



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Entre las convicciones y las posibilidades

Prácticas de inclusión y condiciones para la innovación en escuelas
secundarias de Hurlingham, Pcia. de Buenos Aires (2017-2018).

AUTORA: Solana María Noceti Orlando

DIRECTOR: Dr. Sebastián Fuentes

FECHA: mayo 2021

Resumen

En la Argentina, la escuela media se ha constituido en los últimos años en una cuestión” central, tanto en las agendas de políticos como en la investigación educativa. En el período 2006 – 2015, a nivel nacional se desarrolló una reforma en materia legislativa, acompañada por un conjunto de programas educativos masivos e innovadores, que se montaron sobre el modelo de escolarización secundaria existente. En la provincia de Buenos Aires también se modificó el marco normativo, en consonancia con el marco nacional y se implementaron diversas políticas de inclusión. Actualmente la política educativa se enfrenta al desafío de generar nuevas y cada vez más eficientes políticas de transformación en el nivel, a fin de alcanzar su universalización. Esta tesis pretende construir conocimiento que aporte en esta construcción. Para ello se analizan las estrategias inclusivas desplegadas en cinco escuelas secundarias que implementan el marco normativo de la Nueva Escuela Secundaria, en el distrito de Hurlingham, provincia de Buenos Aires en el período 2017 – 2018. Se analizan las formas de innovación que efectivamente están teniendo lugar en estas escuelas en relación con las condiciones que tienen para hacerlo, para aportar al debate sobre la transformación de la escuela secundaria hacia su universalización.

Palabras claves.

INNOVACIÓN – INCLUSIÓN - IMPLEMENTACIÓN ESCUELA SECUNDARIA
OBLIGATORIA – ADOLESCENTES Y JÓVENES

Abstract

In Argentina, middle school has become a central issue in recent years, in the political agenda as well as in educational research. In the period 2006 - 2015, a legislative reform took place, accompanied by a set of massive and innovative educational programs, built upon the existing secondary schooling model. Currently, educational policy faces the challenge of generating new and increasingly efficient transformation policies, in order to achieve secondary schooling universalization. This thesis aims to build knowledge that contributes to this construction. The analyses is based on the inclusive strategies developed in five secondary schools that implement the “New Secondary School”

normative framework in the period 2017 - 2018. We analyze the innovations that are actually taking place and how they relate to the conditions under which they occur. This analysis intends to contribute to the debate on the transformation of secondary schooling towards its universalization.

Key words

INNOVATION - INCLUSION - COMPULSORY SECONDARY SCHOOLING -
ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE

Agradecimientos

A Guille y a Renata.

A Lizzie Wanger y a Sebastián Fuentes, sin ellos/as esta tesis no existiría.

A las personas que hacen las escuelas secundarias, que acompañan día a día a los/as chicos/as y nos abrieron sus puertas generosa y desinteresadamente para contarnos sus experiencias.

A FLACSO

A la querida Universidad Nacional de Hurlingham

A mis compañeros/as y a mis amigos/as. A mi hermana y a mi familia.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 8 |
| Capítulo 1: Tres elementos para mirar la escuela secundaria: la escuela secundaria como problema teórico, su devenir histórico en Argentina y el imperativo de cambio..... | 15 |
| 1.1 Aproximaciones teóricas a la escuela secundaria como problema de investigación | 15 |
| 1.2 Los procesos de escolarización secundaria en Argentina | 19 |
| 1.3 El cambio escolar en la escuela secundaria | 23 |
| 1.4 Hacia el giro epistemológico | 26 |
| Capítulo 2: Marco Metodológico..... | 32 |
| 2.1 El problema de investigación y el camino metodológico..... | 32 |
| 2.2 Las estrategias innovadoras en las dimensiones seleccionadas..... | 36 |
| 2.3 Producción y análisis de datos | 40 |
| Capítulo 3: Marco normativo y política educativa de expansión de la escolarización secundaria en Argentina..... | 45 |
| 3.1 Marco Normativo de la escuela secundaria como derecho..... | 45 |
| 3.1.1 La Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial: una estructura jurídica para un modelo de cambio..... | 46 |
| 3.1.2 Las Resoluciones del CFE que dan marco específico a la Nueva Escuela Secundaria: readecuación del modelo existente..... | 48 |
| 3.1.3 La Provincia de Buenos Aires: modificaciones en el Régimen Académico y énfasis en la participación estudiantil | 57 |
| 3.2 Del Marco normativo a las políticas de transformación de la escuela secundaria..... | 63 |
| 3.3 La preocupación por la asistencia y las Trayectorias protegidas | 70 |
| 3.4 A modo de cierre..... | 71 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 4: Una posición sin condiciones. Límites y posibilidades de las estrategias escolares | 74 |
| 4.1 Estrategias en el acompañamiento a las trayectorias..... | 74 |
| 4.1.1 El ausentismo como problema. La asistencia como batalla..... | 74 |
| 4.1.2 Contener como forma de educar..... | 84 |
| 4.1.3 Las trayectorias protegidas: la inclusión como flexibilización individualizada..... | 91 |
| 4.2 Varios senderos trazados sobre el mismo mapa..... | 94 |
| 4.2.1 Cuatro materias..... | 97 |
| 4.2.2 Sin repetir..... | 99 |
| 4.2.3 La Técnica del Peinado”..... | 100 |
| 4.3 La participación como cuenta pendiente..... | 101 |
| Conclusiones..... | 114 |
| Bibliografía..... | 128 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico Nro. 3.1: Desinversión de programas educativos Nacionales período 2016 – 2019..... | 73 |
| Gráfico Nro. 3.2: Desinversión de Fondos Nacionales de transferencia directa e indirecta hacia las escuelas..... | 74 |
| Gráfico Nro. 4.1: Impacto de las problemáticas según momento en la trayectoria..... | 86 |

Índice de Mapas

| | |
|---|----|
| Mapa Nro. 2.1 Vulnerabilidad por IMC en el Municipio de Hurlingham..... | 35 |
|---|----|

Índice de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla Nro. 1.1: Tabla Nro. 1.1: Matrícula nivel secundario evolución 1943-1950. Porcentaje sobre la totalidad de la población de esa franja etaria..... | 20 |
| Tabla Nro. 1.2: Tasa de asistencia al secundario de jóvenes entre 13 y 17 años. 1960 – 2010..... | 21 |
| Tabla Nro. 1.3 Índices de ampliación del nivel medio 2003 – 2013..... | 22 |
| Tabla Nro. 1.4: Tasa neta de escolarización secundaria del primer quintil de ingresos..... | 20 |
| Tabla Nro. 3.1: Población 25 a 29 años con Secundario Completo..... | 72 |
| Tabla Nro. 3.2: Financiamiento educativo por programa 2012 – 2019..... | 75 |
| Tabla Nro. 4.1: Espacios institucionales para el acompañamiento a las trayectorias..... | 80 |
| Tabla Nro. 4.2: Situaciones que sufren los estudiantes y más condicionan su trayectoria escolar..... | 85 |
| Tabla Nro. 4.3: Estrategias de acompañamiento a las trayectorias protegidas..... | 93 |
| Tabla Nro. 4.4: Ejemplificación de la aplicación de la Técnica del peinado..... | 100 |
| Tabla Nro. 4.5: Condiciones para el Funcionamiento de Dispositivos de participación..... | 104 |
| Tabla Nro. 4.6: Proyectos Participativos..... | 111 |

Introducción

“No podemos perseguir la sustentabilidad del cambio sin una comprensión histórica”

I. Goodson

“Para pensar lo nuevo, primero hay que pensar de nuevo”

F. Nietzsche

En la Argentina, la escuela media se ha constituido en los últimos años en una “cuestión” central, tanto en las agendas de políticos y expertos de la región (Tiramonti y Ziegler, 2017), como en la investigación educativa¹ (Fuentes, 2014). Existe, en la región, una demanda generalizada por aumentar los años de escolarización de la población y en consonancia, la Argentina viene transitando un proceso continuo de transformación normativa y ampliación del nivel, incluso desde décadas anteriores a la sanción de su obligatoriedad en la Ley Nacional de Educación (LEN) del 2006.

En 2009, mediante Resolución N°84/09 el Consejo Federal de Educación (CFE)² aprobó los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” en los cuales se establece como prioridad incluir a todos/as en la escuela y brindar una educación de calidad basada en las necesidades y particularidades de sus estudiantes para intervenir sobre las prácticas selectivas que expulsan a los/las adolescentes y jóvenes fuera del sistema. El documento propone una serie de cambios que, al igual que la LEN conciben a la escuela secundaria como espacio de ejercicio del derecho a la educación para todos/as los/as adolescentes y jóvenes, destaca como protagonistas a las/los adolescentes, jóvenes y adultos, otorga prioridad a los sectores sociales más desfavorecidos y pondera las trayectorias escolares y la articulación con el nivel Primario y Superior. Postula que para hacer efectiva la obligatoriedad del nivel es necesaria la revisión de toda la normativa y las políticas que lo regulan, la inversión en materia de equipamiento e infraestructura, la articulación con otras áreas del estado para mejorar el acceso al nivel y el trabajo en conjunto con la comunidad para lograr la permanencia. También plantea un giro en el papel docente y

¹ Fuentes (2014) pone en relación este creciente interés social y académico por la situación y las problemáticas de la escuela secundaria con los cambios en las definiciones de políticas educativas para el nivel secundario, el nivel universitario y en el campo de la ciencia y técnica: la extensión de la obligatoriedad del secundario, la creación de nuevas universidades y el mayor financiamiento a la investigación.

² El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. En el mismo participan los/as ministros/as de educación de todas las provincias; como se verá en el capítulo 3 fue el organismo a través del cual se concertó y organizó la política educativa a nivel federal durante los años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, durante el gobierno de Mauricio Macri continuó emitiendo resoluciones, pero se propició una organización federal de mayor autonomía provincial.

de las autoridades de gobierno educativo, proponiendo mayor integración, capacitación, nuevas regulaciones y vínculos que tiendan a fortalecer el acompañamiento, la detección de problemáticas y la mejora de la organización institucional.

Durante el 2009 el CFE también sancionó la Resolución N°86/09 sobre “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria” en la que profundiza algunas nociones ya introducidas por la Res. CFE N°84/09 e introduce el Plan Jurisdiccional y Plan de Mejora Institucional (PMI). Además, la Res. CFE N°84/09 propone “construir la legitimidad social del cambio mediante acciones de comunicación pública de los objetivos, estrategias, acciones y logros, en orden a hacer visible y poner en valor la propuesta educativa del nivel secundario. Para una sociedad informada sobre la importancia y la direccionalidad de los cambios” (CFE, p.31). En la misma línea, las “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” aprobadas por Resolución (CFE) N°93/09 establecen que durante el transcurso del año 2010 las jurisdicciones implementarán los procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de los regímenes académicos para la implementación de la escuela secundaria obligatoria. Establece que será obligación de todas las jurisdicciones reelaborar todas las regulaciones sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y convivencia escolar, en pos de la transformación de las prácticas hacia la universalización de las escuelas secundarias. También se establece que las jurisdicciones deberán generar las condiciones materiales y pedagógicas (con la contribución del financiamiento de PMI aprobado por la Resolución CFE N° 88/09) para garantizar la educación media como derecho.

Estas tres resoluciones dan forma a la *Nueva Escuela Secundaria* (NES) donde aparece con claridad el objetivo que se persigue: la inclusión, permanencia y promoción de los/as estudiantes en la escuela secundaria y, principalmente, la concepción de que la escuela secundaria es un derecho. Una reforma normativa, programática y política del objetivo de la escolarización secundaria como tal. Sin embargo, esta orientación hacia la universalización que supone una innovación significativa en el nivel no viene acompañada de una propuesta de cambio en el modelo de escolarización en relación al paradigma anterior. Se propone la reorganización institucional, con adecuaciones e innovaciones, sobre la base, a grandes rasgos, del mismo modelo de escolarización, pero

reorientado hacia la universalización y el ejercicio de la educación secundaria como derecho.³ El cambio de rumbo, en primera instancia, se plantea con los mismos roles, perfiles profesionales y formas de contratación docente que el modelo anterior espejando horas frente a curso bajo el mismo modelo de transmisión de conocimiento estructurado en disciplinas. Por último, y en consonancia con lo antedicho, la operacionalización de la política de inclusión es poco prescriptiva y deja bastante abierto a que cada jurisdicción encuentre la manera de “transformar aquello que deba transformar” (CFE N° 84/09) para que la inclusión sea posible. Los lineamientos del CFE establecen acuerdos que deben ser cumplidos a nivel federal, pero el desarrollo de los mismos corresponde a cada jurisdicción, quienes tienen efectiva responsabilidad sobre los sistemas educativos y su funcionamiento. En relación a la implementación de la NES corresponde a cada jurisdicción desarrollar las transformaciones para el acompañamiento a las trayectorias, las transformaciones sobre el régimen académico y el desarrollo de estrategias participativas como pilares que establecen las normativas mencionadas para hacer efectiva la escuela secundaria como derecho.

