

Tensiones en torno a las políticas de inclusión educativa. La concreción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense.

Luisa Vecino.

Cita:

Luisa Vecino (2017). *Tensiones en torno a las políticas de inclusión educativa. La concreción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/358>

Tensiones en torno a las políticas de inclusión educativa. La concreción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense.

Luisa Vecino (Untref/Flacso-Unipe)

luisa_vecino@yahoo.com.ar

Eje 6 Sociología de la Educación y enseñanza de la Sociología

Mesa 64 El problema de la desigualdad como eje en la enseñanza y en la investigación de/en la sociología

Resumen

Desde la política educativa argentina se ha desarrollado, en la última década, un prolífero marco normativo vinculado a dar cuerpo y sostener la obligatoriedad de la escuela secundaria; este marco ha sido construido tomando como eje central la noción de inclusión educativa. Ahora bien, la pregunta por las condiciones efectivas en las que la escuela secundaria en Argentina se convierte en obligatoria -y busca su universalidad- nos remite necesariamente a la pregunta sobre cómo el marco normativo, inaugurado a partir del año 2005 en nuestro país, dialoga con las condiciones institucionales de implementación que lo sostienen y lo concretizan.

Nos proponemos en este trabajo analizar la propuesta sobre la inclusión escolar que cierta normativa educativa nacional y jurisdiccional -referida al nivel secundario- sostiene y qué aspectos de la misma son tomados y significados o resignificados en los discursos de diversos actores institucionales. Tomamos en particular las resoluciones 86/09 y 93/09 del Consejo Federal de Educación y la Resol. 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, para dar cuenta de las tensiones y modos diversos de apropiarse de la norma en escuelas de gestión pública de un distrito del oeste del conurbano bonaerense. Se aborda los posicionamientos asumidos por los docentes de instituciones que reciben a jóvenes de sectores populares.

Palabras claves: escuela secundaria- inclusión- marco normativo- representaciones sociales

En esta ponencia nos proponemos analizar los modos en que cierta normativa nacional y de la provincia de Buenos Aires define y explica los desafíos de la escuela secundaria luego de su obligatoriedad a partir de la sanción de la LEN (Ley 26026); nos interesa detenernos en qué propone para efectivizar la obligatoriedad. Asimismo nos proponemos indagar cómo este marco normativo dialoga con la percepción de directivos y docentes sobre las estrategias de inclusión sostenidas jurisdiccional e institucionalmente de algunas escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Moreno, en el segundo cordón del conurbano bonaerense¹. El corpus normativo que tomaremos para el análisis en esta oportunidad está compuesto por las resoluciones 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria”, 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria” y 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” del Consejo Federal de Educación (CFE) y la Resol. 587/11 “Régimen Académico para la educación secundaria” de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Buscamos dar cuenta tanto de lo que propone el marco normativo como de las tensiones y modos diversos de apropiarse de éste en las escuelas analizadas. Las instituciones que se toman como referente empírico aquí para realizar el análisis propuesto tienen la particularidad de recibir a jóvenes de sectores medios-bajos y bajos principalmente, teniendo escasa o nula presencia de jóvenes de sectores sociales más altos de los antes mencionados.

Las cuatro resoluciones que se analizarán tienen la particularidad de presentar algunos lineamientos concretos (y otros no tanto) para avanzar en la modificación del formato escolar que, a su vez, tensiona la gramática de la escolarización (Tyack y Cuban, 2001) o cultura escolar (Viñao Frago, 2002) del nivel secundario. Estas resoluciones parten del supuesto de que tal como se ha sostenido la escuela secundaria en su proceso de masificación posee límites concretos para la incorporación efectiva de los y las jóvenes que se encuentran aún por fuera del sistema (aquellos que son, dentro de sus familias, primera generación de estudiantes secundarios) pero también para retener en ella a muchos jóvenes que ingresan pero no logran egresar del nivel.

La escuela secundaria y su marco normativo actual

¹ Se tomarán resultados de una investigación finalizada y otra investigación en curso. La primera se realizó entre los años 2014 y 2015 en el marco de una convocatoria del INFD para equipos de investigación de institutos de formación docente; la segunda se inició en el año 2016 en el marco de la investigación que deberá concluir en mi tesis de doctorado en ciencias sociales y se realiza en el marco de un equipo de investigación con sede en el Ceipsu-Untref, dirigido por la Dra. Mariana Chaves. En ambas investigaciones se entrevistó a diferentes actores institucionales de escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Moreno, en el oeste del conurbano bonaerense, indagando sobre prácticas que fomentan y/u obstaculizan la inclusión en la escuela secundaria buscando dar cuenta de los mecanismos de construcción de fronteras simbólicas y de reproducción o producción de desigualdades.

