellos se mueven con libertad. No.

Este es tu horario y en ese horario el profe está para vos. No el desorden de que van cuando quieren porque además no lo podríamos controlar, no podríamos trabajar. Pero bueno, todo tiene una lógica.

VF: Vos iniciaste siendo profe y tutora y bueno, ahora estás en la coordinación. Ya pasaron diez años desde la creación del programa. ¿Qué balance me podés hacer de todo este tiempo y ahora mirándolo desde este lugar a diez años de haber comenzado?

E6: Bueno, que Inclusión no debería existir. Desde el vamos. Siempre lo decíamos con Diana, Inclusión debería ser un programa que surge en un momento por la necesidad de acompañar el proceso de educación de la escuela, de poder recibir a todos y hacer de la escuela un espacio que reciba a todos, donde quieran estar todos. Nació ahí pero Inclusión con los años debería ir desapareciendo o transformándose. Trabajar cada vez con una población un poco más restringida, más limitada con características más particulares que quizás la escuela no llegue. Supongo que tiene que ver con la individualidad de cada proceso de cada estudiante y la realidad que vive.

Inclusión tiene muchos años de funcionamiento y han pasado muchos, muchos estudiantes. Yo estoy convencida de que el trabajo de Inclusión sirve y de que ha impactado no en trayectorias escolares, ha impactado en la vida de los estudiantes. Cuando vos antes me decías yo quiero hacer un taller, quiero hacer un focus group, a mí me gustaría que lo hagas con chicos que participan hoy pero también con chicos de hace algunos años, más antiguos. Desde los primeros. Porque con los primeros fue un experimento. Nosotras nos fuimos armando. Los tutores, los equipos, también nos fuimos formando a medida que íbamos viviendo experiencias que nos sacudían. También de pifiarla muchas veces, la pifiarnos un montón de veces. Hemos perdido chicos en cuanto a perder el contacto por no haber procedido de la manera adecuada. Pero bueno, en la urgencia uno no sabe cómo actuar o actúa impulsivamente y entonces, bueno. Todo esto es un aprendizaje, ya sabemos que no podemos mandar a un chico a su casa. El chico vino y vamos a trabajar con él toda la mañana o todo el tiempo que esté con nosotros. No es que si está inquieto o molesto lo mandamos a casa. No está permitido mandar a un chico a casa por más disruptiva que sea su conducta en el espacio. Eso fue un aprendizaje. Porque después nos dimos cuenta que el chico se sentía como expulsado. Uno en realidad les explica, les dice hoy no, pero para él lo estabas desalojando del lugar, le estabas negando el compartir. De esos hay un montón de aprendizajes.

Hemos trabajado con muchísimos estudiantes y como te digo, hemos impactado en la trayectoria escolar pero en la vida de los chicos. Es no se puede medir. Yo siempre digo, cómo medimos el alcance de un programa que acompañó trayectorias vitales. Porque sí, abandonó la escuela, pero ese chico siguió yendo al centro de Inclusión. Él abandonó en julio pero vino a Inclusión todo lo que restó del año a tomar mates. A leer y chusmear lo que estaban haciendo los otros grupos que estaban trabajando pero él estaba en ese espacio que es un centro educativo. Cada vez que los chicos que hoy tienen veintiuno, veintidós años, que es el primer grupo de Inclusión, necesitan algo de lo que sea, recurren a alguno de sus ex tutores o de sus profesores para pedir asesoramiento. O bueno, los que incluso han abandonado, en algún momento cuando deciden retomar la escuela, nos buscan a nosotros. Y bueno, cada uno de esos centros, al oeste por ejemplo, le decían “la escolita”. Yo voy a la escolita, decían. Me cruzan por ahí y me dicen “todavía estás en la escolita Vani”. Le decían “la escolita” o si no “el instituto” porque como cuando nosotros nos presentamos no vamos y les decimos a los chicos, bueno, ustedes pertenecen a una población de vulnerabilidad y entonces les venimos a ofrecer acompañamiento porque no queremos que abandonen. Nosotros les decimos que la escuela secundaria es compleja, presenta dificultades y entonces creemos que quizás te podemos acompañar, te podemos ayudar con el apoyo escolar. Entonces, lo primero que ellos ven que les ofrecemos es un apoyo escolar y dónde hay apoyo escolar, en los institutos donde hay profesores particulares, entonces le quedaba “el instituto”, “la escolita”. Porque así se los presentamos a ellos.

VF: Después de que lo conocen, ¿le siguen diciendo así?

E6: No, le dicen el sector o voy donde están los profes o donde está Mauri. Cada lugar tiene su particularidad. En el oeste, porque yo fui tutora del oeste, es la federación de vecinales, pero nunca se enteraron. Para ellos era la escolita. Después tenemos la pileta, la vecinal, esas son para ellos más propias del espacio pero la federación que era un poco neutral ahí, era la escolita o el instituto. Hay que dialogar con los chicos con lo que les significó.