La política educativa del 2006 al 2015 produjo un cambio sustantivo en materia legislativa, acompañada por un conjunto de programas educativos de alcance masivo que se montaron sobre el modelo de escolarización existente y el fortalecimiento del financiamiento del sistema educativo. Entre 2006 y 2010 los debates por la obligatoriedad estuvieron muy lejos de ser desapasionados, la matriz selectiva era hegemónica y continúa siendo dominante en algunos sectores de la sociedad. El cada vez mayor consenso político en torno a la escolaridad como derecho es un logro del marco legislativo y las políticas de gobierno que se generaron para su cumplimiento. En el período 2016 – 2019 existió una continuidad discursiva y normativa, sin embargo, las políticas existentes fueron paulatinamente desfinanciadas. El Ministerio de Educación dejó de cumplir un rol de coordinación de las políticas que emanaban del CFE. Actualmente la política educativa en Argentina se enfrenta al desafío de retomar el

³ En los mencionados lineamientos nacionales y federales se cuestionan todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan (cuando no facilitan o producen) procesos de selección y exclusión. En los mismos, transformar la cultura escolar impregnada de las representaciones y prácticas selectivas implica repensar las lógicas y dinámicas institucionales, las normas, el régimen académico, el régimen de asistencia, el uso de tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje, el lugar asignado a los/as jóvenes en la escuela, el lugar de adultos/as y educadores, el de la comunidad. Se problematizan las relaciones de poder hacia el interior de la escuela, los tiempos y espacios de trabajo docente. El nuevo paradigma, inicialmente, pretende instalarse sobre el mismo modelo de escolarización que fue diseñado para la selección.

proceso de ampliación y generar nuevas y cada vez más eficientes políticas de transformación en el nivel a fin de alcanzar su universalización. Esta tesis pretende construir conocimiento para seguir pensando los desafíos de la inclusión y la innovación en el contexto actual. Para lograrlo se analizan las estrategias inclusivas desplegadas en cinco escuelas secundarias que implementan el marco normativo al que se hizo referencia, en el distrito de Hurlingham, en la provincia de Buenos Aires. Esta investigación se propuso analizar lo que sucede en estas escuelas como un momento en la implementación de las políticas inclusivas en la provincia de Buenos Aires. Nos posicionamos desde un abordaje empírico que permitió observar, describir y analizar lo que efectivamente está sucediendo en estas escuelas, hemos apuntado a comprender qué hacen y cómo lo hacen en relación con las condiciones y recursos que tienen para hacerlo.

En las investigaciones sobre transformaciones en el nivel en Argentina, aparece con frecuencia la dificultad por concretar innovaciones, la persistencia de formatos tradicionales a pesar de las innumerables reformas (Terigi, 2006) y el sostenimiento de prácticas a pesar de su probado impacto negativo (Tiramonti, 2008). Sin embargo, no resulta tan habitual que se analicen en profundidad las condiciones con las cuales las escuelas cuentan para innovar en relación con el contexto, el alcance de las políticas educativas vigentes y su financiamiento. Las estrategias encontradas se analizan en relación con las ya mencionadas dificultades descritas en los últimos años en el campo de la investigación educativa y las condiciones⁴ con las que cuentan para su implementación. Los objetivos específicos de la investigación que llevamos a cabo, fueron: a) conocer qué estrategias de inclusión desarrollan las escuelas investigadas para implementar el mandato de la obligatoriedad del nivel, b) comprender de qué manera desarrollan innovaciones en el acompañamiento a las trayectorias, el régimen académico y en el desarrollo de estrategias participativas. También planteamos c) analizar qué aspectos del paradigma tradicional de la escuela secundaria se intenta modificar y cuáles se conservan, d) analizar de qué manera, bajo qué mecanismos, estrategias, dispositivos, roles y funciones, se intenta instalar “lo nuevo”, con qué recursos cuentan para hacerlo y cómo se relacionan o articulan las innovaciones con el modelo de escolarización vigente. El interés en las escuelas investigadas reside en que

⁴ Utilizamos la noción de condiciones tal como la entiende Rockwell (2018), cuando alude a la gran heterogeneidad de condiciones escolares materiales y sociales –espacios, equipo, recursos, tamaños de grupos, personal, origen de los estudiantes. Lo cual, según la autora y coincidimos en el planteo, influye de manera central en lo que es posible y deseable hacer en la práctica.

no cuentan con recursos diferenciales para desarrollar innovaciones tendientes a la inclusión. No se trata de experiencias *piloto* con modalidades de cursadas innovadoras, propuestas de aceleración, ni nombramientos docentes por fuera de la generalidad de las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Son escuelas secundarias *comunes* que, con formatos de escolarización secundaria tradicionales, desarrollan estrategias innovadoras; de allí el interés empírico en indagar qué hacen y cómo. Las estrategias parten de concebir a la escolarización secundaria como derecho y están orientadas a dar cumplimiento al mandato de la obligatoriedad.

Investigar en escuelas que cuentan con los mismos recursos que la mayoría de las escuelas de la provincia de Buenos Aires pretende generar conocimiento valioso para los debates en torno a cómo es posible seguir avanzando en la transformación de la escuela secundaria y qué condiciones deben generarse para profundizar políticas educativas que incidan en la transformación empírica de la realidad escolar. Dos interrogantes que ya están instalados en las principales preocupaciones de funcionarios, investigadores y docentes que cotidianamente buscan moldear otra escuela secundaria en Argentina. (Tiramonti y Ziegler, 2017).

¿Por qué este interés? En primer lugar, como se mencionó, abundan las investigaciones sobre los casos excepcionales⁵ y no tanto sobre los casos de escuelas *comunes* en contextos de transformación de las regulaciones del nivel. En segundo lugar, también ya se dijo, esta tesis pretende generar conocimiento sobre una determinada etapa de implementación de la obligatoriedad, una etapa que sigue siendo *bisagra*, dado que con el modelo de escolarización diseñado para la selección, directivos y docentes (formados/as ellos/as mismos/as en el paradigma selectivo) están teniendo que reorientar las prácticas para lograr transformar el sentido de la escolarización en el nivel medio. Esta investigación supone realizar un aporte al estado de situación de los avances y desafíos en materia de inclusión en la escuela secundaria obligatoria de adolescentes y jóvenes de sectores populares del conurbano de la provincia de Buenos

⁵ Experiencias como las escuelas reingreso en CABA (Grupo Viernes, 2007 y 2008) o los Centros de Escolarización Secundaria para adolescentes y jóvenes (CESAJ) en Pcia. de Buenos Aires, (Krichesky, 2014) así como también se estudiaron otros ensayos de modificación del formato como las escuelas de fábricas-recuperadas o la experiencia de los Centros de Actividad Juvenil (CAJ), entre otras.

Aires a partir de generar datos cualitativos⁶ de un conjunto de experiencias concretas y en marcha durante los años 2016 y 2017⁷

La tesis se organiza en un primer capítulo, donde se presentan las principales coordenadas teóricas para pensar la escuela secundaria como problema del campo educativo, las principales problemáticas del nivel, especialmente aquellas que identifican al modelo de escolarización como límite a la masificación, las investigaciones más recientes en Argentina y la vacancia de las investigaciones que trabajan sobre escuelas tradicionales desarrollando innovaciones. En el mismo capítulo se desarrolla un apartado sobre los procesos de escolarización secundaria en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires, del mandato de selección hacia la inclusión, realizamos un recorrido de corte histórico donde se aportan cifras y datos que muestran la ampliación en el acceso al nivel y la actual segmentación. Por último, se desarrollan algunos conceptos en torno al *cambio escolar* en la escuela secundaria como problema de la investigación educativa en Argentina.

En el capítulo 2 se desarrolla el marco teórico y metodológico de esta tesis. El capítulo 3 describe y analiza la política educativa de expansión de la escolarización secundaria en Argentina, en la provincia de Buenos Aires y en el municipio de Hurlingham, incluyendo el marco normativo vigente, las principales políticas y concepciones que las sustentan. En el capítulo 4 se describen y analizan las experiencias de innovación en escuelas secundarias de Hurlingham y las condiciones bajo las cuales estas prácticas tienen lugar. Finalmente, las conclusiones, intentan generar un aporte más allá de los hallazgos encontrados en las experiencias concretas, especialmente en relación a los problemas ya planteados por la teoría en relación con el contexto y las condiciones efectivas que tienen las escuelas para la implementación de las innovaciones: el desfinanciamiento, la asistencia intermitente, la fragmentación social, la no continuidad de algunas de las políticas pensadas para transformar la escuela secundaria y la gravísima situación social en la que viven los/as adolescentes y jóvenes destinatarios de estas políticas. Se pretende generar un aporte para seguir pensando en las condiciones

⁶ En el diseño de investigación inicial la búsqueda fue tanto cualitativa como cuantitativa, sin embargo, como se desarrolla a lo largo de esta tesis, no fue posible recabar los datos cuantitativos, por lo cual el desarrollo de esta tesis es primordialmente cualitativo.

⁷ Las características de nuestro sistema educativo, signado por la prevalencia de realidades federales sumamente heterogéneas y por una condición fragmentada que expone las desigualdades sociales y educativas que atraviesan las trayectorias estudiantiles (Tiramonti, 2008), hace necesario estudiar con detenimiento las distintas formas de implementación de las políticas (Nobile y Tobeña, 2019).

que las escuelas requieren para que las políticas educativas sean cada vez más acertadas y efectivas

La escuela secundaria en Argentina suele ser mirada desde una serie de *principios subyacentes* (la expresión corresponde a Hunter, 1998). En aquel momento Hunter planteaba que las teorías académicas de la educación ridiculizaban a la escuela por la escala de su potencial no realizado, que empobrecían a la escuela al proyectar su estructura como la defectuosa realización de una forma ideal. Creemos que muchas veces la escuela secundaria en Argentina es percibida de esta manera, se la evalúa y analiza desde lo que se supone que debería hacer y no hace, mucho más a menudo que desde lo que efectivamente hace con las condiciones reales que tiene para hacerlo. Hunter (1998) hace ya casi 25 años, advertía que esto habla más de la mirada que de la escuela y que solo después de que nos hayamos liberado del hechizo del status ideal del sujeto auto-reflexivo y auto-realizado podremos enfocar en la escuela con el necesario comedimiento intelectual como para hacer justicia a su compleja mundanidad. Las páginas que siguen, así lo intentan.

Capítulo 1: Tres elementos para mirar la escuela secundaria: la escuela secundaria como problema teórico, su devenir histórico en Argentina y el imperativo de cambio

1.1 Aproximaciones teórico a la escuela secundaria argentina como problema

Esta tesis se inserta en el prolífico campo de los debates sobre la escuela media en Argentina, el cual ha cobrado centralidad en la investigación educativa⁸ en los últimos quince años (Fuentes, 2014). Tal como sostienen Tiramonti y Montes (2008) parece un lugar común caracterizar al nivel medio como uno de los más complejos y críticos del sistema educativo, desde el ámbito académico y desde las políticas públicas la E.S. constituye un ámbito de preocupación y desde hace más de 25 años es objeto de constantes cuestionamientos y reformas.

Tiramonti y Fuentes (2012) sostienen que los trabajos de investigación se han heterogeneizado y diversificado en sus enfoques, en los temas que tratan, en el modo de discutir las políticas públicas y en las maneras de acercarse a las relaciones entre educación y sociedad. Fuentes (2014) identifica una diversificación temática en el campo, con nudos donde convergen preocupaciones de la agenda pública, cambios en las políticas educativas y la producción académica sobre la escuela (como el caso de la violencia y la sociabilidad escolar). En la actualidad, Tiramonti y Ziegler (2017) identifican dos núcleos problemáticos: las dificultades para universalizar este nivel educativo y la calidad de los aprendizajes de los/as alumnos/as.