Durante el siglo XX, la matriz igualitarista que ha caracterizado al sistema educativo argentino permitió legitimar la expansión de la escolarización procesando la tensión entre inclusión y exclusión, así como legitimar el acceso desigual a bienes y recursos socialmente valiosos. Esto fue posible porque la expansión de la escolarización en manos del Estado, -la inclusión de diferentes sectores sociales en la escuela- bajo la promesa del ascenso social por vías educativas permitía, a amplios sectores de las clases medias, apostar a la movilidad social ascendente haciendo uso de recursos individuales (Tiramonti, 2004:20) Es decir, la lógica de la inclusión educativa progresiva, a lo largo de este siglo, fue funcional a la justificación de las desigualdades sociales a través del sostenimiento de la lógica meritocrática para explicarlas.

El corpus de normas que analizaremos aquí comparten un eje común que remite a revisar la lógica de funcionamiento de la escuela secundaria en pos de hacer efectiva y sostenida la inclusión. Tanto la Resolución 84/09 como la 93/09 del CFE² apuntan a revisar tanto el modelo institucional como la organización y el diseño curricular de la escuela secundaria obligatoria. Se centran en proponer ciertas estrategias jurisdiccionales e institucionales para flexibilizar el modelo organizacional de la escuela secundaria y su estructura curricular. Así, encontramos que se propone “incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender” como eje de la flexibilización necesaria de la organización institucional y curricular de la escuela secundaria..

El diagnóstico del que se parte asume el desencuentro entre las expectativas de docentes y estudiantes con respecto a los modos de acceder, acumular y valorar el conocimiento; el quiebre o la no linealidad en las experiencias escolares de los y las jóvenes; y la necesidad de acompañar las trayectorias escolares para que éstas sean exitosas. En ese marco el foco no sólo está puesto en revisar formatos y propuestas curriculares concretamente sino en interpelar la concepción de evaluación y en asumir que el trabajo docente requiere de modificaciones que le asignen dos condiciones poco presentes en la actualidad: concentración horaria, composición del cargo docente con horas institucionales Es decir, propone diversificar las propuestas de enseñanza y de evaluación pero sosteniendo la estructura curricular clásica de la escuela secundaria. Aunque se avanza en proponer la posibilidad de revisar la estructura organizacional de la escuela incorporando parejas pedagógicas, docentes que asuman el dictado de determinados temas frente a otros, etc. esto no se sostiene desde la modificación de la estructura organizacional sino con estrategias complementarias.

La Resolución 93/00 propone, con mayor claridad que la norma anterior, redefinir el modo organizacional de la escuela secundaria. Apunta a poner en tensión tres disposiciones básicas de su patrón organizacional: la clasificación del currículum que supone una clara y tajante delimitación entre contenidos, unidades y disciplinas o asignaturas; la forma de designación de los profesores por

2 Disponibles en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

especialidad; y la organización de la tarea de éstos por hora de clase. Terigi ha denominado a estas características del patrón organizacional su *tripode de hierro* (Terigi; 2008:27). La normativa mencionada, reconociendo este diagnóstico, sugiere agrupar a los estudiantes de diferentes modos (y no por curso y año), organizar otra estructura temporal en simultáneo o paralelo al desarrollo anual clásico de las asignaturas. La misma enumera una serie de opciones posibles para concretar dichos cambios, como ser: variaciones en las propuestas curriculares alternando el docente que se hace cargo o los espacios en los que se desarrollan las clases, instancias disciplinares diferenciadas en forma de talleres, propuestas de enseñanza multidisciplinares como seminarios temáticos intensivos o jornadas de profundización temática; también propuestas de enseñanza sociocomunitarias, y propuestas complementarias como talleres de oficios o saberes vinculados a la inserción en el mercado de trabajo, entre otras opciones mencionadas. Asimismo, y en consonancia con el planteo referido al acompañamiento a la diversidad de recorridos escolares de los y las jóvenes, se proponen propuestas de apoyo institucional a los mismos. Estas propuesta dialogan con lo planteado con respecto a la puesta en marcha de los Planes de Mejora Institucional (PMI) -que la resolución 88/09 del CFE delinea- .