Hoy uno se encuentra a muchos que siguieron estudiando, algunos no terminaron pero retomaron, algunos eligieron carreras docentes y hemos descubierto menos talentos además de que nosotros tenemos nuestras propias propuestas y acompañamos lo que la escuela ofrece también hemos visto, observar a chicos en esto en que educar es detectar en lo que ese chico es bueno e impulsarlo en eso. Dibujantes, cantantes, músicos.

cuando advertimos que hay una capacidad que se puede desarrollar, ahí vemos en qué espacio puede seguir trabajando eso. Hemos hecho talleres de música, talleres de dibujo, talleres literarios. Eso es año a año, en distintos años dependiendo del equipo de profes y de la realidad de cada uno surgen todas esas ideas y uno trata de aprovechar el recurso y si se puede se planta. Se manda al profe de guitarra y así. Es maravilloso para nosotros. Para mí que soy docente en una escuela, poder ejecutar todas estas cosas y tener la libertad de tener todas esas experiencias es maravilloso.

VF: ¿Por qué decís que para vos que sos docente en una escuela?

E6: Porque la escuela en sí, es una estructura muy grande, muy fija. Por ahí sugerís alguna cosa pero lo que puedas ir haciendo es muy chiquito, muy mínimo. Siempre digo que dentro de un aula el dueño de ese espacio y de ese momento es el docente. Cerrás la puerta y en realidad, vos podés transformar. En la práctica le podés dar el color que vos quieras. Hacia afuera, involucrar a una institución, al equipo docente y en las propuestas más grandes, siempre es más difícil. Porque es una estructura, realmente todavía muy rígida. Aunque se han hecho intentos y se ve que se empieza a flexibilizar pero lo ideal sería que la escuela se desconstruya completamente.

Hacia adentro de Inclusión es muy flexible. Nosotros cerramos y decimos hoy vamos a hacer una kermesse, hoy vamos a celebrar Halloween, hoy vamos a festejar el día de la tradición y a hacer tortas fritas y no hacemos matemáticas. O hacemos muffins y los decoramos, o viene una profe de arte y pintamos un mural. En eso, al ser espacios tan reducidos y no estar condicionados por tener que cumplir con objetivos ya establecidos, digo educativos, y en tiempos y demás, eso hace que surjan experiencias muy hermosas. Surgen esas experiencias porque yo siempre les digo a los profes, cuando los entrevisto y cuando los invito a participar del programa. Que ellos tienen una libertad que no van a tener en otros lugares, que ellos tienen que, en realidad, enseñar su disciplina obviamente, acercarse a los contenidos con el chico, tal cual es el criterio del docente porque el chico después tiene que responder a eso en la escuela pero, si se les ocurre hacer algo diferente que lo intenten, que ensayen. Les digo que aprovechen esa oportunidad, la libertad de decir hacemos alcohol en gel, hacemos una huerta. Entonces cada centro ha tenido ideas y a esas ideas que surgen tratamos de darle lugar. Para un docente, y esa es la riqueza de por qué nos gusta trabajar con docentes que todavía son estudiantes del Instituto, porque se encuentran con espacios donde poder explorar, donde poder inventar e intentar otras formas de enseñanza con los chicos y

nada, les cambia la cabeza. Porque son esos chicos que supuestamente, muchos de ellos son los problemáticos, y ellos pueden ensayar otras formas, con otros tiempos, con otras maneras de vincularse con el chico. Es crucial para nosotros que sean mesas cuadradas, ojalá fueran mesas redondas, con el mate, se comparte la leche, el docente está sentado al lado del chico. Eso es fundamental a la hora del vínculo pedagógico y del aprendizaje porque el docente está a la altura del estudiante. Es con el otro. La verdad es que Inclusión es perfecto para todo eso.

Cuando los chicos, por ahí, empiezan a conocer a los profes de Inclusión, muchas veces dicen Profe, yo quiero que vos me vayas a dar clases. Esos profes tienen horas en la escuela y se cruzan capaz que en el pasillo, nada más que no es el docente de su curso. Pero bueno, en Inclusión pueden trabajar diferente y lo ven diferente. Porque el docente de Inclusión está sentado al lado, porque comparten el mate, porque se quedan charlando de la vida. Los chicos establecen un vínculo de confianza tan grande que les cuentan todo y reciben primero la escucha y después muchas veces algunas ideas. Canalizan eso, hemos escuchado algunas cosas fuerte, historias en las que después hay que intervenir. Por eso es muy importante que el docente trabaje con esto de mucho respeto y que sepa que es un observador y receptor de toda esa información y que, en realidad, tiene que poder canalizarla al tutor y después tenemos todo el caminito para el que tenemos que estar atentos. Pero sobre todo, este clima muy ameno, muy agradable del profe que agarra la pala conmigo para hacer la huerta, que me prepara la leche. La cercanía. Es esto, porque es muy familiar el espacio porque el profe está ahí conmigo y capaz es el mismo profe que le da al curso de al lado. Pero bueno, en la escuela ya la disposición en el aula y la actitud que adopta el docente cuando entra a una aula en la escuela, no es la misma que la que tienen en Inclusión.

VF: ¿El mismo docente cambia?

E6: El mismo docente, pero porque la estructura cambia. Yo también en Inclusión trabajo de una manera y en el aula a veces tengo que tomar la postura de estar en el frente, de estar mirando. Son pocas las ocasiones en las que uno da vuelta la disposición en el aula. Aunque debería ser así.