Si bien es complejo hablar de *la escuela secundaria* argentina, desde hace un tiempo y con llamativa persistencia las investigaciones suelen caracterizar al nivel como un ámbito atravesado por la pérdida de sentido (Tiramonti y Montes, 2008; Tenti Fanfani; 2003), la desinstitucionalización y fragmentación (Kessler, 2000 y Tiramonti, 2008) y la imposibilidad de cumplir con su rol de enseñanza al no promover condiciones adecuadas para el acceso a estudios superiores, ni preparar a los adolescentes y jóvenes

⁸ Pinkasz (2013) sostiene que las dos décadas de políticas de extensión de la escolarización secundaria⁸ favorecieron la creciente producción de conocimiento sobre el nivel. La primera fase inicia con la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 que extiende el ciclo inferior y la segunda, con la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 que hace obligatorio y extiende el ciclo superior; con sus enormes diferencias las dos fases consolidan la centralidad de la ampliación de la escolarización en el nivel medio en la agenda pública.

para el complejo mundo del siglo XXI o proveer herramientas requeridas en el mundo del trabajo actual. La E.S. condensaría, desde estas miradas, un conjunto de promesas no cumplidas que en términos de Tenti Fanfani se materializan en un proceso de masificación con exclusión social y cultural (Tenti Fanfani, 2008).

Otras de las problemáticas recurrentes, se relacionan con la dificultad por concretar innovaciones, la persistencia de formatos tradicionales a pesar de las innumerables reformas (Terigi, 2006) y el sostenimiento de prácticas a pesar de su probado impacto negativo (Tiramonti, 2008). Según las investigaciones, las evaluaciones de los aprendizajes⁹ evidencian las dificultades que tiene el sistema educativo de la Argentina para transformar la inclusión escolar en un proceso de adquisición efectiva y relevante de los saberes, los conocimientos y las habilidades que exige el mundo contemporáneo. Desde esta mirada, se constituye una demanda no satisfecha de la sociedad y una asignatura pendiente para los Estados, lo cual coloca el dispositivo escolar frecuentemente en cuestión (Tiramonti y Ziegler, 2017). El arribo a la escuela de los sectores antes excluidos constituyó el principal factor desde el cual se buscó explicar la supuesta degradación de la escuela. El peso que se otorgó a la masificación en la lectura de las dificultades que esta expresaba para sostener niveles satisfactorios de rendimiento soslayó otras hipótesis (Tobeña, 2020). Sin embargo, entendemos que es necesario cuestionar esta supuesta degradación y preguntarse acerca de las condiciones y contextos en los cuales la escuela desarrolla su tarea, para generar conocimiento acerca de lo que efectivamente genera. Como se anticipó en la introducción, la escuela secundaria en estas perspectivas aparece constantemente acechada por la sospecha de no generar aquello que se supone que debería generar, se la analiza en calve de ideal no realizado. En este sentido nos preguntamos ¿Con qué condiciones efectivas cuentan las escuelas para generar los saberes, conocimientos y habilidades que exige el mundo contemporáneo? ¿Es posible calificar la calidad de los aprendizajes obtenidos de manera universal, es decir, sin tener en cuenta el punto de partida de los/as estudiantes? Y más aún, dadas las características de la complejidad e inconmensurabilidad del conocimiento actual ¿Es posible que una institución pueda enseñar todo aquello que se

⁹ La evaluación nacional de aprendizajes de 2016 da cuenta de que más del 70% de los estudiantes del último año de la secundaria no ha alcanzado un nivel satisfactorio en Matemática; un 46 % no lo ha alcanzado en Lengua; un 36,3% no tuvo un nivel 4 satisfactorio en Ciencias Naturales y 41,1% no lo alcanzó en Ciencias Sociales (Tiramonti y Ziegler, 2017). Los resultados desfavorables en las evaluaciones no solo están asociados al origen sociocultural de los alumnos, la cuestión de los aprendizajes y los resultados del sistema educativo actual constituyen un problema estructural y extendido (Idem).

demanda como imprescindible para el mundo en el que vivimos? Cuando se habla de *pérdida* se alude a aquello que la escuela secundaria sí tenía y aparentemente ha dejado de tener, pero ¿Es genuino establecer comparaciones entre un dispositivo desarrollado para la selección y otro que intenta su propia transformación hacia la inclusión? ¿No es dable pensar que la *pérdida* también alude a haber perdido su carácter selectivo, tan instalado y legitimado socialmente?

Tobeña (2020) retoma dos hipótesis para problematizar el peso que suele otorgarse a la universalización de la escuela secundaria para explicar su supuesta degradación cultural. En primer lugar, toma el aporte hecho por la crítica reproductivista realizada por la sociología en los años sesenta, que señala que es en la dimensión epistemológico pedagógica donde reside su matriz discriminadora. Esto permitió iluminar la *caja negra* de la matriz selectiva y comprender a las exigencias de la cultura ilustrada y la complejidad de los códigos lingüísticos que esta requiere, como el elemento que sostiene la selección negativa para los sectores populares. La segunda hipótesis centra la mirada en el fenomenal cambio tecnológico y cultural que vienen experimentando nuestras sociedades, configurando un mundo con el cual la escuela tradicional articula defectuosamente (Tobeña, 2020). Para la investigadora estas dos hipótesis no fueron debidamente consideradas, a pesar de que las investigaciones ofrecían evidencia empírica en relación a que la discriminación que ejerce la escuela reside en la naturaleza del conocimiento que circula por ella y del tipo de relación que se promueve con él. Interesan particularmente estas dos hipótesis porque permitirían comprender los condicionamientos estructurales de las reformas, transformaciones y cambios que no abordan la naturaleza del conocimiento que circula en las escuelas y las formas de relación con el mismo que se promueven.

Por otro lado, Terigi (2011), desarrolla la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico: el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido. En el modelo organizacional que hace décadas se implementa en la gran mayoría de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires la cursada es graduada y las materias se cursan en bloque. Es decir que la organización espera el recorrido de *trayectorias teóricas* (Terigi, 2010) donde al ingresar se cursa todo primer año, luego todo segundo año, luego todo tercer año y así hasta el egreso. Las aulas son monogrado y agrupan a los/as estudiantes según el año completo que están cursando en bloque. Al promediar la primera década del nuevo milenio, tanto en el plano de la investigación como en plano del diseño de las políticas públicas en los tres niveles (nacional,

provincial y local) y en el discurso de directivos y docentes existe una convergencia alrededor de la preocupación por el recorrido educativo de los/as jóvenes, lo que se traduce en una insistente referencia en la noción de *trayectoria escolar* y su correlato en la tarea de *acompañamiento a las trayectorias escolares*. De allí que una de las dimensiones abordadas en el trabajo de campo de esta tesis haya sido el acompañamiento a las trayectorias. Pinkasz (2013) al analizar las investigaciones en educación del período 2003-2013 encuentra que, a diferencia de las décadas anteriores, donde el interés estaba fuertemente centrado en conocer la incidencia de la educación en las trayectorias sociales y viceversa, en las investigaciones más recientes se enfoca a la trayectoria escolar como producto y efecto específico del modelo de escolarización, de esta manera entiende la noción misma de trayectoria como consecuencia de la tematización del *modelo de escolarización* como objeto.

Terigi (2008) localizó en el patrón o matriz organizacional básica de la escuela secundaria argentina una poderosa razón por la que resulta difícil introducir cambios que consideramos necesarios en este nivel escolar. Propuso llamar a esta matriz organizacional el *trípode de hierro*, conformado por un currículo fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes. Según la investigadora este trípode es el primer nudo que debemos desarmar para promover el cambio en la escuela media, porque responde a supuestos sobre el funcionamiento del nivel secundario (como la clasificación del saber decimonónico o la selectividad de la escuela secundaria) que fueron estructurantes del nivel durante mucho tiempo pero que hoy no puedan sostenerse desde la perspectiva del derecho a la educación (ídem). Existen múltiples investigaciones que han visibilizado cómo el carácter elusivo y consuetudinario del régimen académico, y la falta de explicitación de sus diversos componentes: régimen de calificación y promoción, régimen de asistencia y régimen de convivencia, entre otros, operan solapadamente y afectan el tránsito por la escolaridad de los adolescentes y jóvenes; más aún cuando se registra una ausencia de instancias de trabajo con los estudiantes sobre dichas regulaciones (Baquero, Terigi, et al. 2009 y 2012).

Por otro lado, el aula (Dussel y Caruso, 2000) fue el escenario para hacer funcionar una disposición material de objetos y cuerpos y una estructura simbólica que regula el habla, como componente del modelo de escolarización, es naturalizada a tal punto que en

muchos casos (nos detendremos sobre este aspecto en las estrategias analizadas) cuesta visualizar propuestas de aprendizaje o cursada que la trasciendan o la piensen como un elemento más entre otros posibles. La gradualidad (homogeneidad del grupo escolar según la edad de los alumnos) y la simultaneidad (la realización de la misma tarea escolar o secuencia de tareas coordinada por un docente) son pilares que estructuraron al espacio del aula y su forma de trabajo en ella. En experiencias registradas en diferentes investigaciones surgen nuevas configuraciones para la escena áulica (Tiramonti y Ziegler, 2017). En el caso de la educación secundaria, los cambios más frecuentes que se han identificado se asocian con la modificación de aspectos estructurales de los regímenes que regulan las trayectorias estudiantiles en tanto factor que incide fuertemente en la escolarización. Estas investigaciones han abordado los denominados formatos escolares¹⁰ y el régimen académico del nivel secundario (Grupo Viernes, 2007; Tiramonti, 2011; Terigi, 2008; entre otras). Indagaron sobre los propósitos y efectos de las políticas que comenzaron a intervenir sobre los elementos excluyentes de la escuela secundaria que colisionan con la expectativa y el mandato de contar con escuelas inclusivas y que permitan la escolarización plena de la población joven (Tiramonti y Ziegler, 2017). Estas investigaciones se constituyen como antecedentes relevantes que motivan las indagaciones de esta tesis.

1.2 Los procesos de escolarización secundaria en Argentina

Durante la primera mitad del siglo XX el Estado Nacional argentino expandió la creación de escuelas nacionales, normales, bachilleratos y comerciales, en las provincias, donde se formaría primero la elite dirigente y luego los sectores medios, y donde la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos.¹¹ Tempranamente pueden identificarse dos circuitos diferentes: el de los colegios nacionales¹² y el de las escuelas normales¹³. Hasta la década del 30, la escuela

¹⁰ Por formato escolar se alude a las coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna como la graduación de los cursos por edades, la organización del currículo en disciplinas y la aprobación del ciclo completo (Grupo viernes, 2008)

¹¹ T. Fanfani (2003) establece la comparación con una carrera de obstáculos, quienes llegaban al final eran merecedores del acceso a la universidad, luego de un proceso de selección mediante la práctica sistemática de exámenes, los cuáles permitían diferenciar a los exitosos de los fracasados. El fracaso era concebido como una práctica habitual y esperada de la experiencia escolar; maestros/as, familiares y estudiantes no sólo conocían las reglas del juego sino que las aceptaban y validaban cotidianamente.

¹² Este circuito se inicia a fines del siglo XIX, con un marcado enciclopedismo, tendió a formar para el ingreso a la universidad o para los puestos de la administración pública, ambos caminos con una carga política muy fuerte, instalándose como la opción de mayor valía social (Southwell, 2011).

secundaria operó en Argentina como una vía de ascenso social y prestigio para una pequeña fracción de los/as jóvenes argentinos/as.¹⁴ A partir de los años 30 y 40, la matrícula de la secundaria se va ampliando paulatinamente, como puede verse en la Tabla Nro. 1, aunque aún era baja. La matrícula del secundario en 1943 era solo el 6,43% de la población total de esa franja etaria (Southwell, 2011). En los años 50 solo el 15% de la población en edad de asistir a la escuela secundaria, asistía en Argentina a la escuela media, un porcentaje elevado respecto del promedio de los países de América Latina, que era del 7%. En la década el 50 es cuando la experiencia de tránsito por el secundario se vuelve una vivencia más cercana para un mayor número de jóvenes (Nobile, 2016), principalmente debido a la expansión de las escuelas técnicas destinadas a las clases trabajadoras con un modelo de escolarización diferente a los modelos existentes en el momento y un contexto de expansión de derechos sociales en todos los planos y especialmente en el plano educativo¹⁵.