En el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Consejo Federal de Educación (CFE) acordó en octubre de 2009, los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”, que enmarcan la tarea que tienen por delante las escuelas. En este documento se indica que los instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales, que ordenan, priorizan y promueven las decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional, cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país. Así, el Plan de Mejora será “un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes” (Res. CFE 86/09, pág. 12).

Dicho documento señala dos ejes sobre los cuales las escuelas deberán diseñar sus Planes de Mejora, uno de ellos es el de las *Trayectorias escolares* que incluye, entre otros aspectos, el pensar la incorporación de los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela, la retención de los estudiantes que están en ella y el desarrollo de acciones de apoyo que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. Este eje también incluye la articulación con los diferentes niveles, así como la vinculación con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para

concretar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo. El segundo eje es el de la *propuesta escolar y la organización institucional*. Aquí se incluye el fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos, la implementación de diversos formatos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones posibles.

El último documento que nos interesa presentar es el Régimen Académico para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires (que se plasma en la resolución 587/11). El mismo consiste en una serie de regulaciones sobre la organización de la vida de los estudiantes y sobre las exigencias hacia ellos que, como señala Baquero *et. al.* (2009), no siempre se encuentran explicitadas ni son conocidas y reconocidas como reglas de juego para muchos de los “jugadores” en la escena escolar. Según la investigación realizada por estos autores, la falta de conocimiento del régimen académico y su escasa explicitación y visibilización en las instituciones educativas opera como un obstaculizador para la permanencia en el nivel, el pasaje de un ciclo o nivel a otro y el egreso de muchos jóvenes de sectores populares. La resolución que presentamos a continuación busca, entonces, darle visibilidad al marco de acción en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

El Régimen Académico para la escuela secundaria es un corpus de criterios y normas de alcance universal para todas las escuelas secundarias de la jurisdicción que regula, busca ordenar a la práctica y configurar la experiencia escolar, delimitando ciertas dimensiones que pauta y organiza como ser el ingreso, la asistencia, la evaluación, la acreditación, la calificación y promoción y, en menor medida, la organización pedagógica de la enseñanza. Algunas pautas organizativas que en él se plasman resultan novedosas para el nivel secundario, otras no tanto. Con respecto a lo que resulta novedoso, se destacan los criterios para asignar las vacantes ya que establece que para las mimas tienen prioridad los estudiantes promovidos y no promovidos de la misma escuela- en ese orden-, y luego otros estudiantes. Resulta novedoso este planteo porque muchas instituciones han utilizado históricamente el criterio de la promoción o la repitencia para guardar las vacantes a los estudiantes que transitaban la primera y negárselas a los que vivenciaban la segunda. Aquí se establece que tanto los estudiantes promovidos como los que no tienen prioridad en todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires. También se introduce una novedad con respecto al cómputo de las inasistencias ya que el mismo será institucional (inasistiendo a una jornada diaria) y por materia. Este último cálculo es importante ya que sobre éste se establece qué materias deben rendir en mesa examinadora aquellos estudiantes que excedan el máximo de inasistencias permitido; deberán rendir aquellas materias en las que hayan inasistido a más del 15% de las clases efectivamente dictadas. También se presenta como novedad los señalamientos que realiza con respecto a la explicitación y

comunicación de los criterios de evaluación (tanto durante el año como en las mesas examinadoras), las calificaciones y la obligación de los docentes de informar periódicamente el desempeño de los estudiantes.

Menos novedosa es la organización del ciclo lectivo, se mantiene la estructura de materias anuales, divididas en tres trimestres. Sin embargo, se presentan algunas variaciones ya que por ejemplo en el ciclo superior de la educación secundaria es posible organizar materias cuatrimestrales (divididas en dos bimestres), aunque esto requiere la formulación de un proyecto específico y su elevación a las autoridades jurisdiccionales. También lo requiere si las escuelas definen proyectos institucionales de acompañamiento pedagógico específico que busquen atender a estudiantes con “no promociones reinteradas”, así como organizar talleres de orientación y apoyo (los mismos una vez aprobados tienen un año de vigencia y deben volver a solicitarse autorización para sostenerlos). Por último, es importante señalar que al postular lineamientos con respecto a la organización pedagógica institucional, el Régimen Académico señala la necesidad de establecer acuerdos institucionales para el trabajo conjunto de profesores en una misma materia durante todo el año o en algunos momentos del año, así como estimular la presencia en la escuela de pequeños grupos de estudiantes. Sin embargo, no se profundiza en cómo efectivizar esta implementación siendo que no hay grandes transformaciones estructurales de la forma organizacional de la escuela secundaria desde el planteo de este documento ni de los otros documentos analizados más arriba.