No puede ser porque creo que los docentes no indagan, no intentan, yo creo que tiene que ver con eso. Porque cuando el docente te dice, no, porque la escuela no está bien, tiene que cambiar. Pero está esperando que los cambios vengan desde arriba, vengan desde el Ministerio, que les digan que tienen que trabajar de determinada manera. Pero

no esperes que te lo dé el Ministerio. Si total en el aula no hay nadie que te esté observando todo el tiempo. Eso para bien y para mal, porque después hacen cada desastre en el aula. Así como hay docentes que pueden hacer desastres porque no los están mirando, hay docentes que pueden hacer cosas maravillosas porque, justamente, nadie les va a estar cuestionando lo que hacen.

VF: ¿Cómo es el vínculo del programa con los estudiantes y con sus familias?

E6: En un tiempo había una población que la escuela tenía que recibir, porque son chicos que se inscriben y demás pero bueno, vos notabas dentro del aula las distintas características. Lo más notable, era esto, que los chicos no querían estar ahí. Llegaba tarde, falta un montón y cuando está durmiendo o hace lío y bueno, en realidad, me joden la existencia. A la escuela le jode la existencia porque no podemos trabajar como queremos o de la única forma que sabemos trabajar.

La escuela no estaba preparada para esos chicos. Nosotros sabíamos que esos son nuestros chicos, nuestros destinatarios. Nosotros desde el vamos no elegimos con quien trabajar, Inclusión no elige con quién trabajar. Si elige, elige trabajar, por decirlo de alguna manera, con esos chicos problemáticos. En realidad, elegimos trabajar con esta población en desigualdad de condiciones a la que hay que mostrarle que las cosas pueden ser diferentes y que ellos pueden hacer las cosas diferentes. Ayudarlos a transformar esa realidad. El hecho de poder tratar al chico con el respeto que se merecía y a las familias también. Nosotros cuando vamos a las casas sabemos que, a ver, es su realidad, es su hijo. Nosotros no vamos a educarle el hijo a nadie o a cambiarle la forma de ver las cosas a nadie. Nosotros venimos a acompañar y a ofrecer ayuda. Es con el otro. Entonces el respeto sobre todo. Sobre la realidad de cada uno. Desde ahí es desde donde trabajamos con todos los que llegan a Inclusión. Siempre se nos escapa. Hay un grupo al que no terminamos de alcanzar. De todos los que visitamos son muy pocos los que después de suman. Van llegando otras realidades por otras vías pero, ojalá pudiésemos trabajar con todos los chicos y tuviésemos una forma para decir hice un trabajo con todos estos y los puedo sostener. Eso es muy flexible, muy móvil. Pero bueno, es fundamental el respeto. El respeto por el otro, de que es un otro tan válido como yo.

VF: ¿Cuáles son los que se les escapan?

E6: Y, son realidades muy complejas. Son los chicos que están re solos. Esos chicos están realmente solos y vos no tenés de dónde agarrarte.

Una vez que ellos empiezan a ir a Inclusión y establecen el vínculo con los docentes y con el espacio, los chicos vienen solos. Pero esa primera llegada, muchas veces no ocurre porque no hay nadie que referencie, nadie que lo levante, que le diga que estaría bueno que vaya a ese lugar. Son esos chicos que vos decís, están solos. Entonces, si ellos no se levantaron, no pegaron onda el día que les hiciste la visita, si no te conocieron, si no se les prendió a ellos mismos. No hay nadie que los sostenga. No están en el club, no están haciendo ninguna otra actividad. Esos son los más difíciles. Volvemos a buscarlos a hacer una visita, en algún momento los cruzamos pero están muy solos. Hay una franja que está como muy pasiva ante la propuesta digamos.

Por eso es tan importante dentro de las comunidades y en los barrios que haya otras actividades y que la comunidad se comprometa en esto de estar observando a los chicos porque uno va identificando algunos espacios donde el chico sí circula y podemos entrar por ahí. Hacer un contacto, una articulación que lo motive a ir a Inclusión, sostener el espacio escolar si, a lo mejor, el profe del club, que lo hemos hecho de hecho, es referente para el chico. Pero esos chicos que no están en ninguna otra propuesta, no tenés de dónde llevarlo.

VF: Y el vínculo con esos otros referentes, ¿cómo es?

E6: Fue creciendo. Al principio nos costaba mucho. Ya te digo, creo y si estarían mis compañeras dirían lo mismo, por algo nos decían las superpoderosas. Íbamos nosotras, buscábamos... desde irlos a buscar a las casas, comprarles el despertador, todo queríamos hacer solas y no. Nos dimos la cabeza contra la pared un montón de veces y fuimos aprendiendo que a veces no sos vos el referente. A veces no sos vos, no va a entrar por ahí. Bueno, busquemos por dónde, qué cosa. A lo mejor hoy, el chico, su prioridad no es estar en la escuela, es estar en el club, entonces asegurémonos que el chico está en el club, que tiene un proyecto porque cuando hablamos de que los chicos tienen que ser parte, incluir, incluir es que el otro se sienta parte de algo. Sentirse parte de la comunidad en la que está. Bueno, un deporte, una actividad artística, digo, que el chico vaya sintiendo que puede o que tiene un proyecto en algo. Eso ya es un montón. Hoy, a lo mejor no es la escuela. Pero hay otra actividad donde el chico ponga el alma, ponga la motivación. Si podemos descubrir eso, es un montón.