Tabla Nro. 1.1: Matrícula nivel secundario evolución 1943-1950. Porcentaje sobre la totalidad de la población de esa franja etaria.

| Año | 1943 | 1950 |
|----------------------------------|------|------|
| Matrícula en el nivel secundario | 6,4% | 15% |

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados en Southwell, 2011

De esta manera se inicia el proceso de masificación de la escuela secundaria, cuyo devenir se evidencia en la tabla Nro. 1.2. En los años 60, la vigencia del modelo desarrollista que apuesta a la expansión del sistema educativo formal, junto a un proceso de tercerización del mercado laboral, generan una importante expansión del nivel. Las tasas de asistencia son relativamente altas, dándose particularmente un crecimiento de la matrícula de las escuelas de modalidad comercial (Nobile, 2016). La escuela secundaria crece tanto por la existencia de en un contexto social y político de expansión económica e integración social vía el trabajo y la ampliación de derechos, como por el desarrollo de

¹³ Para la formación de maestros, de menor prestigio social y al que asistían mayoritariamente las mujeres, pensado como un nivel terminal que no promovía el ingreso a estudios superiores (Tedesco, 1982).

¹⁴ Existía además un mercado laboral que absorbía y diferenciaba a la minoría educada. El colegio secundario ocupaba un lugar marginal debido a que constituía un tipo de experiencia vivenciada solo por una ínfima minoría, no era una instancia legítima de integración de la población juvenil (Nobile, 2016)

¹⁵ Entre 1941 y 1955, los colegios nacionales duplicaron la cantidad de establecimientos de 237 a 458 así como su matrícula de 46.997 a 110.755 estudiantes; en relación con la enseñanza técnica, entre 1948 y 1958 se pasa de 128 a 775 establecimientos y de 21.016 a 146.258 estudiantes (Nobile, 2016).

modalidades de escuela secundaria diferenciadas (comercial y técnica) que amplían su matrícula de manera ostensible. La incorporación de sectores hasta el momento excluidos coincidía con fenómenos de deserción y expulsión, al igual que con la expansión del subsistema de gestión privada. La incorporación de sectores sociales a este nivel se da a partir de oleadas que tendieron a diferenciar la población escolar, colaborando con lo que luego se identificaría como fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009).

Tabla Nro. 1.2: Tasa de asistencia al secundario de jóvenes entre 13 y 17 años. 1960 – 2010.

| Año | 1960 | 1993 | 2000 | 2010 |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Tasa de asistencia al secundario de jóvenes entre 13 y 17 años | 45,9% | 52,8% | 81,4% | 83,4% |

Elaboración propia a partir de datos DINIECE, 2007

Desde los orígenes del sistema hasta la década del 70, más allá de las diferencias de cada momento histórico, la escuela media en Argentina fue una vía de ascenso social. En todo el período se registra una relación de acople entre los años de escolarización y el acceso al mundo del trabajo por medio de la absorción por parte del mercado laboral de aquella población que salía del sistema educativo (aun sin haber alcanzado la titulación) de manera diferenciada de quienes no habían transitado el nivel (Nobile, 2016). Esta dinámica se escinde hacia mediados de los 70, dando inicio a una nueva etapa¹⁶ donde la disyunción del binomio educación–trabajo colabora en la consolidación del proceso de masificación escolar (Nobile, 2016).

Desde 1993, con sustantivas diferencias en cada etapa, se consolida una presencia constante de la ampliación de la escolarización en la agenda pública¹⁷ (Pinkasz, 2013) con persistentes dificultades para lograr trayectorias educativas completas en los

¹⁶ El estancamiento económico de los años 80 que trajo aumento del desempleo, de los índices de desempleo juvenil y de los niveles de precarización y flexibilización laboral llevaron a que el título secundario fuera la mínima credencial necesaria para poder insertarse en el mercado formal de trabajo. Tenti Fanfani (2003) describe este fenómeno como la configuración de cierta *obligatoriedad social* en torno a este nivel. De esta manera, la integración a la escuela secundaria responde también a una forma de retardar la incorporación al mercado laboral, el cual presenta dificultades para generar suficientes empleos para esta franja etaria.

¹⁷ La ampliación del ciclo inferior con la Ley Federal de Educación mostró una gran capacidad para la ampliación de la matrícula en lo que eran los primeros años de escuela secundaria, hacia sectores que transitaban por primera vez la escolarización secundaria, en un contexto de fuerte demanda social de acceso al nivel mientras se consolidaba el cuestionamiento a su matriz selectiva.

tiempos en que la misma escolaridad establece, como se ve en la persistencia de los índices de repitencia, sobre-edad y abandono. A partir de la primera década del 2000 los cambios normativos y las consecuentes políticas nacionales produjeron una expansión junto con la construcción de un importante consenso social acerca de que la escuela secundaria es el espacio por excelencia para la socialización y formación del conjunto de la población joven. En la tabla Nro. 1.3 vemos cuatro índices del período que corroboran tanto la expansión como la persistencia de algunos índices críticos.

Tabla Nro. 1.3 Índices de ampliación del nivel medio 2003 – 2013

| | 2003 | 2013 |
|--|-------|-------|
| Promoción efectiva en el nivel secundario | 80,1% | 80,3% |
| Abandono interanual en el nivel secundario | 11,6% | 10,1% |
| Tasa de egreso del nivel secundario | 39,5% | 45,4% |
| Población 25 a 29 años con secundaria completa | 58,9% | 71,4% |

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, 2015

Actualmente, la escuela secundaria tiene un lugar central en las trayectorias vitales de este rango etario. Este proceso se da en el marco de persistencia de la segmentación (Braslavsky, 1980 y 1985) y la posterior imbricación de los procesos de expansión, diferenciación y fragmentación (Tiramonti, 2008). Son muchas las investigaciones que dan cuenta de la distancia social existente entre los diversos sectores que integran una sociedad, fenómeno se conoce con el término *fragmentación* (Tiramonti, 2004 y 2008)¹⁸. Los/as adolescentes que pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la población son quienes presentan mayores niveles de repitencia, abandono y de aprendizajes que no alcanzan las expectativas del nivel. Además de factores vinculados

¹⁸ Tiramonti (2004 y 2008) explica que si bien existen muchos antecedentes (nacionales e internacionales) en el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades, asistimos a transformaciones culturales y sociales que en la última década (en este caso se refiere a la década 1998 – 2008) se han traducido en una polarización y fragmentación del orden social. En 1985, Cecilia Braslavsky ya había descrito los circuitos diferenciados en educación para estudiantes de orígenes sociales diversos. Es sabido que los sectores dominantes históricamente han habitado circuitos segregados donde desarrollan una sociabilidad destinada a la conservación de las posiciones y la reproducción social, en este sentido la elección de las instituciones escolares no ha sido una excepción. Sin embargo, esto no suponía la ruptura de los lazos de estos sectores con el conjunto social. Tiramonti (2008) caracteriza la época actual por la ruptura de dichos lazos y la desarticulación de los diferentes grupos. Esta distancia genera a su vez fronteras morales que dibujan los límites entre la inclusión y la exclusión. La segmentación refiere a un todo integrado donde la distancia entre los grupos puede medirse por diferencias de grado, la “fragmentación”, en cambio, alude a mundos culturales tan distantes que no admiten su ordenamiento en una escala, esta distancia está caracterizada por la ajenidad.

a maternidad/paternidad adolescente, ingreso al mercado laboral o situación económica, tres de cada diez adolescentes de 15 a 17 años que abandonaron la escuela afirman que lo hicieron por cuestiones vinculadas a la misma institución, por la existencia de una brecha sustantiva entre las necesidades, características y expectativas de los/as adolescentes y las características propias de la escuela secundaria en la Argentina (Tiramonti y Ziegler, 2017).

Progresivamente se ha democratizado el acceso al secundario para los/as jóvenes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad argentina. La escolarización entre los sectores más desfavorecidos llega al 61,6% en 2013. En el sector socioeconómico más alto el 99% de los/as adolescentes de 17 años inició el nivel secundario, mientras que el sector socioeconómico bajo solo el 76% lo hizo. Además, las posibilidades de finalizar el nivel secundario se reducen considerablemente para los/as jóvenes de los sectores populares. El porcentaje total de jóvenes de entre 20 y 22 años que alcanzó la titulación secundaria es del 61%, ese porcentaje se modifica significativamente según el nivel socioeconómico, en los sectores socioeconómicamente altos el 83% de los/as jóvenes que ingresan, terminan el secundario, mientras que, en los sectores económicamente bajos, solo finaliza el 46 (Nobile, 2016).

A pesar de las innumerables políticas inclusivas y los avances significativos para ingresar al nivel, la matriz selectiva de la escuela secundaria tradicional continúa funcionando, compuesta de sutiles y complejos mecanismos, algunos se han vuelto más visibles y otros continúan con un alto grado de naturalización.

1.3 El cambio escolar en la escuela secundaria

Vincent, Lahire, Thin (2001) desarrollan el concepto de forma escolar para dar cuenta, principalmente, de un modo de socialización propiamente escolar que no se vería afectado por las reformas y cambios. A partir de la masificación de los procesos de escolarización aparece un tiempo específico, el tiempo escolar, simultáneamente como período de vida, como tiempo del año y como empleo del tiempo cotidiano. Con ello, se desarrolla también un nuevo orden urbano, una redefinición (y no solamente una redistribución) de los poderes civiles y religiosos. Como plantean los autores, la forma escolar no es solamente un efecto, una consecuencia, sino que participa de ese nuevo orden. Se trata de obtener la sumisión, la obediencia o una nueva forma de sujeción: la relación pedagógica. No se trata de una relación de persona a persona, sino una sumisión de maestros/as y alumnos/as a reglas impersonales. En un espacio cerrado y

totalmente ordenado. Para los autores, ese es el modo escolar de socialización, que no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta tornarse el modo de socialización dominante de nuestras formaciones sociales.

La situación actual, para los autores, puede parecer paradójica. Mientras la forma escolar domina la socialización, la escuela como institución está cuestionada. Su monopolio pedagógico es amenazado en nombre de la eficacia pedagógica. Es decir, en nombre de los resultados escolares y de la integración de los niños y familias provenientes de sectores populares a las normas dominantes, los métodos y funcionamientos de la escuela son cuestionados y atacados por los sujetos sociales más escolarizados. Además, la preocupación por remediar lo que se designa como fracaso de la escuela lleva casi siempre a reproducir las prácticas escolares y prolongar la escolarización. De alguna manera, ante los supuestos problemas de la escuela, la respuesta se plantea en términos de exigir más escuela. En momentos donde la escolarización alcanzó su mayor expansión, la escuela es objeto de numerosas críticas, porque su predominancia supone mayores y más diversificadas exigencias. Desde esta perspectiva, a la cual suscribimos, la institución escolar paga el *éxito* del modo de socialización del cual ella ha sido el principal vector y del cual no podría detentar más el monopolio.

La preocupación subyacente a los planteos de esta tesis se relaciona con los obstáculos y limitaciones existentes para los procesos de escolarización masivos a nivel general para lo cual, ya se ha dicho, es indispensable la generación de innovaciones sustantivas en el nivel.¹⁹ Existe un amplio consenso acerca de que el modelo de la escuela secundaria es un límite para la masificación (Pinkasz, 2013). Este planteo, que constituye uno de los puntos centrales del marco teórico en el cual se inscribe esta tesis, consiste en entender que existe un núcleo duro en el modelo escolar que limita el ingreso y la permanencia de los / las estudiantes. Existe un número importante de investigaciones que se han ocupado de producir conocimiento sobre experiencias que procuraron variar el formato

¹⁹ Según Pinkasz (2013) las investigaciones sobre política educativa se han orientado en tres direcciones, todas ellas asociadas a la actualización de la pregunta por la capacidad del estado como instancia reguladora de los actores educativos, en contraposición a un período anterior donde abundaban los interrogantes sobre el papel de los actores de orden global. El primer desplazamiento es un creciente interés hacia los actores estatales y los márgenes de acción de los actores educativos. El segundo movimiento, que Pinkasz señala como creciente, aunque no novedoso, es la necesidad de estudiar los distintos niveles de gestión (nacional provincial y local). El tercero, en el cual se enmarca esta tesis, es la preocupación por comprender la interrelación entre el nivel macro político y el micro, en este caso una mirada focalizada sobre la interpretación, apropiación e implementación concreta de la política a nivel local y las condiciones para su materialización.

del modelo de escolarización (Pinzasz, 2013) lo cual permitió avanzar en precisiones sobre el objeto *modelo de escolarización* (Baquero et al., 2012; Tiramonti, 2004 y 2011) el cual resulta de suma importancia para pensar la escuela secundaria en nuestro país y no había sido tematizado anteriormente de manera extendida o sistemática.