La normativa analizada insiste en la construcción de una “nueva institucionalidad” en la escuela secundaria “ampliando la concepción de escolarización vigente”, revisando las regulaciones que determinan inclusiones y exclusiones, así como la continuidad o discontinuidad en la escuela.

La mirada de los actores institucionales

Los diferentes actores institucionales entrevistados³ coinciden en caracterizar a la escuela secundaria actual como una institución que debe buscar estrategias diversas para lograr la inclusión de los y las jóvenes. Reconocen, por un lado, que el gran desafío de la misma es acompañar las trayectorias de los estudiantes para que éstas sean exitosas y, por otro lado, que el abordaje no puede ser similar en cada caso, todas las trayectorias no se acompañan de modo homogéneo. Es decir, reconocen la diversidad de experiencias y situaciones vitales de los y las jóvenes. Este diagnóstico enfrenta a los al desafío de preguntarse por las estrategias más adecuadas según las características del joven y de su trayectoria escolar.

Quienes ocupan posiciones de gestión (directores e inspectores) sostienen una mirada que entiende al nuevo marco normativo, analizado más arriba, como posibilidad para transformar la escuela secundaria y como eje vertebrador de su nueva configuración. Apelan a lo “novedoso” que

³ Se realizaron entrevistas a integrantes de equipos directivos, coordinadores/as del Plan Mejora Institucional (PMI), docentes con diferentes trayectorias laborales y talleristas/tutores de PMI.

se ha habilitado desde la obligatoriedad de la escuela secundaria y cómo esto “debe” impactar en la realidad cotidiana de las escuelas. El hincapié está puesto en la noción de inclusión, en una clave que supone que la prioridad es garantizar que los y las jóvenes estén adentro de la escuela. Estar dentro de la escuela supone sentirse acompañado.

“Los pibes no sienten que vienen solamente a la escuela, sino que también los escuchan, que tratamos a ayudarlos en un montón de cosas, que saben que tienen, que si bien se marcan límites, si quieren alguien con quien hablar, esta la preceptora, quien sea, pero estamos todos dispuestos a escucharlos, me parece que eso es también lo importante (...) También sabemos que hay chicos que eligen la escuela porque no pueden estar en su casa, porque tienen algún conflicto ya sea de abuso, que con tal de no estar en su casa eligen estar en la escuela” (Directora - Escuela 3)

“Yo creo que los pibes tienen ganas de participar pero muchas veces no se animan, con quién, qué hacer, quién los oriente, cuando se sienten orientados y acompañados ellos van para adelante, ahora cuando se sienten solos dejan de hacer los que tienen que hacer” (Director - Escuela 4)

Se observa, además, un corrimiento de miradas que colocan en el lugar de la apatía y el desinterés a los jóvenes. Al contrario, los adultos entrevistados dan cuenta y valoran el esfuerzo que hacen los jóvenes y las múltiples estrategias que ponen en juego para sostener la asistencia a la escuela, aún en contextos familiares que son descriptos como adversos. Como se ha señalado en otros escritos (Vecino, Jácome y Noguera; 2016), este corrimiento es un hallazgo que queremos destacar ya que en otras investigaciones previas hechas en el distrito -tomando como referente empírico instituciones similares a las analizadas aquí- nos encontrábamos con la construcción de representaciones sobre el ser estudiante que los presentaba como apáticos y desinteresados frente a las propuestas escolares (Vecino, 2015). Asimismo hay un alejamiento de ciertas representaciones que los colocan en un lugar de des-responsabilización para con la escuela; la escuela es, así leída, un espacio valorado y los estudiantes están en ella desde esta valorización de la misma. Los docentes sostienen que esto es posible porque la escuela se posiciona desde una mirada atenta sobre cómo incluirlos, retenerlos y contenerlos. En este sentido, la mirada de los entrevistados coincide con las intenciones del marco normativo analizado en la primera parte de esta ponencia. En la misma línea de análisis se señala, como lo refleja el siguiente relato, que los estudiantes enfrentan en su experiencia escolar poca variaciones cotidianas de lo que se les ofrece institucionalmente.