VF: ¿Cuáles son esas cosas que no se pueden medir del programa que tienen que ver con el impacto en la vida de los que participan del programa?



E6: Claro, una charla con el mate, que la profe le haya enseñado a hacer una comida, cómo evaluás cómo impactó eso. Esa charla, esa comida, una visita, viajes que han hecho los chicos. Hemos ido a Tecnópolis cuando en aquel momento se podía viajar, para mí fue grandioso. Porque estos chicos no hubieran llegado nunca ni a Buenos Aires ni a Tecnópolis. Cómo evaluás vos el impacto de esas experiencias en la vida de esos chicos. Esas cosas y las mínimas. Llevarse la lechuga que ellos cultivaron, cómo lo valorás, cómo lo medís. Ocurrían, esos aprendizajes están, quedaron. Después se transfieren a otras cosas. Entonces no sé. Sabemos que está, que ocurrió pero...

VF: y ¿qué es lo que ves o qué notás en los chicos para saber qué ocurrió?

E6: Te lo dicen los chicos como anécdota lo recuperan. Te acordás profe cuando hicimos tal cosa, nos dicen. Lo mismo el facebook, usábamos todos facebook y te recuerda fotos donde están etiquetados ellos y nos vuelven a etiquetar y nos dicen te acordás de esto. O te llegan preguntas acerca de cómo está el profe tal, si vimos a tal profe o nos dicen que si nos juntamos les avisemos. Porque compartíamos un montón, un montón.

VF: Hablaste de que este año que pasó fue especial. ¿Podés contarme un poco sobre eso?

E6: Este año fue catastrófico para mí, porque bueno, en realidad para todos fue catastrófico este año. Pero convengamos que para nuestros estudiantes, para nuestros chicos de Inclusión que estaban lejos de la escuela, este año estuvieron más lejos. O sea, a nosotros este año nos va a costar el doble acompañar las trayectorias de estos chicos. Justamente porque por este no acceso a recursos se quedaron más lejos de la escuela y se colgaron. Nosotros tenemos recursos, sí, el celular y demás pero para nosotros la presencialidad es todo. Cuando yo te digo que compartir el mate, tener al profe al lado, olerlo es parte del vínculo, así nosotros no podemos vincularnos.

Los visitamos en febrero, nos vieron ese día, charlamos y demás. Después en marzo, arrancábamos ese lunes nosotros, el lunes que decretaron la cuarentena. Los espacios estaban todos decorados maravillosos y nadie llegó a los centros de Inclusión. Nadie los vio.

Después decirles a los chicos que nosotros los íbamos a ayudar y los nuevos no sabían ni quiénes éramos. Los ingresantes 2020 de Inclusión no sabían quiénes éramos. Entonces, fue todo un tema que esos chicos nos referencien. Trabajar con la escuela

para que bueno pudieran relacionarnos con los profesores, con los que hicimos la visita, qué sabían.

Muchos no los enganchamos por eso, porque nunca pudimos hacer el vínculo, el poder compartir el mismo espacio. Fue durísimo.

Los de los otros años sí. Saben quién es Ceci, quién es Mauri, quiénes son los profes y fueron aprovechando. Pero bueno, fue muy desordenado, muy caótico.

Inclusión trabajó en todo lo que pudo. Hemos llevado materiales impresos, hemos rastreado chicos que la escuela no tenía noticias, los hemos ido a buscar. Contactarlos, saber dónde están, qué están haciendo. Pero después, sostener ese acompañamiento de manera regular fue muy difícil. Tuvimos mucha fluctuación. Chicos que pudieron y chicos que no, que llegaron a fin de año con muchos espacios sin acreditar.

Bueno, y ahora estamos trabajando. Pudimos en algún momento habilitar los consultorios, que fue un montón pero acostumbrados a trabajar, a los mejor, quince chicos en una hora, ahora en una hora tal vez estamos trabajando con cuatro chicos. Tenemos un profe y un estudiante, un profe y dos estudiantes. No más que eso. Dependiendo del tamaño del espacio podemos atender a más o menos chicos. Entonces estamos muy limitados por el protocolo. Pero bueno, nosotros pudimos, a partir de junio, algunos consultorios. Entonces los más solos, los que menos recursos tenían, que no tenían celular ni internet ni nada bueno, pudimos con los consultorios mantener un contacto. Yo decía, el objetivo de este año es que los chicos se sientan estudiantes. El objetivo de Inclusión de este año es que los chicos se sientan estudiantes y que cuando pudieran volver a la escuela sepan que hay un banco esperandolos, donde se inscribieron. No ocurrió en todo el año porque no pudieron volver a la escuela. Pero trabajamos en eso, en que el chico se sintiera todo el año estudiante y andando en el proceso. Ahora bueno, ahí estamos con los consultorios.

No sabemos cómo va a pintar este año, no sabemos qué viene. Estamos así con incertidumbre. No planificamos a largo plazo. Y bueno, lo primero es que a estos chicos que nosotros visitamos, vamos a visitar ahora, esta semana arrancaron las visitas. El quince de marzo con ellos, lo que los tutores tienen que organizar es que tengan un encuentro semanal de una hora. Garantizar que los estudiantes asistan al centro una hora semanal, para asegurarnos que nos conocen y mientras vamos viendo qué va ocurriendo. Es decir, lo primero es garantizar la asistencia a los espacios y que conozcan a los profes. Después vamos viendo qué pasa en la escuela.