Partimos de la idea de que toda organización de la escuela se construye sobre un modo de concepción del saber. El modelo escolar que hoy tenemos es tributario de la implantación de un modelo adaptado de una tecnología de escolarización diseñada en los países europeos y en los Estados Unidos a lo largo de los siglos XIX y XX conformada de acuerdo a los principios de la modernidad ilustrada (Ziegler, 2020). El proyecto social y político de la modernidad se expandió a través de una difusión del conocimiento que se diseminó a través de la estructura de un currículum organizado en disciplinas y mediante una organización escolar mediada por los sistemas educativos. De modo que hubo una correspondencia entre la concepción de conocimiento en la que se ha asentado la escuela (la secularización de la sociedad y el saber, la primacía de la racionalidad científica por sobre los principios de la religión, el sentido común y las costumbres) y la organización que adoptó para cumplir con la función de instrucción (Ziegler, 2020). A partir de allí se constituyó una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina hasta la actualidad.

La constatación de que el *modelo de escolarización* es parte del problema ha tenido importantes consecuencias políticas y epistemológicas. Esta tesis tiene interés por los dos aspectos, a nivel epistemológico acordamos con el planteo del modelo de escolarización como problema para la masificación, dado lo cual entendemos que son valiosas aquellas experiencias que intentan realizar innovaciones o adecuaciones en el modelo para lograr mejores índices de permanencia y promoción. La identificación de este problema (las dificultades del dispositivo escolar para incluir y sostener la trayectoria de los jóvenes provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos) ha generado una serie de acciones por parte de los gobiernos de los países de la región. Muchas investigaciones (Terigi, 2008; Grupo Viernes, 2007; Tiramonti, 2011; entre otras) aportan evidencias de los límites de algunas de las experiencias destinadas a flexibilizar el formato escolar en aquellas instituciones que están incorporando a los alumnos de los sectores sociales históricamente excluidos (Tiramonti y Ziegler, 2017). Siguiendo esta línea esta tesis indaga acerca de la orientación de las innovaciones. Interesa poner en relación las estrategias implementadas con el modelo de

escolarización. Interesa indagar si se trata de innovaciones concebidas como una suerte de andamio *ad hoc* del modelo de escolarización tradicional o si aparecen tendencias hacia proyectar, imaginar, desarrollar y evaluar nuevos modelos de escolarización secundaria más acordes a las formas de construcción y circulación del conocimiento propios del siglo en el que vivimos.

Por último, otro de los cambios relevantes es el que se viene desarrollando alrededor de lo que podríamos denominar la *construcción de ciudadanía* en la escuela secundaria y la participación organizada de los/as estudiantes han cobrado relevancia en las últimas décadas en la investigación y en las políticas de escolarización secundaria vinculadas a la universalización (Núñez y Fuentes, 2015). Como se verá en el capítulo 3 la participación es uno de los ejes relevantes en la construcción de la NES. Núñez y Fuentes (2015) señalan que es plausible afirmar que las instancias participativas como centros de estudiantes y cuerpos de delegados han logrado consolidarse en escuelas de mayor antigüedad –sean de los grandes centros urbanos o de localidades medianas y donde las injusticias más *objetivas* (recursos, estructura edilicia, becas) parecen ser menores-, más que en escuelas creadas en tiempos más recientes. Por otro lado, los investigadores señalan que el espacio del Centro de Estudiantes constituye una de las formas de *participación legitimadas* no solo en cierto tipo de instituciones sino también en relación con cierto tipo de jóvenes, aquellos/as que heredan una experiencia escolar familiar construida como tradición. A partir de estos antecedentes, sumado a lo que desarrollaremos en el capítulo 3, en esta tesis hemos indagado sobre el funcionamiento de las instancias participativas, las condiciones organizacionales que las escuelas tienen para su implementación y la relación con los sujetos a los cuales están destinadas y sus tradiciones de participación.

1.4 Hacia el giro epistemológico

*“Todavía resulta confuso qué pedagogía corresponde a la era digital
¿Cómo interpela a la pedagogía el actual acoplamiento entre la información y los
dispositivos digitales? La vertiginosidad con que se suceden los cambios genera
perplejidad y hace difícil discernir dónde residen las claves que moldean el espíritu de
nuestros tiempos. ¿Cómo abordar el hiato que se abre entre nuestro tiempo e
instituciones de la modernidad como la escuela?”*

Tobeña, 2020

A partir de la década del 50 el Estado argentino fue el agente principal de la incorporación a la educación formal de los sectores sociales emergentes, en ese

contexto, acompañado por políticas más generales de bienestar social y de inclusión dadas por el crecimiento del empleo, en pleno desarrollo de la etapa industrial. A partir de ese momento la ampliación del nivel medio se llevó adelante en circuitos diferenciados. Esto generó lecturas contrapuestas: para Tedesco (1980) el circuito técnico creado para los sectores obreros, mantuvo las distancias relativas y no favoreció la continuidad de dichos sectores en los estudios superiores. Para Dussel y Pineau (1995) este proceso combatió la expulsión que ejercía el patrón humanista²⁰ de los bachilleratos tradicionales sobre dichos sectores. Resulta, en este caso, interesante recuperar esta segunda lectura, dado que la innovación para la inclusión, en aquel momento fue concebida sobre la base de un nuevo modelo de escolarización secundaria. Se puso en marcha un cambio en el modelo de escolarización, hegemónico hasta el momento, que permitió combatir la exclusión a partir de una profunda transformación, principalmente, epistemológica. Como ya se dijo, todo modelo de escolarización es tributario de una determinada manera de entender el conocimiento y su circulación. La transformación epistemológica con la que se logró la inclusión en esos años consistió en construir un modelo de escolarización secundaria orientado a saberes prácticos más cercanos a las culturas de origen de los/as estudiantes, esto generó, consecuentemente, innovaciones en el formato, estructura, espacios, actividades, objetivos y estrategias. La inclusión se concretó a partir del desarrollo de una nueva modalidad de escuela secundaria y no a través de la generación de dispositivos ad hoc o la creación de espacios complementarios destinados a promover la adaptación de los sujetos a incluir en la escuela ya existente que no había sido pensada para ellos/as. Esto resulta de particular interés ya que aun habiéndose descrito exhaustivamente las dificultades por concretar innovaciones en los formatos tradicionales, con organización curricular fragmentada y enciclopedista y una estructura institucional poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver (Dussel, 2011), en la actualidad no se evidencian definiciones en torno al desarrollo de nuevos modelos de escolarización, sino que las políticas se piensan como estrategias que se montan sobre el modelo existente. Es en este marco que se pretende indagar si las innovaciones aquí investigadas operan como *parches*, aditamentos o excepciones en el marco del sostenimiento del modelo de

²⁰ Como ya se ha establecido en la matriz ilustrada en la que se basa la propuesta pedagógica de la escuela radica su sesgo discriminatorio. Es fuente de discriminación y de reproducción de las desigualdades sociales precisamente porque requiere de interlocutores familiarizados con sus códigos sociolingüísticos complejos y habituados a la cultura ilustrada de la que emanan. (Tobeña, 2020)

escolarización tradicional o si aparecen planteos de innovación que apunten a una transformación más sistémica o de carácter epistemológica.

Lo más relevante de las estrategias que sustentan la innovación en refuerzos del modelo tradicional es que no establecen ninguna articulación entre conocimiento y organización institucional, como si no hubiera una correspondencia entre la concepción de conocimiento en la que se asienta la escuela y la organización que esta adoptó para cumplir con la función de instrucción (Tiramonti y Ziegler, 2017). Se puede arriesgar como hipótesis que no se trata solamente de una omisión de la articulación, sino que la concepción de conocimiento propia de la modernidad está tan exitosamente arraigada que se concibe que eso es el conocimiento.

En los años 70 Bernstein mostró que los códigos lingüísticos y los soportes educativos de los sectores sociales y familiares de donde provienen los alumnos son un factor central para explicar el fracaso o el éxito de los/as estudiantes en su experiencia escolar. Demostró cómo es que a través del dispositivo pedagógico estos códigos se clasifican jerárquicamente, trasladando al campo de lo escolar las relaciones de dominación cultural ya existentes en la sociedad: de allí el potencial discriminador del tipo de conocimiento escolar. Por otro lado, aportes como los de Bourdieu y Passeron (1981) han advertido también, a través del concepto de violencia simbólica, sobre el potencial de reproducción de poder que tiene el arbitrario cultural de la escuela. Tiramonti y Ziegler (2017) entienden que estos antecedentes constituyen suficiente apoyatura teórica para hipotetizar que, si estamos preocupados por la capacidad de reproducción social del dispositivo escolar, debemos centrar nuestra atención en el tipo de conocimiento en que se asienta la escuela y cómo este habilita la escolarización exitosa de unos y rechaza la de otros. De allí que resulta fundamental investigar este núcleo y ensayar formas de conmoerlo para neutralizar su potencial discriminador.

Analizar las políticas innovadoras que se ponen en juego para concretar el mandato de inclusión atendiendo su relación con la cuestión del conocimiento que privilegia y enfatiza la escuela se vuelve imprescindible. El conocimiento escolarizado y moderno se trata de un objeto escasamente significativo y distante para los estudiantes, inclusive también entre aquellos que logran sortear favorablemente la escolaridad (Tiramonti y Ziegler, 2017). Este nudo crítico de la situación que vive la escuela secundaria que opera en la dimensión epistemológico-pedagógica se complementa con el

cuestionamiento que la era digital²¹ le hace como transmisora cultural. Hoy estamos en un cambio de cultura de tal envergadura que no cambian solo los contenidos culturales, científicos, religiosos, sino que cambia nuestra manera de saber, lo cognitivo en general. El supuesto caos y complejidad de la cultura digital, en realidad refiere a un orden con lógicas que no se subordinan a las que impone la progresión y la secuencialidad propias del saber moderno y de la palabra escrita, ni la disección del saber en disciplinas separadas. Con la cultura digital el sentido se inscribe dentro de una concepción holística, superadora del mundo plano que representan los abordajes de la visión analítica positivista (Najmanovich, 2019, citada por Tobeña, 2020). Las formas de construcción y apropiación del conocimiento en la era digital exigen búsqueda, capacidad para discernir sobre sus fuentes, establecer jerarquías, discutir criterios, pensar críticamente.

Si bien, como sostiene el segundo epígrafe todavía resulta incierto saber con precisión qué pedagogía corresponde a la era digital, la clave pareciera radicar en la construcción de sentido (Tobeña, 2020) más que en la transmisión de conocimiento organizado por disciplinas. Construcción de sentido, participación, uso de tecnologías, capacidad de búsqueda, identificación de fuentes y construcción de mirada crítica sobre las mismas, sumado a la posibilidad de que docentes y estudiantes sean partícipes activos de lo que tienen entre manos, de que puedan tener agencia en lo que construyen, entender para qué lo construyen y sentir que el resultado de su trabajo les interesa porque tiene que ver con sus inquietudes o proyectos.

Para Tobeña (2020) esto nos lleva a imaginar escenas áulicas diferentes a la escena que la pedagogía de la enunciación instituyó con su modelo transmisivo, de corte academicista y fuertemente contenidista. La pedagogía en la era tecnológica parecería indicar que resulta indispensable participar del proceso de producción del conocimiento y de la construcción de objetivos que otorguen sentido a todo el proceso (Tiramonti y

²¹Tobeña (2020) recupera al filósofo francés Michel Serres (2015) quien sostiene que lo que ha traccionado históricamente los cambios profundos que ubican a la humanidad en una nueva época no son los avances en el nivel de lo *hard*, de lo duro (como la máquina a vapor o la invención de la rueda) sino que lo cambios de era surgen en un plano que, sostiene Tobeña, solemos minimizar hasta en la forma que elegimos de nominarlo: en el nivel de lo blando. Los saltos que han provocado mutaciones en la naturaleza de nuestra civilización, son los que están relacionados con las *vicisitudes del soporte de la información*, esto es, los cambios sufridos en la historia de la alianza entre el soporte y el mensaje. Así, según Serres, los quiebres en la historia humana fueron producidos por la escritura primero, luego la imprenta y actualmente son las tecnologías digitales las que nos ubican en un nueva era. Tobeña identifica a los planteos sobre la condición posmoderna (Lyotard, 1989) en línea con el planteo de Serres. Lyotard identifica que la condición postmoderna, que está signada por el “fin de los grandes relatos” plantea que el estatus del saber científico cambia con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y que esto nos permite hablar de un nuevo estado de la cultura.