“Porque esta mirada muy sencilla de que los pibes son unos vagos, no hacen nada, no ponen nada, la verdad es que en algunas cosas ponen más responsabilidad que cualquiera de nosotros. Con vidas muy duras. Y con esa vida dura hace el esfuerzo de venir todos los días y escuchar clases que en algunos casos pueden ser terriblemente aburridas y venir a la escuela y bancarse que el profesor venga una clase si y dos no. Y que él venga todos los días, eso de las historias de vida es algo muy fuerte”
(Vicedirectora - Escuela 2)

Es interesante señalar que para los docentes entrevistados no es la obligatoriedad la que mantiene en la escuela a los y las jóvenes, sino que éstos eligen ser parte de la dinámica institucional que en cada escuela se les propone.

“Es su lugar de pertenencia, es lo que ellos pertenecen, viene aunque no tengan que venir; terminaron la escuela y vos los ves que vienen, porque es su lugar de pertenencia (...) Los pibes sienten respeto y ven a esto como su lugar de pertenencia, a mí viene y me saludan con un beso, eso no lo hacen con todos los profesores” (Coordinadora PMI - Escuela 3)

Esta dinámica escolar se encuentra favorecida por un marco normativo que los habilita a abrir y sostener nuevos espacios de interacción, nuevos modos de relacionarse en la escuela y presentar nuevas propuestas de trabajo plasmadas en proyectos extra curriculares como son el programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria y el de Parlamentos Juveniles del Mercosur. Asimismo, el reconocimiento de que los y las jóvenes buscan en la escuela “algo más” los lleva a apropiarse de ciertos lineamientos presentados en el marco normativo para hacer uso de ciertos programas y planes. En este sentido podemos afirmar que hay apertura y predisposición para “leer” las nuevas demandas e intereses de los jóvenes.

“Por ahí estos pibes son la única posibilidad que tienen para poder, digamos, armar un proyecto de vida que es la escuela, y si en la escuela están 40 horas o 60 horas, una de las cuestiones está en poder dar respuesta a lo que la escuela tiene que formar, que es el conocimiento. Pero también, brindar la posibilidad de conocer otros lugares. Por ejemplo, la Recoleta. Por ejemplo, Luján.” (Director - Escuela 4)

Hay una lectura compartida por los adultos de las diferentes escuelas analizadas con respecto a las dificultades que los y las jóvenes poseen en relación a constituirse en estudiantes en su sentido más tradicional y/o clásico, que podríamos caracterizar como aquel que remite al desempeño académico, esto es: apropiarse de contenidos, desarrollar ciertas habilidades y prácticas escolares que excedan la copia y/o ciertas acciones mecánicas y repetitivas. Será sobre este

diagnóstico que entenderán al marco normativo como herramienta de trabajo en la escuela. Caracterizan a los y las estudiantes como sujetos que eligen estar en la escuela, asumiendo que esa elección les hace realizar esfuerzos extras para sostenerla -y sostenerse en la escuela- pero tienen muchas dificultades académicas para hacerlo. La condición de estudiante, en los y las jóvenes con los que trabajan, es leída con un doble perfil: por un lado son “buenas personas”, “comprometidos”, “buscando referencias en la escuela”, etc. pero, a su vez, se encuentran con muchas dificultades para transitar exitosamente su escolarización secundaria, carecen de herramientas cognitivas que les permitan sostener el desempeño académico, de manera autónoma, para acreditar la escolarización secundaria.

“Los chicos es como que tienen otro nivel de atención, no pasa como nos pasaba a nosotros que nosotros no necesitábamos ni maestra particular y el docente tiene otro nivel de explicación pienso yo. Y entonces necesitaron un apoyo específico de alguien que los ayude a avanzar y mucha deserción. Están como desamparados, entonces esta es una ayuda importante”. (Coordinadora PMI - Escuela 1)

Los docentes entrevistados entienden que la nueva escuela secundaria -y el marco normativo que se desprende de ella- les demanda una tarea particular, diferente a otros momentos históricos, una tarea que se centra en preocuparse-ocuparse de un modo más personal (y personalizado) de aquellos estudiantes con dificultades para concluir su trayectoria escolar. Encuentran en las propuestas del Plan de Mejora Institucional un modo concreto y factible de acompañar a los y las estudiantes con más dificultades para constituirse en estudiantes en un sentido “tradicional” o modélico (teniendo buen desempeño académico, mostrando en resultados aquello que se les enseña).