VF: Respecto a los tutores, marcaste el tema de la selección de ellos. ¿Por qué?

E6: No cualquier docente puede trabajar en estas realidades. No cualquier docente. Se requiere un perfil muy flexible, muy abierto y obviamente que tiene que tener cierta mirada social para poder trabajar en estas poblaciones. Porque estamos trabajando en una población históricamente relegada, mal vista. Esto de la idea de la meritocracia que está tan instalada que entiende que trabajamos con una población que no se merece el recurso del Estado. Para muchos es así. Entonces hay que identificar qué personas tienen claro cuál es su rol ahí y que en realidad, están solamente garantizando el derecho a la educación y el acceso a todas las posibilidades. Son instrumentos del Estado porque lo que tienen que hacer es garantizar. Después bueno, en lo actitudinal hay que embarrarse. Hay que trabajar con los chicos, hay que estar al lado, hay que estar codo a codo. Hay que bajar a la realidad, hay que aterrizar en estos lugares.

Estoy muy orgullosa de Inclusión. Para mí Inclusión al ser inédito, porque no hay otro programa así, haber trabajado desde el inicio en un programa que nadie lo hizo y que se sostenga en el tiempo, yo estoy súper orgullosa de ser parte de eso. En realidad, a Inclusión lo hacen las personas. Esto no es otra cosa que vínculos. Sí está el recurso, obviamente, hay que pagar, tener materiales, equipamiento, pero el trabajo real es el vínculo que establecen las personas. Eso sostiene a los chicos en la escuela o en un proyecto, el que sea. Lo sostienen las personas que están ahí.

## **Grupo Focal con estudiantes del PBIE.**

Descripción consignas:

- Se propuso conocer la visión que tienen los y las jóvenes como beneficiarios del PBIE e identificar aquellos aspectos que influyeron en la trayectoria social y educativa de estudiantes y sus familias, más allá de lo estrictamente pedagógico.
- Se convocó entre 2 y 3 jóvenes por cada sede territorial del PBIE, que tengan un vínculo de más de dos años con el mismo.
- Fecha en que se llevó a cabo:
  - Martes 23 de febrero de 2021.
  - 14.00 hs.
  - Sede del DIAT – Barrio 2 de abril.
- Materiales necesarios:
  - Afiches – fibrones
  - Tarjetas con preguntas
  - Protocolo covid
  - Caramelos
  - Presentes de agradecimiento.
- Desarrollo:
  - Moderadora: Vanina Flesia
    - Tareas: presentación – guía taller – conclusiones.
  - Colaboradores: tutores y docentes del programa que acompañen al grupo.
  - Observaciones: Maia Blumenthal (estudiante avanzada psicopedagogía)

1) Apertura (5 min):

- a. Presentación y objetivos. Poner en común los siguientes temas:
- b. Qué es un grupo focal: Una reunión de personas que comparten ciertas características, en este caso tener cierta edad, estar en el programa, estudiar, que permiten discutir y elaborar desde la experiencia personal y grupal conclusiones que ayudaran a la investigación de una temática.
- c. Qué se va a hacer con las conclusiones. Las conclusiones van a ser utilizadas para analizarlas en el trabajo de tesis para la Maestría en Desarrollo Territorial que me encuentro haciendo para finalizar mis estudios de postgrado.
- d. Rol de moderadora y asistentes.
- e. Recordar respetar los protocolos covid: distanciamiento y uso de barbijo.

2) Dinámica de presentación: (30 min): “presentación de a dos”.

Se entregará a cada participante una hoja con preguntas. Las hojas serán de dos colores distintos. Deberán juntarse con la persona que tenga la hoja de color distinto y hacerse una entrevista de presentación.

Deberán charlar con la persona que le tocó y anotar las respuestas del compañero/a en la hoja:

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Cuántos años tenés?
- ¿A qué escuela vas? ¿En qué escuela hiciste la primaria?
- ¿En qué barrio vivís? ¿Siempre viviste en el mismo barrio?
- ¿A qué centro de inclusión vas? ¿Desde cuándo vas?

- ¿Cómo conociste el programa?
- ¿Por qué empezaste a ir?
- ¿En tu escuela saben que venis? ¿Qué dicen?

La última pregunta la deberán responder entre los dos: ¿Qué es para ustedes el PBIE?

Puesta en común: en una ronda de presentación cada pareja irá contando y comentando lo que su compañero/a le contó. Y lo que escribieron sobre la última pregunta. Luego entregarán las tarjetas al asistente.

- Luego de que todos hayan presentado el moderador realizará una síntesis de lo que salió y se dará un espacio para que puedan comentar o sumar algo más que quieran al respecto.

### 3) Dinámica de puntuación:

- Se le entregará a cada joven una tarjeta donde de manera individual deberá puntuar (con una escala del 1 al 10) la valoración que ellos/as tienen del programa.
- La tarjeta en una cara contendrá el espacio para poner el puntaje final y en la otra cara los conceptos sobre los que deberán reflexionar para poner el puntaje final.
- Los puntos son una ayuda para poder pensar, pueden tenerlos en cuenta o no para definir su puntaje, si hay alguna otra idea que quieran tener en cuenta para poner el puntaje se puede considerar y agregarla al final.