Ziegler, 2017). Espacios escolares que se construyan con lógicas más cercanas a los laboratorios que a las bibliotecas. Aulas en las que se haga lugar a la experimentación, se permita probar y desarmar el conocimiento, propiciando un aprendizaje basado en experiencias significativas, que es el que mayores chances tiene de brindar las bases para que el conocimiento se haga carne y habilite una comprensión genuina de aquello que se tiene entre manos (Tobeña, 2020). Esto no implica, como a veces se afirma, que la presunción de incompetencia (Serres, 2013) de los/as estudiantes que daba por descontada la escuela no puede seguir sosteniéndose por la apertura a la información que materializa Internet, la figura del adulto referente que acompaña, organiza, otorga espacios y genera condiciones para la participación y la experimentación es indispensable en los procesos educativos.

Luego de décadas de reformas educativas que tuvieron lugar a escala global en donde se produjeron fuertes intentos de cambio mediante la intervención en variables aisladas (diseños curriculares, sistemas de rendición de cuentas, mecanismos de evaluación, estandarización del trabajo docente, entre las principales) existen en la actualidad propuestas que abordan el conjunto de las dimensiones de las escuelas en tanto procuran cambios más profundos y comprenden que si las modificaciones son parciales, resultan neutralizadas por el complejo engranaje que estructura el funcionamiento escolar y de los sistemas educativos (Ziegler, 2020). A diferencia de otros intentos reformistas, estas propuestas no pivotean en un único elemento que sería el *motor* de la transformación, se trata de políticas que buscan reensamblar la escuela, recomblando las dimensiones que le son constitutivas: espacios, tiempos, agrupamientos, vinculaciones docentes/estudiantes, objetos de conocimiento, concepciones sobre la construcción y circulación del conocimiento.

Ziegler (2020) identifica aspectos puntuales que se enmarcan en el cambio sistémico y paradigmático de lo que podríamos llamar desarrollos pedagógicos propios de la era digital. Resaltamos algunos de ellos:

- ✓ los estudiantes generan desarrollos, expanden y producen conocimientos
- ✓ los estudiantes participan activamente de la conformación de una comunidad de pares que intercambia su trabajo y hallazgos
- ✓ las clases se prolongan, extendiéndose a las redes sociales, los hogares y la comunidad
- ✓ las producciones son multimodales, con presencia del lenguaje visual y el lenguaje de la programación

- ✓ los lenguajes se utilizan para resolver problemas del medio que se plantean los estudiantes
- ✓ tienden a exigir mayores niveles de autonomía y de autorregulación de los estudiantes en su vínculo con la actividad de conocimiento²².
- ✓ se descentra la figura del docente como actor principal de la escena del aula
- ✓ las tareas son diversas y se desarrollan en distintas temporalidades
- ✓ los estudiantes se independizan del control directo en relación con los adultos

Según Ziegler (2020) se trata de enfoques integrales de diseño escolar (*whole school design*) que, producto de la combinación de elementos de la investigación sobre la eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela, buscan refinar la ingeniería que se produce para impulsar el cambio escolar.

Analizar la relación entre las innovaciones encontradas en esta tesis y el marco teórico más reciente que enfatiza el desfase epistemológico descrito se vuelve relevante. No es este uno de los ejes de la investigación aquí desarrollada, sin embargo, interesará generar algunos interrogantes en torno a la relación entre las condiciones existentes actualmente en las escuelas investigadas y las condiciones que requeriría una innovación en el sentido epistemológico y tecnológico, para la generación de un modelo de escolarización acorde a la era actual y los hallazgos recientes en el marco de la eficacia escolar, aquí descritos. La indagación sobre las condiciones vuelve la mirada hacia el sistema, hacia lo que las políticas podrían generar para que los cambios deseados puedan volverse, por lo menos, imaginables.

²² Los estudiantes de las escuelas que formaban parte de esta experiencia se autopercebían como “dueños”, “conductores” y “responsables” de sus procesos de aprendizaje, de sus avances y obstáculos. Los jóvenes entrevistados señalaban diferentes estrategias desarrolladas ante las dificultades en el desarrollo de los proyectos como la gestión del aprendizaje de manera individual a través de la investigación, tomar apuntes o revisar lo aprendido en sus hogares, acudir a explicaciones de sus compañeros y en último lugar resolver la dificultad consultando con su profesor (Ziegler, 2020).

Capítulo 2: Marco Metodológico

2.1 El problema de investigación y el camino metodológico

El objeto de estudio en esta investigación es la materialización de innovaciones en un conjunto de escuelas secundarias del distrito de Hurlingham que intentan dar cumplimiento al mandato de obligatoriedad y la escuela secundaria como derecho, en un contexto determinado y con unas condiciones específicas. Las transformaciones en la escuela secundaria son indispensables para cumplir el mandato de la universalización, pero sabemos que no existe una única manera de hacer una escuela secundaria inclusiva, ni existe una forma *correcta* de innovar. Por esto hemos indagado qué prácticas institucionales, que heurísticamente se consideran innovadoras, desarrollan. Describimos y analizamos qué hacen las escuelas investigadas para resolver el mandato de inclusión y obligatoriedad con las condiciones que tienen. La preocupación por las condiciones tiene que ver con la contextualización de estas prácticas en relación con las concepciones que las sustentan, las políticas educativas existentes, su financiamiento y el modelo de escolarización vigente sobre el cual se intentan desarrollar.²³ Poggi (2011) señala que puede resultar tan importante el conocimiento de experiencias innovadoras realizadas en distintos contextos (porque amplían los marcos de referencia sobre los problemas en los que se pretende intervenir y sobre los temas que se recortan para su estudio) como analizar las condiciones que permiten promover o desarrollar innovaciones. Consideramos que la generación de conocimiento en torno a las condiciones sobre las cuales se materializa una determinada política es una cuestión especialmente relevante para el desarrollo de innovaciones en las futuras políticas educativas, para capitalizar las condiciones encontradas y para apuntar a construir aquellas que no están presentes. En consonancia con los objetivos ya planteados en la introducción indagamos sobre las siguientes preguntas orientadoras ¿Qué estrategias despliegan estas escuelas para implementar el mandato de la escuela secundaria como derecho, en consonancia con la normativa vigente? ¿De qué manera lo hacen? ¿Cómo se materializa el acompañamiento a las trayectorias? ¿Cómo se relacionan las innovaciones con el modelo de escolarización? ¿Qué ocurre en el régimen académico? ¿Qué sucede con las políticas de participación organizada de los/as estudiantes? ¿Bajo qué

²³ Se entiende que esto a veces constituye una vacancia, dado que a veces puede escindir el análisis sobre lo que hacen las escuelas del financiamiento con el que cuentan y el desarrollo de políticas de innovación a nivel macro y sus características.

mecanismos, dispositivos, roles y funciones, se intenta instalar “lo nuevo”? ¿Con que recursos y condiciones cuentan para hacerlo? ¿Qué relación guardan las problemáticas que emergen en la implementación de las innovaciones con las problemáticas ya descritas en la investigación? ¿En qué medida las innovaciones funcionan como andamios del modelo de escolarización tradicional o tensan su transformación?

El tipo de diseño de investigación adecuado para llevar a cabo este estudio es de carácter descriptivo e interpretativo, dado que el propósito de este trabajo consiste en comprender la modalidad y el sentido de las innovaciones realizadas. El abordaje cualitativo permite describir las estrategias desplegadas, las concepciones que las sustentan, las problemáticas encontradas desde la mirada de los/as actores/trices que participan y promueven el desarrollo de estas propuestas. En el planteo inicial la investigación se propuso un enfoque cualitativo y también cuantitativo, sin embargo, ante la imposibilidad de recabar los datos cuantitativos que se buscaban, a lo largo del proceso, la investigación asumió un carácter fuertemente cualitativo e interpretativo.

El estudio asumió las características de un estudio de casos múltiples (Stake, 1998) porque decidimos estudiar cada caso en profundidad de manera holística a partir de las tres dimensiones seleccionadas previamente en relación con la normativa vigente y la investigación educativa reciente. La construcción de esta muestra no probabilística fue intencional y respondió a distintos criterios que se desarrollan en este apartado.

Tal como establecen Marradi et. al (2007) investigar es descubrir, interpretar o revisar ciertos hechos, para lo cual resulta indispensable definirlos, describirlos, desnaturalizarlos y construirlos como tales. En este mismo sentido la primera estrategia metodológica de esta tesis fue construir el objeto de estudio y describirlo de manera exhaustiva en aquellos aspectos que interesen a los fines ya mencionados y en las dimensiones seleccionadas. A partir del año 2016, ante la discontinuidad de algunas de las políticas nacionales²⁴ y provinciales, algunos municipios intentaron desarrollar estrategias locales. Durante los años 2017 y 2018, bajo la conducción de la gestión

²⁴ Una de las principales estrategias implementadas en las secundarias tradicionales desde el año 2009 para la transformación de sus prácticas hacia el ejercicio del derecho consistió en la elaboración por parte de cada escuela de un Plan de Mejora Institucional - PMI con el propósito de que fuera la misma escuela quien identificara sus principales problemáticas y desarrollara acciones para mejorar la adquisición de aprendizajes significativos, así como la integración de los estudiantes a la vida escolar, dando cumplimiento a la Resolución CFE 84/09: acciones que “fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje, brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente” (Resolución CFE 84/09, p. 27). El financiamiento del PMI fue garantizado y articulado por el Ministerio de Educación Nacional hasta el año 2015.

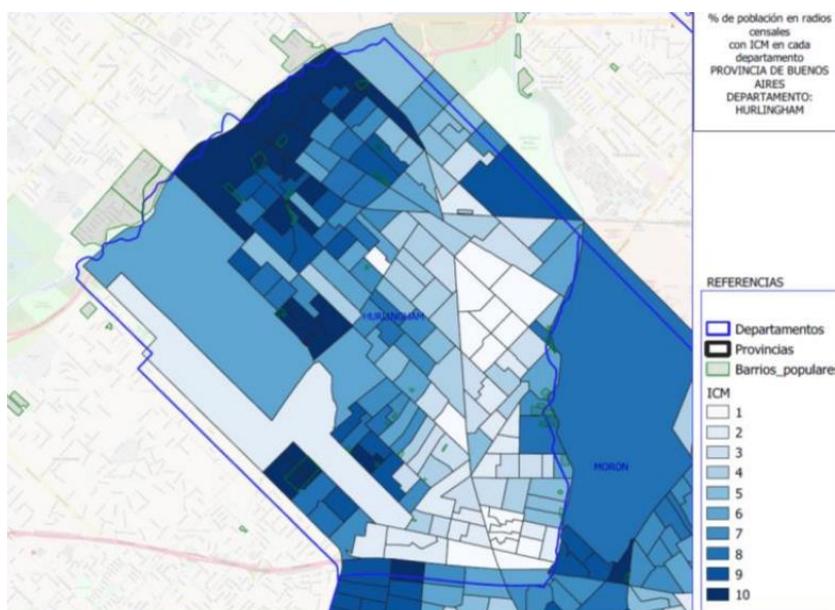
educativa distrital se implementaron estrategias inclusivas en varias escuelas secundarias del distrito de Hurlingham. En las escuelas investigadas, al momento del trabajo de campo no se recibían fondos del PMI, sin embargo, se desarrollan innovaciones que tienen que ver con el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares y las modificaciones en el régimen académico que permitían la construcción de recorridos diversos. El criterio de selección de las escuelas de la muestra está fuertemente ligado a la preocupación central de esta tesis y al tipo de conocimiento que se intenta producir. En las investigaciones sobre innovación en escuela secundaria, existe una fuerte línea que investiga aquellos casos donde existe alguna condición de excepcionalidad para la realización de las innovaciones. Hablamos de formas de contratación de los docentes, o modelos de aceleración o proyectos que nacen específicamente para implementar innovaciones para la inclusión. Aquí no existen condiciones extraordinarias, por eso indagamos cómo hacen estas escuelas para, sobre la base del modelo de escolarización tradicional y sin recursos extraordinarios, implementar innovaciones en pos de la inclusión y qué tipos de innovaciones realizan.

Seleccionamos el distrito de Hurlingham por varias razones: en primer lugar, porque nos interesaba investigar la inclusión en sectores populares del conurbano bonaerense de la Provincia de Buenos Aires. Interesa particularmente la provincia de Buenos Aires por su volumen y por la composición social del conurbano. Es importante destacar como parte del contexto el difícil proceso de cambio de la ESB (escuela secundaria básica) a la escuela secundaria completa, que fue un criterio de conformación de los casos. La transformación de ESB a escuelas con ciclo completo, implicó modificaciones pedagógicas, institucionales, de infraestructura que al momento de realizar al trabajo de Campo se evidencia la no conclusión de este proceso institucional.