Un eje vertebrador de las propuestas del PMI es la lectura sobre las dificultades de los y las jóvenes para transitar sus recorridos a lo largo de la escuela secundaria. Al respecto se plantean cuestiones vinculadas a las dificultades de los estudiantes para apropiarse de los contenidos curriculares, pero también podemos observar que tanto los equipos directivos como los coordinadores y los profesores entrevistados entienden que la falta de compromiso docente, las propuestas de clase desactualizadas, el escaso vínculo que los profesores establecen con los estudiantes así como el alto nivel de ausentismo docente, son aspectos determinantes a la hora de evaluar los motivos por los cuales los estudiantes no aprenden.

“Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia, no sé si los profesores la enseñan. Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia pero no sé si quieren que la amen. Entonces ahí me... me preocupa... La escuela enseña a los que quieren aprender”, el resto no, el resto no quería aprender. Lo viví como un facilismo del

proceso de aprendizaje, yo también tengo ganas de enseñar a los que quieren aprender. Lo más fácil que puede haber, es el dinero más fácil ganado, sin esfuerzos y...” (Director - Escuela 1)

La implementación del PMI se presenta, para los actores institucionales entrevistados, como una forma efectiva de intervenir sobre este diagnóstico relacionado con las condiciones que portan tanto los y las estudiantes como los adultos de las instituciones. En líneas generales la valoración del PMI se centra en reconocer que desde este dispositivo se puede incidir en la continuidad de la escolarización y la posibilidad de egreso de muchos y muchas jóvenes que se encuentran con serias dificultades para sostener la trayectoria escolar a través de sus desempeños académicos y sus logros escolares individuales. Así lo expresaron los entrevistados:

“El programa le permite al chico acercarse a la materia desde otro lado, el plan mejoras es otro espacio después esto le permite dentro del aula acercarse a la materia desde otro lugar. Igual juegan mucho las relaciones interpersonales” (Coordinadora PMI - Escuela 2)

“La idea del plan de mejora es que no se lleven la materia a examen, es que sea una clase de apoyo para que no lleguen a la instancia de examen, pero bueno, en general no vienen, (...) Los profesores del aula los mandan al plan de mejoras aunque hubo mucha resistencia hasta que el profesor entendió que era una ayuda para él. Cuando lo entendieron qué hicieron ellos, envían escrito al profesor del plan de mejoras la dificultad que tiene ese alumno, entonces el alumno va con eso y el profesor hace hincapié en eso y después lo que implementamos este año también, el profesor del plan de mejoras le da una constancia de que asistió al plan de mejoras para que esto sirva de referencia para el profesor en el momento de tomar en la mesa de examen o en el momento de tomar una evaluación, esto es un punto a favor entonces ahí lo atrapamos a los chicos para que asistan al plan de mejoras” (Coordinadora PMI - Escuela 1)

“Dentro del marco del plan mejoras hay clases de apoyo, en mi área de historia y geografía estamos implementando el plan de Previa cero, que es la asistencia, cumplimiento de trabajos y evaluaciones en distintas instancias desde principio del ciclo lectivo hasta las mesas de agosto. Entonces llegarían con la materia aprobada en agosto si han cumplido con todo” (Profesor - Escuela 2)

“El equipo directivo plantea que ellos ven que muchos de los chicos que repiten, repiten por ahí llevándose una materia del año regular que están cursando pero que tenían dos previas y que esas previas les costaba muchísimo darlas porque en general no sabían que tema habían visto, no tenían la carpeta, no tenían el material. El chico que se llevo la

materia es porque, bueno, no pudo acercarse a esa materia y al docente, no encontró la vuelta se dieron una serie de factores. Entonces cuando se tenían que presentar a la previa, venían pero te entregaban la hoja en blanco eran muy pocos los que habían podido estudiar y en general los que estudiaban eran de memoria o aquel que el padre lo podía mandar a un particular preparaba su materia y la rendía. Pero en general el 80 por ciento te entregaba la hoja en blanco. La previa le quedaba y le quedaba. Entonces encararon desde el plan mejoras el proyecto para prepararlos o ayudarlos a dar la materia previa y ahí los docentes plantean, bueno nosotros los preparamos pero les tomamos. Porque sino que pasaba, vos los preparabas bajo tu criterio y cuando iba a la mesa de examen y le tocaba un profesor; otro profesor, por ahí utilizaba otro criterio de evaluación que no era el mismo que había utilizado durante los encuentros que habían tenido durante el plan mejoras.” (Coordinadora PMI - Escuela 2)