PUNTOS A TENER EN CUENTA PARA DEFINIR EL PUNTAJE
a) ¿Cómo es el centro de inclusión al que voy?

- b) ¿Por qué elegir ir ahí?
- c) ¿Cómo me ayudo con la escuela?
- d) Me ayuda en otras cosas ¿en cuáles?
- e) ¿Cómo me llevo con los profes?
- f) ¿Es diferente de estar en escuela? ¿Por qué?
- g) ¿Qué dice mi familia de que voy a inclusión?
- h) Las cosas que más me gustan de ir a inclusión.
- i) Las cosas que menos me gustan de ir a inclusión.
- j) Otra idea que quiera agregar....

Recibidas las tarjetas y explicada la dinámica, luego del repaso de las preguntas orientadoras, se dará unos minutos para que piensen en forma individual y una vez que todos hayan escrito el puntaje deberán mostrar a los demás.

Luego se los agrupará en 3 grupos: los que puntuaron de 1 a 4, los que puntuaron de 5 a 7 y los que puntuaron de 8 a 10. Puede suceder que no haya de alguna escala, por lo que el moderador reorganizará los grupos de acuerdo a lo que surja.

Cada grupo se reunirá, con la ayuda de un tutor solo para explicar las consignas y atender cualquier duda que surja, y se les pedirá que primero elaboren un promedio del grupo y luego que en un afiche escriban la nota final arriba de todo. Y abajo enumeren de un lado todo lo que sí tiene el programa y ellos valoran por lo que llega a ese puntaje, y todo aquello que le falta para llegar al 10.

NOTA PROMEDIO	
LO QUE SI TIENE Y LE DA LA NOTA	LO QUE FALTA PARA LLEGAR A 10 (diez)

#### 4) Conclusiones y cierre:

Se realizará un plenario donde daré grupo comentará a los demás lo que estuvieron trabajando y anotaron en su afiche. Luego de que pasen todos los grupos la moderadora realizará una síntesis final y se dejará la palabra abierta para que todos/as puedan opinar e intercambiar ideas que ayuden a la conclusión final.

#### Informe grupo focal.

##### Dinámica de presentación

	Nombre	Edad	Escuela primaria	Escuela Secundaria	Barrio	Sector	Como conocio el programa	Porque empieza a ir	En la escuela saben
1	Tais	15	Peralta Pino	615	Zaspe	Zaspe (vecinal)	Visita en su casa	Me interesa y sirvió	Si. Dicen que está muy bien
2	Guillemina	15	Ángela de la Casa	495	Malvinas Argentinas (antes Güemes)	Federación Vecinales (Sector Oeste)	Por mis hermanas	necesitaba	solo algunos profes y me felicitaron
3	Brenda	16	Amancay	495	Antártida Argentina	Federación de Vecinales (Sector Oeste)	Porque mi hermanita iba	me llevaba todas las materias	si
4	Juan	13	Colón	615	Barranquitas	Villa Dominga (Vecinal)	por una maestra del CAF	ayuda	no



5	Ramiro	16	Ángela de la Casa	615	Güemes	Sede DIAT (2021)	Me trajeron	ayuda	si, que es bueno.
6	Hector	18	Don Tomas	376	2 de abril	Fátima (Vecinal). A partir de 2021 se trasladó a la sede del DIAT)	Me invito una tutora del programa	me invito	no
7	Jerónimo	14	Langui er	204	Villa Dominga	Villa Dominga (Vecinal)	Por la escuela	porque me lleve materias	si. Y que siga esforzándose
8	Virginia	15	Lisandro de la Torre	615	Zaspe	Zaspe (Vecinal)	Por una amiga	porque me iba mal en la escuela	no
9	Rocio	17	Sarmiento	376	Italia	Pileta (Italia)	-	Por la escuela	si, que es buen apoyo
10	Florencia	15	Lisandro de la Torre	615	Zaspe	Zaspe (vecinal)	Mi mama	porque me lleve todas	no
11	Juliana	15	Villa Rosas	204	Italia	Italia (pileta)	por una amiga	por materias adeudadas	algunos

¿Qué es para ustedes el PBIE?

-Es una buena ayuda para la escuela. Es un centro educativo. (Ramiro y Juan)

-Te ayuda mucho y podés avanzar un montón. Podés tener confianza en ellos. También son muy amables con nosotros. (Tais y Guillermina)

-Es un centro educativo que te enseña a estudiar dependiendo del comportamiento y el trabajo escolar que llevás en tu escuela, ayudándote a estudiar como alumno. (Héctor y Jerónimo)

-Es un sector que ayuda a los chicos a mejorar en las notas y a prepararse para que el día de mañana sean alguien. (Rocío y Virginia)

-Nos ayudan a entender y a mejorar nuestras notas. (Yuliana, Brenda y Florencia)

VF: Desde que empezaron a participar del programa ¿Cómo les está yendo en la escuela?  
VR: ¿Cambiaron ustedes en la escuela desde que empezaron a ir a los centros? ¿En qué cosas cambiaron? ¿Qué es distinto?

VF: ¿Quienes empezaron el programa el año pasado con lo de la pandemia o ya iban todos antes?

Respuestas: Todos iban antes.

VF: ¿Cambió en algo el año pasado? ¿Cómo se sintieron con la escuela?