El mapa 2.1 despliega a nivel territorial la vulnerabilidad de la población del distrito de Hurlingham medido por ICM (índice de carencias múltiples)²⁵, donde 1 representa el nivel más bajo y 10 el nivel más alto de vulnerabilidad.

²⁵ La vulnerabilidad puede ser medida de forma multidimensional, a través de mediciones alternativas a la pobreza por ingresos, que tienen en cuenta las distintas dimensiones de precariedad, tales como las condiciones educativas de la población, de la vivienda y la disponibilidad de servicios básicos, de salud y de seguridad social. En esta sección se muestran los resultados de una medición: el Índice de Carencias Múltiples, que permite visualizar la vulnerabilidad a nivel agregado en el territorio a partir de datos censales. El Índice de Carencias Múltiples (ICM) es un índice construido por SIEMPRO que da cuenta de los distintos grados de vulnerabilidad a nivel territorial. Para ello utiliza características sociodemográficas de los hogares y una metodología de análisis factorial, con lo que expresa el nivel de vulnerabilidad de los hogares en un índice entre 0 (vulnerabilidad mínima) y 10 (vulnerabilidad máxima). Las variables utilizadas son principalmente educativas (asistencia de niños y jóvenes, nivel educativo de jefes de hogar), y habitacionales (acceso a servicios básicos, hacinamiento, calidad de los materiales de la

Mapa Nro. 2.1 Vulnerabilidad por ICM en el Municipio de Hurlingham 2019



Fuente: SIEMPRO – Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales, 2019

Los casos fueron elegidos en función del volumen de la matrícula, el índice de vulnerabilidad de la población que recibían, e identificando previamente a las escuelas que seguían desarrollando prácticas vinculadas con la innovación inclusiva a pesar de la discontinuidad antedicha (además de haber sido escuelas ex ESB). En función de los criterios definidos se seleccionaron 5 escuelas, a los efectos de reunir una diversidad de casos donde identificar, describir e interpretar la unidad de análisis, las estrategias de innovación, las concepciones de docentes y directivos que subyacen a las estrategias y las condiciones para su materialización.

Las cinco escuelas tienen una matrícula de entre 200 y 300 estudiantes y se encuentran en zonas con índices de vulnerabilidad entre 5 y 10. Los/as estudiantes que asisten a estas escuelas públicas son en general de los mismos barrios donde se encuentran las escuelas, no se trata de escuelas céntricas (que suelen reunir estudiantes de distintos barrios del partido) y en todos los casos se trata de escuelas que eran ESB y que al momento de realizarse el trabajo de campo están completando el ciclo superior para desplegar la totalidad de la escuela secundaria.

Por último, la Universidad Nacional de Hurlingham –donde me desempeñé como docente e investigadora- aportó el vínculo con las autoridades provinciales en el distrito

vivienda, etc.). En el mapa 2.1, se muestran los resultados normalizados al interior del partido de Hurlingham por deciles.

y a través de ellas la vinculación con las escuelas que hizo que el trabajo de campo fuera posible con un encuadre institucional favorecedor.

2.2 Las estrategias innovadoras en las dimensiones seleccionadas

En esta tesis no se define a priori qué constituye una estrategia innovadora y qué no, la preocupación empírica es ver qué es lo que efectivamente se está desarrollando en las escuelas y qué prácticas implementan –que no se haya realizado previamente- en torno al mandato de inclusión.

Nos centramos en las prácticas y estrategias conformadas a nivel institución escuela, y por ello el trabajo de campo se realiza entre quienes poseen responsabilidades relativas a la dirección y definición de estrategias institucionales. No incluimos aquí las prácticas docentes áulicas, sino las estrategias innovadoras que se despliegan a nivel institucional y se relacionan con las dimensiones seleccionadas.

El cambio y la innovación en las escuelas y en las prácticas educativas han tenido en las últimas décadas un extenso tratamiento tanto desde la investigación como desde su conceptualización. Sin embargo, tal como sostiene Poggi (2011) es preciso insistir sobre el hecho de que se está lejos de encontrar consensos sobre el tema²⁶. En un universo de conceptos afines entre sí como reforma, cambio, innovación y mejora, existen acuerdos en que una reforma implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que formula un Estado. Por el contrario, el término cambio es un concepto más descriptivo y de uso más genérico, remite a las alteraciones en una estructura o formas en diferentes niveles, sin implicar una valoración cualitativa sobre el sentido de ese cambio (Poggi, 2011). Por último, el término innovación connota necesariamente una valoración cualitativa, dado que generalmente adopta un sentido positivo. En otros términos, no todo cambio supone una innovación, pero toda innovación lo implica necesariamente. En todo el universo conceptual descrito se implican las nociones de alteración y de novedad. A éstas cabe agregar las nociones de intencionalidad y planificación para la introducción de cambios. El de innovación suma,

²⁶ Según Poggi (2011) no resulta sencillo definir qué se considera una innovación, particularmente en el ámbito educativo. Por una parte, la conceptualización sobre la innovación ha ido variando en el tiempo y ha adoptado en diferentes décadas, y particularmente para América Latina, diversos significados. Según los momentos ha sido concebida como un proceso externo a la institución escolar o, por el contrario, como un proceso interno de la escuela (lo cual implica fuerte participación y protagonismo de los docentes) Por momentos se la ha asociado con otras temáticas complementarias como la inclusión en la educación de niños y jóvenes sin posibilidad de acceder al sistema, la calidad educativa y su mejoramiento.

además, la idea de transformación sustantiva de las prácticas educativas en una institución y el impacto, posible, en su estructura profunda.

Por eso hemos optado por hablar de prácticas innovadoras²⁷ para la inclusión, dado que identificamos en ellas una alteración de las prácticas institucionales previas. Entendemos a su vez que existe un grado de planificación y una intencionalidad por parte de los actores involucrados en relación con el cumplimiento del mandato de la obligatoriedad.

Por último, la connotación positiva del término no refiere al hecho de todas las prácticas en las cuales se innova sean valoradas positivamente en este análisis, pero entendemos que la valoración positiva se da porque se trata de estrategias que las escuelas desarrollan para sortear las problemáticas que identifican como obstáculos al cumplimiento del derecho, y que la normativa tiende a regular esa orientación del cambio. La innovación entendida así, inductivamente, se vincula con una dimensión temporal del orden de la acción, una acción nueva, orientada hacia un ideal o mandato, el del derecho, el de la obligatoriedad, pero también como aquello que entraña una resolución de problemas vinculados a esa acción orientada.

Si se considera la especificidad del campo social, y particularmente del educativo, podemos decir que no es posible pensar en la viabilidad de aplicación de innovaciones estandarizadas, idénticas para todos los contextos de implementación. Una innovación se reinventa, adaptándola o recreándola según las características propias de los espacios institucionales y organizacionales, muchas veces fundamentada en tradiciones pedagógicas. Así una innovación puede pensarse como una invención relativa a un contexto singular (Poggi, 2011) y es precisamente por esta razón que esta tesis indaga en las formas en las cuales esta invención relativa se desarrolla.

Se vuelven pertinentes los planteos de Blanco Guijarro (2000) para quien, la innovación no es aséptica ni neutra, ya que está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros. La percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados. Además, el autor sostiene que las innovaciones no son ahistóricas, sino que se definen en función del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un

²⁷ Este posicionamiento conceptual puede enmarcarse también en la tradición de innovación educativa -siguiendo entre otros a Fullan, Bolívar, Viñao, Tyack y Cuban- tradición que entiende la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras.

contexto puede ser innovador, no lo es en otro. Es por esto que las innovaciones se analizan en relación con las concepciones de los actores involucrados y su contexto de posibilidad.

En esta tesis no se define a priori qué constituye una estrategia innovadora pero sí se establece que se analizarán las innovaciones que se vinculen con alguna de las tres dimensiones seleccionadas. La selección de las dimensiones está vinculada a la normativa vigente para el nivel que se desarrolla en el capítulo 3²⁸ y los antecedentes en la investigación educativa delimitados en el capítulo 1, las mismas son:

- ✓ el acompañamiento de las trayectorias
- ✓ las estrategias de innovación en relación al régimen académico
- ✓ el desarrollo de instancias o experiencias participativas

En las investigaciones sobre trayectorias escolares, tradicionalmente, se han priorizado las dimensiones estructurales (la trayectoria ligada a la pertenencia a clases sociales, habitus, etc.) y subjetivas (vínculos y dinámicas entre docentes y estudiantes, por ejemplo). Las condiciones institucionales fueron históricamente una variable omitida, como si la forma que conocemos de escuela secundaria tradicional fuera la única posible. No se investigan aquí las trayectorias estudiantiles, sino las estrategias de acompañamiento a las trayectorias que despliegan en cada escuela.

En segundo lugar, hemos indagado sobre las características de las innovaciones que se llevan adelante en el régimen académico, los criterios utilizados, las razones de dicha innovación o diagnósticos previos sobre las problemáticas existentes que llevaron al desarrollo de las estrategias encontradas y las condiciones para su materialización. En relación con el desarrollo del capítulo precedente, hemos buscado indagar si se trata de innovaciones concebidas como una suerte de andamio *ad hoc* del modelo de escolarización tradicional o si aparecen tendencias hacia la proyección de nuevos modelos de escolarización secundaria más acordes a las formas de construcción y circulación del conocimiento propios del siglo en el que vivimos y de las formas en las cuales viven los/as adolescentes y jóvenes de sectores vulnerados.

Por último, como vimos en el capítulo 1, el concepto de *construcción de ciudadanía* y específicamente la dimensión participativa dentro del mismo ha cobrado relevancia en las últimas décadas en la investigación y en las políticas de escolarización secundaria

²⁸ Los lineamientos para el desarrollo de la NES en Argentina han puesto el foco, principalmente, en el acompañamiento de las trayectorias de los/as estudiantes, la flexibilización del régimen académico (Nobile, 2016) y la participación organizada de los/as estudiantes.

vinculadas a la universalización (Núñez y Fuentes, 2015). Como se verá en el capítulo 3, la participación es uno de los ejes relevantes en la construcción de la NES, por todas estas razones ha sido seleccionada como la tercera dimensión de análisis en el trabajo de campo. Hemos indagado sobre la implementación de los dispositivos previstos por la normativa en las escuelas de la muestra. Las escuelas de la muestra son de creación más reciente, por lo cual interesa ver qué sucede efectivamente con los dispositivos de participación y qué estrategias despliegan las escuelas para su implementación y sostenimiento. Como vimos, Núñez y Fuentes (2015) señalan que el espacio del Centro de Estudiantes constituye una de las formas de participación legitimada no solo en cierto tipo de instituciones sino también en relación con cierto tipo de jóvenes, aquellos/as que heredan una experiencia escolar familiar construida como tradición. Por eso, los resultados encontrados se han analizado en relación con las condiciones que las escuelas tienen para la implementación de estas políticas y las tradiciones de participación de los sujetos a los cuales están destinadas.

Las estrategias inclusivas desarrolladas por las escuelas cruzan las dimensiones, la división es a los fines del análisis y de la organización de la información, pero en general en una misma iniciativa se articulan las tres dimensiones, especialmente las dos primeras (el acompañamiento a las trayectorias y las innovaciones en el régimen académico).

En resumen, la decisión metodológica para seleccionar las escuelas consistió en concentrar el trabajo de campo en:

1. Escuelas secundarias tradicionales o “comunes”
2. Escuelas secundarias que estuvieran implementando innovaciones en el marco de, por lo menos, una de las dimensiones seleccionadas.

Sobre el primer punto ya nos hemos detenido anteriormente, explicitando que no se trata de escuelas con formatos especiales o diseñados para la inclusión, sino que son todas escuelas de formato tradicional, que cuentan con equipos docentes designados por materias, espejando las horas de clase, siguiendo la designación tradicional de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, la organización de la cursada es graduada y por nivel.

Para la detección del segundo punto se volvió clave la articulación con la inspectora jefe del distrito y la inspectora de educación secundaria del distrito de Hurlingham, que

junto a la Universidad Nacional de Hurlingham facilitaron el contacto y la articulación. A partir de tres reuniones con las autoridades distritales como informantes clave se estableció la selección de todas las escuelas secundarias del distrito donde se desplegaba una de estas dimensiones de la política, al menos, y donde el trabajo de campo era viable por distintas condiciones institucionales como la disponibilidad de los equipos directivos. La precisión del segundo criterio se dio en el marco de este diálogo con las autoridades informantes clave, conservando los criterios de selección ya detallados en la sección

2.1.