Como se observa en los extractos de las entrevistas, la preocupación de los docentes que se encuentran en posiciones de gestión (de las instituciones o de los Planes de Mejora) se relaciona con acompañar de manera personalizada a los y las estudiantes que tienen dificultades para acreditar las materias. La normativa analizada en la primera parte de esta ponencia se activa en las instituciones quedando circunscripta al acompañamiento de las trayectorias escolares de los y las jóvenes. Estas trayectorias son leídas como trayectorias individuales y no institucionales, desde esta concepción se ponen en práctica acciones que el marco normativo analizado habilita y contempla. Es decir, si bien se generan preguntas sobre cómo acompañar y sostener la escolarización de muchos y muchas jóvenes garantizando la inclusión educativa, las estrategias que se priorizan entienden que el problema no se centra ni en la cultura escolar ni en la dinámica institucional ni en el modelo organizacional de la escuela secundaria sino en la posibilidad de los y las estudiantes de sumarse a ella y cumplir con el régimen académico de la misma.

“Empezó siendo el plan mejoras, pero desde el año pasado empezamos a ver que algunos chicos por diferentes motivos necesitaban que te sientes al lado y los escuches, cosa que cuando tenés treinta y cinco cuarenta, no se puede hacer, necesitaban por ahí que tengamos un trabajo más personalizado, chicas que quedaban embarazadas o que empezaban a trabajar y tenían que dejar la escuela, entonces ahí empezamos a ver por una cuestión de demanda de la comunidad uno empieza a detectar esto problemas y es por eso que se crea un profesor de cada materia para crear un curso paralelo e ir dándole a los chicos clases para que no pierdan la continuidad en su trayectoria educativa”.
(Profesor - Escuela 3)

“Tenemos el plan mejoras, nosotros tenemos como dos vías. Por un lado tenemos clase de apoyo en los periodos de examen y por otro lado tenemos un grupo de alumnos... serán

quince alumnos que por alguna situación de vulnerabilidad no vienen ni a la mañana ni a la tarde que estaban en riesgo de abandono muchos de ellos han abandonado en su momento y les armamos como un grupo especial y vienen ellos en... todas las noches”.
(Directora - Escuela 3)

Por otro lado, la lectura que hacen los entrevistados sobre la flexibilización del formato escolar a partir de la implementación de instancias complementarias de acompañamiento de las trayectorias escolares, no supondría una puesta en debate de una forma organizacional obstaculizadora del sostenimiento de la escolarización sino una relectura del posicionamiento docente para con las y los jóvenes de sectores populares con dificultades para sostener su escolarización secundaria. En este marco, no todos los docentes pueden hacerse cargo de las propuestas alternativas, complementarias y por fuera de la cultura escolar sino aquellos que portan ciertas condiciones o cualidades.

“Tenés que tener mucho corazón como digo yo, para trabajar en el plan de mejoras, porque aparte los pibes te dicen: ‘Profe podemos venir mañana, porque tengo una prueba el viernes’, el profe viene, entonces tenés que tener corazón para trabajar en el plan mejoras porque te tiene que importar el alumno. Y estos pibes que están o estudiando o profes que están acá, porque está el profesor de Física, el profe que vino ahora, que está en el plan de mejoras dice: ‘mañana vengo, porque quieren más apoyo’. La entrega que tiene el profesor de plan de mejoras, que no es la misma que la que tiene el profesor del aula, eso yo lo veo cotidianamente” (Coordinadora PMI - Escuela 1)

A su vez, estos movimientos en las instituciones comienzan a poner en evidencia concepciones diversas con respecto a qué implica la enseñanza en la escuela y las demandas para con los y las estudiantes. De algún modo, da cuenta de los movimientos internos que se activan con la puesta en práctica de cierto marco normativo.