Respuestas: Era todo virtual por gmail, classroom, zoom.

Respecto a Inclusión preferían volver a la presencialidad en lugar de seguir con videollamadas y el acompañamiento por whatsapp.

Extrañaban a los profes de la escuela también.

### **Dinámica de puntuación**

Para esta dinámica la coordinadora, tutores y profesores del programa salieron de la sala.

a)

Grupo 1 (Rocío-Virginia-Yuliana)

Puntaje promedio: **9**

Cosas que nos gustan:

- Nos ayudan con las tareas
- Son muy amables
- Nos ayudan a tenernos confianza
- Nos escuchan cuando tenemos problemas
- Somos pocos y nos explican y entendemos mejor.

Cosas que no nos gustan:

- Nos hacen levantar temprano (nos mandan mensajes para despertarnos y nos retan si no vamos)
- Nos hacen ir pocos días
- Son pocas horas

Grupo 2 (Tais-Florencia-Guillermina-Brenda-Juan)

Puntaje Promedio: **10**

Les pusimos un 10 porque:

- Nos dan confianza
- Nos ayudan
- Nos apoyan y nos hacen sentir bien
- Nos ayudan tanto en los días de clases como los fines de semana o feriados

Grupo 3 (Ramiro-Héctor-Jerónimo)

Puntaje Promedio: **8**

No necesitan nada para llegar al 10. Las profes son muy buenas.

En general expresan que les dan confianza para que les cuenten las cosas que les pasan. Y también se da eso en el grupo que se arma en los centros. Se reitera la importancia de sentirse escuchados cuando tienen problemas. Algunos profesores dan el espacio para que se expresen en esos momentos.

Las ayudas en fines de semanas y feriados se dan por whatsapp sobre dudas que tenemos. Les mandamos preguntas o fotos y ellos nos responden. No pasa lo mismo con los profes de la escuela, dicen que “con suerte” les responden a la semana de hecha la consulta.

*Notas de observadora. Maia Blumenthal.*

Mi nombre es Maia Blumenthal, soy estudiante de quinto año en la Facultad de Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. En este trabajo del grupo focal fui ayudante colaboradora de Vanina Flesia. A mí me tocó observar el encuentro, por observación se entiende que es una herramienta fundamental para la recopilación de datos e información.

En un primer momento fui presentada, ya que es necesario explicar a los y las jóvenes las tareas que se iban a realizar y los roles que cumplía cada una.

Desde el inicio pude observar predisposición por parte de los y las jóvenes y acompañamiento hacia ellos por parte de los tutores. Percibí cierta timidez por parte de algunos de ellos en la puesta en común, en la cual iban contando, cada pareja, lo que su compañero/a le contó, solo una de las jóvenes no se animó a hablar, fue su tutor quien habló por ella. Otro aspecto que observé en esta primera actividad es que ante la pregunta ¿por qué empezaste a ir? la gran mayoría expresaba “porque me llevaba materias”, riéndose y tapándose la cara con la hoja que tenían en la mano.

En la siguiente actividad en la cual tenían que puntuar el programa de Inclusión educativa al que asistían, pude observar que podían conversar entre los grupos para poner una nota al programa y enumerar los aspectos que sí valoran del programa y los que les faltaría para llegar al puntaje 10. Además, surge entre uno de los puntos, de lo que sí valoran, que los profes del programa les responden enseguida cuando les piden ayuda. Ante esto se le repregunta ¿los profes de la escuela los ayudan así?, muchos dijeron que no y se rieron de manera sarcástica.

Para esta última actividad los tutores se retiraron del aula para no presionarlos y que los jóvenes no se sientan intimidados.

## Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. (1994). *La Hechura de las Políticas: Estudio Introductorio*. México: Porrúa.
- Aguilar Villanueva, L. (1994). *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*. México: Porrúa.
- Albuquerque, F., & Pérez Rossi, S. (2015). *El desarrollo territorial. Enfoque, contenidos y políticas*. Banco Interamericano de Desarrollo, ConectaDEL. Obtenido de <http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/09/EL-ENFOQUE-SOBRE-EL-DESARROLLO-TERRITORIAL-doc-Mesa-de-Programas.pdf>
- Anderegg, M., & Flesia, V. (2019). Programa Bicentenario de Inclusión Educativa. 10 años. *Krinen. Revista de Educación*.(17), 145-166.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). *edcities.org*. Obtenido de <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (15 de Noviembre de 2014). *Declaración del XIII Congreso de Ciudades Educadoras*. Obtenido de [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Declaraci%C3%B3n-Congreso-2014-ES\\_DEF.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Declaraci%C3%B3n-Congreso-2014-ES_DEF.pdf)
- Bowen, G. (2005). Preparing a Qualitative Research-Based Dissertation: Lessons Learned. *The Qualitative Report*, 10(2), 208-222. Obtenido de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/iss2/2/>
- Brenner, G. (2019). Construir autoridad pedagógica: menos lamentos y más una búsqueda. *Encuentros por la Inclusión*. Rafaela.
- Brenner, G., & Galli, G. (2016). *Inclusión y Calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Grupo editorial Parmenia.
- Cornu, L. (Sin fecha). La Confianza en las Relaciones Pedagógicas.
- Costamagna, P. (2015). Caso Rafaela. En *Política y formación en el desarrollo territorial. Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio en Argentina, Perú y País Vasco*. (págs. 51-68). Bilbao: Orkestra - Instituto Vasco de Competitividad. Obtenido de <https://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/politica-formacion-desarrollo-territorial.pdf>
- Cravacuore, D. (2008). Perspectiva de los gobiernos locales en Argentina. En G. Molina, *Territorio y gestión municipal. Pautas de gestión territorial hacia un municipio innovador*. (págs. 149-170). Mendoza: INCIHUSA-CONICET.
- Fernandez, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico y clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hanifan, L. J. (Septiembre de 1916). The Rural School Community Center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130-138. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/1013498>
- Herrero, A. R. (2016). La contribución de la cooperación descentralizada al desarrollo territorial de los gobiernos locales: el caso de la ciudad de Rafaela (1991-2011). (*Tesina de Licenciatura*). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. Obtenido de Repositorio Hipermedial UNR: <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/7920>
- ICEDEL. (2017). *Relevamiento socioeconómico 2016*. Rafaela: Municipalidad de Rafaela.
- Klikberg, B. (2000). *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe. Buenos Aires: INTAL. Obtenido de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Capital-social-y-cultura-Claves-olvidadas-del-desarrollo.pdf>
- Larrea, M. (5 de Mayo de 2015). *Una aproximación a la dimensión social del desarrollo territorial*. (Orkestra, Ed.) Bilbao. Obtenido de <https://www.orquestra.deusto.es/es/actualidad/noticias-eventos/beyondcompetitiveness/1395-aproximacion-dimension-social-desarrollo-territorial>

- Longas, J., Riera, J., Civis, M., Fontanet, A., Longas, E., & Andrés, T. (Marzo de 2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (15), 137-151. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012674011.pdf>
- Madoery, O. (2001). El Proyecto Político Local como alternativa de Desarrollo. *Política y Gestión*, 2. Obtenido de [https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/5492/resource\\_files/5.El\\_Proyecto\\_Pol%C3%ADtico\\_Local\\_como\\_alternativa.pdf?v=63736191459](https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/5492/resource_files/5.El_Proyecto_Pol%C3%ADtico_Local_como_alternativa.pdf?v=63736191459)
- Madoery, O. (2008). *Otro desarrollo. El cambio desde las ciudades y regiones*. San Martín: UNSAM Edita. Obtenido de [https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/4923/resource\\_files/Madoery\\_Otro\\_Desarrollo\\_El\\_cambio\\_desde\\_las\\_ciudades\\_y\\_las\\_regiones\\_2008.pdf](https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/4923/resource_files/Madoery_Otro_Desarrollo_El_cambio_desde_las_ciudades_y_las_regiones_2008.pdf)
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S.A.
- Menardi, M. (2012). *El rol de los jóvenes como agentes del desarrollo local en la construcción de lo público. Estudio de caso de la ciudad de Bell Ville*. Bell Ville: Edición del autor. Obtenido de [https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/5273/resource\\_files/TFG\\_Mauricio-Menardi\\_12.06.19D.pdf](https://dhls.hegoa.ehu.es/uploads/resources/5273/resource_files/TFG_Mauricio-Menardi_12.06.19D.pdf)
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mirabella, R. (2018). "Nuevas competencias de los municipios en la provincia de Santa Fe" *Configuración y transformación del Estado Local*. Rafaela.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Madrid: Paidós.
- Muller, M. (2020). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum.
- Neirotti, N. (2005). Situación educativa en América Latina. Tensiones en la educación y el desarrollo. En I. Hernaiz, E. Sanjinés Chávez, & V. Villarán, *Educación y desarrollo local: Tensiones y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Oszlak, O. G. (1976). Estado y Políticas estatales en América Latina. *CEDES*.
- Perotti, O. (11 de Abril de 2011). *Nadie sabe cómo*. (R. Sauro, Entrevistador) Canal Regional Rosario. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=UwFrdnv7F2c>
- Perotti, O. (Junio de 2016). Federalismo argentino y desarrollo local: el caso del Municipio de Rafaela. *Conferencia en el Programa Ejecutivo para Alcaldes Latinoamericanos en Gestión y Comunicación de Gobierno*. (C. A. Fomento, Ed.) Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=p1F6VN4ceoU>
- Rozemblum, C. (2014). *Una aproximación a la complejidad del territorio. Aportes Metodológicos para el análisis y evaluación de procesos de Desarrollo Territorial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones INTA 2014 - E-Book.
- Secretaría de Educación. (2009). *Programa Bicentenario de Inclusión Educativa: Lineamientos de trabajo*. Municipalidad de Rafaela, Rafaela.
- Secretaría de Educación de Rafaela. (2010). Disposición geo-referenciada de Centros del PBIE. Rafaela.
- Sirvent, M. T. (Enero de 2003). La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. doi:10.4000/cal.7172
- Subirats, J. (1989). *Análisis de Políticas Públicas y Eficacia de la Administración*. Madrid: INAP.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villar, A. (2002). Funciones Competencias y tecnologías en el gobierno local. Un análisis del banco de experiencias locales. En D. C. (Comp.), *Innovación en la gestión municipal*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes - Federación Argentina de Municipios. Obtenido de <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/igm.pdf>