“El profesor dice, “¿Cómo puede ser? Yo lo mandé a examen y el director decidió que vaya al Plan Mejoras y aprobaran el primer examen y después yo lo tuve y no tenían los contenidos”. Entonces el profesor que dice, “Yo me estoy quejando porque no soy el malo yo, sino que yo estoy cumpliendo con esto y el que va al Plan Mejoras no le enseñaron...”. ¿Entendés? Entonces también es una dimensión que no es tan fácil. (Director - Escuela 4)

“El problema que yo veo es que los docentes curriculares, los docentes normales en su clase no ven en el plan de mejoras institucional una herramienta para mejorar su clase, es decir, si yo tengo diez alumnos con problemas en mi aula, si yo los envío al plan de mejoras institucional, se que en la próxima clase o en la otra o en la otra van a mejorar y va a mejorar mi clase. No lo ven eso como así, al plan de mejoras institucional lo ven

como una invasión a su clase. Y no lo digo porque se me ocurrió, sino lo digo porque lo charle con ellos, lo charlé con los docentes”. (Director - Escuela 1)

La puesta en acción del marco normativo -que hemos analizado en esta última parte de la ponencia centrada en la implementación del PMI. Muestra cómo su puesta en práctica da cuenta de diversas tensiones transitadas en las instituciones en torno a cómo hacer de la escuela secundaria una institución centrada en la lógica de la inclusión y no de la selección.

A modo de cierre

La normativa que hemos analizado en la primera parte de esta ponencia refiere a la flexibilización del modelo organizacional y su estructura curricular así como a la diversificación de las propuestas de enseñanza en los modos de organizar a tarea de enseñar. En la percepción de los actores institucionales el nuevo marco normativo se presenta como una novedad pero al momento de implementar modificaciones organizacionales y/o de la estructura curricular, este requerimiento se circunscribe, principalmente, a replantear estrategias organizacionales de acompañamiento de ciertos estudiantes con trayectorias escolares “no encauzadas” (Terigi, 2007). La noción de inclusión que la nueva escuela secundaria está sosteniendo a partir del marco normativo que se ha construido -y en parte se ha analizado aquí- supone que los estudiantes estén dentro de la escuela y la terminen, y para que esto ocurra deben ser acompañados en sus trayectorias escolares. Para los docentes entrevistados las trayectorias de los y las jóvenes de la escuela no son institucionales sino individuales. Así, las intervenciones que se priorizan no buscan incidir en profundidad en la dinámica institucional sino que tienen como objetivo sostener en el recorrido individual de los y las estudiantes que tendrían dificultades para estar en la escuela sin la construcción de ciertos soportes específicos.

El marco normativo y las demandas de los y las jóvenes son leídos, por los docentes entrevistados, como dos puntos de inflexión en la tarea de enseñar ya que demandan nuevas acciones y prácticas. Sin embargo, esta demanda no llega a conmover la estructura profunda de la dinámica escolar sino que comienza a fisurarla, sumando acciones que de manera complementaria o paralela discuten ciertos fundamentos históricos de la escuela secundaria. En los casos analizados vemos que este “poner en acción la nueva normativa” sobre la escuela secundaria se centra en la implementación del PMI con diferentes prácticas y dispositivos. En él se concentran las caracterizaciones sobre lo que es necesario introducir pero que no logra conmover en profundidad la percepción sobre el formato de la escuela secundaria. Si bien la normativa señala que el PMI se constituye en un instrumento para alcanzar en la transformación progresiva del modelo institucional de la escuela secundaria y de las prácticas pedagógicas, en las escuelas analizadas encontramos que queda circunscripto principalmente a hacer que ciertos jóvenes aprendan (ya que solos no pueden o porque tienen docentes poco comprometidos). La puesta en acción del régimen académico no es explicitada por los actores entrevistados, no lo

leen como punto de inflexión que instaura una nueva institucionalidad, sí comienza a ampliarse su mirada sobre la escolarización vigente.

Bibliografía citada:

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sbulatti, S. (2009) *Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área metropolitana de Buenos Aires*; REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 292-319

Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles." *Propuesta Educativa*, año 17, num. 29. Pp. 63-72.

Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*; Buenos Aires, Manantial, cap. 1.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México; FCE

Vecino L. (2015). La construcción del nosotros-otros en una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense. Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Vecino, L.; Jácome A.; Noguera, M. (2016) *Representaciones docentes sobre el PMI y sus destinatarios en escuelas secundarias del conurbano bonaerense*; Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la UNLP.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid: Morata. Capítulo 4.

Resoluciones

Resolución 86/09 CFE. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/86-09.pdf>

Resolución 88/09 CFE. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/88-09.pdf>

Resolución 93/09 CFE. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09.pdf>

Resolución 587/11 DGCyE. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/resoluciones/provinciales/res-pcial-587_11.pdf