Las escuelas seleccionadas cuentan con equipos directivos que trabajan con las autoridades distritales para generar estrategias inclusivas innovadoras de manera más o menos sistémica e integral en toda la escuela. Es en este sentido que hablamos de una escala *institucional* en relación a las prácticas innovadoras. Se trata de escuelas que intentan poner en práctica los paradigmas y concepciones propuestos por la línea político-pedagógica actual de la NES, con equipos directivos comprometidos con el desarrollo de estas innovaciones, es decir, no se trata de prácticas aisladas, llevadas adelante desde la buena voluntad de un/a docente en particular. Además, la indagación se centra en lo efectivamente realizado y las potencialidades y limitaciones que encuentran en el plano de la implementación, en relación con las concepciones desarrolladas en el marco teórico sobre transformación de la escuela secundaria, la situación de la política educativa y el contexto en el cual desarrollan sus prácticas.

2.3 Producción y análisis de datos

Para conocer las prácticas de innovación y comprender la lógica que las organiza se optó por el estudio de casos en los que la contraposición de fuentes de información permitió construir una aproximación profunda a nuestro objeto de análisis.

En todas las escuelas se desarrollaron dos entrevistas a dos perfiles diferentes, una a director/a y otra a docente: 10 entrevistas que se iniciaron hacia finales del 2016 y se completaron durante el transcurso del año 2017. En general las entrevistas llevaron alrededor de 2 o 3 horas, por lo cual en muchos casos se hicieron en dos días diferentes. Las entrevistas que más se emplearon fueron aquellas hechas a directivos, dado que presentan la mirada más general sobre la institución. Las entrevistas a los/as docentes en

la mayoría de los casos se utilizaron para contrastar o profundizar la información obtenida.

Es así que se confeccionó un instrumento semiestructurado para realizar entrevistas en profundidad a directivos y docentes y una matriz de datos vinculada a las preguntas de las entrevistas.

Las entrevistas están entre las técnicas predilectas para la investigación social, debido a que permiten la comprensión de problemáticas diversas. Se eligió hacer entrevistas semiestructuradas en profundidad que animaban a que la persona entrevistada se expresara, se habilitó la opinión y la perspectiva de cada sujeto desde su propia experiencia, mientras se mantiene el enfoque en un tema particular con el objetivo de recabar los datos que ya estaban predeterminados en la matriz. La entrevista en profundidad es una herramienta pertinente para captar los sentidos que le otorgan los sujetos involucrados a las prácticas que desarrollan en la institución (Alonso, 1998), dado lo cual constituyó una técnica fundamental en este estudio. El desarrollo de las preguntas de la entrevista se pensó minuciosamente para poder captar aquello que efectivamente se realiza. En esta investigación de nada hubiera servido que las escuelas contaran que hacen aquello que se supone deberían hacer o intenten dar cuenta de buenas prácticas para impresionar positivamente al entrevistador/a. Se dedicó un prolongado trabajo de diseño metodológico para formular preguntas que no implicaran en su formulación una respuesta esperada. Al mismo tiempo, se desarrollaron dos o tres preguntas sobre la misma variable, en algunos casos de manera más abierta y en otros intentando generar el valor buscado.

Se intentó producir datos primarios de tipo cuantitativo que permitieran mensurar, cuantificar, junto a las escuelas, la información relativa al tipo y cantidad de acciones y su alcance a nivel institucional y también apreciaciones cualitativas. Al conocer el valor buscado, durante la entrevista la pregunta se va reformulando, buscando la profundización sobre el dato obtenido o insistiendo intentando obtener otros datos asociados.

La vinculación entre la matriz y las preguntas de las entrevistas estaba prevista²⁹, por lo cual al releer las desgrabaciones de las mismas, se fue completando la matriz.³⁰ Al

²⁹ A la vez que se seleccionaban las escuelas y se establecían los vínculos pertinentes con cada una la estrategia del trabajo de campo se diseñó con una entrevista modelo y una matriz de datos cualitativos y cuantitativos. Este trabajo de coherencia y articulación entre la entrevista y la matriz contó con el asesoramiento metodológico del director de tesis y de investigadores/as del CONICET especialistas en ciencias sociales que revisaron en tres ocasiones la correspondencia entre la matriz y la entrevista.

encontrar que la mayoría de los datos cuantitativos no pudieron ser precisados, el análisis del capítulo 4 se centró en las apreciaciones cualitativas³¹.

Por otro lado, se recurrió a fuentes documentales como leyes, resoluciones, disposiciones y documentos producidos por el nivel nacional, provincial y municipal.

La investigación se basó en estudios de casos instrumentales en tanto el interés no estaba centrado en conocer los cinco casos por sí mismos, sino por lo que ellos pueden informarnos acerca de la modalidad y el sentido de implementación de estrategias innovadoras para la inclusión (unidad de análisis), dado que aun estando en la normativa no todas las escuelas llevan adelante estas estrategias, existen condiciones institucionales específicas que favorecen su desarrollo.

Los datos se construyen sobre las estrategias desplegadas desde la visión de los actores escolares, principalmente directores/as a cargo de la conducción de las innovaciones. No hay análisis sobre el rendimiento de las innovaciones implementadas, que quedará para futuras indagaciones.

A continuación, se explicitan las relaciones entre dimensiones, variables y valores a modo de ejemplo. La matriz completa se compone de entre 15 y 20 variables por dimensión.

³⁰ Además del armado y sistematización de datos mediante la matriz, se desplegaron otro tipo de preguntas más abiertas que permitieron generar información valiosa y recurrente que no se encontraba dentro de las variables planificadas como, por ejemplo: ¿Cómo describirías en general esta escuela? ¿Qué opinas sobre el régimen de asistencia? ¿Cómo ves el tema de la disciplina? ¿Qué problemas hay? ¿Cómo se trabajan? ¿Qué desafíos ves en la implementación del régimen académico vigente? ¿Hay algo que no te hayamos preguntado que te gustaría contarnos sobre la escuela? Además, cada pregunta se formuló con una serie de sub preguntas o repreguntas. En muchos casos hay varias preguntas que apuntan a la obtención de datos semejantes, con formulaciones intencionalmente muy diversas para contrastar los resultados.

³¹ Como posicionamiento metodológico buscamos describir y analizar lo que hay, lo que se hace y las condiciones que lo han hecho posible. Cuando recuperamos también aquello que no hay, aquello que ni siquiera se visualiza como necesario lo hacemos desde una vocación empírica y no desde una vocación crítica de señalar aquello que debería hacerse y no se hace. Buena parte de la información más valiosa sobre la cual se construyen los resultados de esta tesis no se encontraba en las variables de la matriz. Las preguntas se formularon con una serie de sub preguntas o repreguntas.

| Dimensión estrategias inclusivas | Variable | Valores |
|--|--|-----------------------------|
| Acompañamiento a las trayectorias educativas | Existencia de espacios institucionales grupales para el acompañamiento de las trayectorias | Sí/no |
| | Frecuencia de los espacios | Semanal/mensual/ esporádico |
| | Descripción de las formas de acompañamiento | Abierta / cualitativa |
| | Existencia de cargos específicos dedicados al acompañamiento | Sí/no |
| | Cantidad de estudiantes cuyas trayectorias se acompaña | número |
| | Relación entre cargos para la tarea y cantidad de estudiantes | Número/número |

| Dimensión estrategias inclusivas | Variable | Valores |
|---|--|----------------------|
| Innovaciones en formato o régimen académico | Existencia de innovaciones en el régimen de asistencia | Sí/no |
| | Existencia de innovaciones en el régimen de evaluación | Sí/no |
| | Descripción de las innovaciones | Abierta /cualitativa |
| | Existencia de innovaciones en la forma de agrupar a los/as estudiantes | Sí/no |
| | Descripción de las innovaciones | Abierta /cualitativa |
| | Existencia de innovaciones en la modalidad de cursada | Sí/no |
| | Descripción (virtual, semipresencial, aceleración, otros) | Abierta /cualitativa |

| Dimensión estrategias inclusivas | Variable | Valores |
|---|---|---|
| Participación | Existencia de cuerpo de delegados funcionando | Sí/no |
| | Existencia de reuniones entre delegados o representantes del centro de estudiantes o del estudiantado y adultos de la escuela | Sí/no |
| | Frecuencia de estas reuniones | Mensuales/ cuatrimestrales/ esporádicas |
| | Cantidad de propuestas en marcha que surgieron de los/as estudiantes | número |

Partimos del supuesto de la compleja imbricación entre las leyes y la realidad escolar cotidiana (Rockwell, 2018), por ello se hizo una sistematización de normativa general sobre regulación de la NES y se trianguló entre la información relativa a la normativa, la información cualitativa (descriptiva y de percepciones) producida en las entrevistas, y los datos que pudieron obtenerse en las matrices cuantitativas. A partir de los datos

obtenidos mediante las técnicas antedichas, se describieron las estrategias de innovación desarrolladas y las condiciones en que ocurren, finalmente se analizaron los hallazgos en relación con las concepciones desarrolladas en el apartado sobre cambio escolar, ya planteados en el capítulo 1 sobre los límites del formato y de la propuesta pedagógica tradicional de la secundaria para garantizar la inclusión. El análisis de los elementos que condicionan el desarrollo de estas prácticas de innovación permite reflexionar sobre las teorías de cambio que se ponen en juego, así como establecer algunos interrogantes sobre aquello que se evidencia como necesario para que las transformaciones requeridas sean imaginables y posibles.

Capítulo 3: Marco normativo y política educativa de expansión de la escolarización secundaria en Argentina

3.1 Marco Normativo de la escuela secundaria como derecho

Las innovaciones investigadas surgen, en parte, por cumplimiento del marco normativo de la NES, que describiremos en este apartado. Nos referimos a:

- La Ley de Educación Nacional (Nro. 26206 de 2006) – LEN
- La Ley de Educación Provincial (Nro. 13688 de 2006) – LEP
- Las 3 Resoluciones del CFE que dan marco específico a la Nueva Escuela Secundaria (RCFE Nro. 84/09, RCFE Nro. 93/09)

Estas dos leyes y tres resoluciones surgen en un momento de prolífica producción normativa³². En este capítulo solo nos detendremos en el análisis del marco mencionado que se relaciona de manera directa con las innovaciones encontradas. Aun así, es importante mencionar que existen otras leyes como la Ley de Educación Sexual Integral (Nro. 26.150 de 2006), la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Nro. 26.892 de 2013) o la Ley de Representación Estudiantil – Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes (Nro. 26.877 de 2013) que también se relacionan con las temáticas aquí investigadas. A este conjunto de leyes pueden sumarse otras que no se refieren exclusivamente a educación pero que tienen un importante componente educativo y/o involucran la actuación institucional del sistema escolar, como la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (26.061 de 2005) que contribuyen a sostener legislativamente una nueva forma de concebir a los/as adolescentes y jóvenes, sus derechos y la forma en la cual deben ejercerlos en las instituciones que transitan.

³² Entre los años 2003 y 2006 se sancionaron cinco leyes que transformaron el marco normativo sobre el cual se regula el sistema educativo argentino y que continúan regulando el funcionamiento de las escuelas secundarias del país:

- Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (Nro. 25.864 de 2003)
- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Nro. 25.919 de 2004)
- Ley de Educación Técnico Profesional (Nro. 26.058 de 2005)
- Ley de Financiamiento Educativo (Nro. 26.075 de 2005)

3.1.1 La Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial: una estructura jurídica para un modelo de cambio

A los fines de contextualizar las innovaciones que se describen y analizan en esta tesis, entre los cambios que trajo la LEN³³ destacamos la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el final del nivel secundario, la armonización de la organización por niveles³⁴ del sistema escolar en las distintas jurisdicciones y el cumplimiento obligatorio de las resoluciones adoptadas por el CFE.³⁵ Se establece una educación secundaria obligatoria, con una duración total de 6 años³⁶, sus destinatarios son los/las adolescentes

³³ La LEN es del año 2006, pocos años antes, al inicio del período de gobierno de Néstor Kirchner el país se encontraba en una situación social compleja. Hacia el final del gobierno de Fernando de la Rúa (10 de diciembre de 1999 - 20 de diciembre de 2001) los principales indicadores macroeconómicos expresaban las enormes dificultades que experimentaba el país, entre ellas un fuerte incremento de los niveles de pobreza e indigencia y una contracción sostenida del trabajo asalariado. Las condiciones políticas eran también graves: la renuncia del Presidente y la suma de dificultades para estabilizar una sucesión constituían la cara visible de una seria crisis de institucionalidad. El agravamiento de la situación socioeconómica ponía en jaque la asistencia escolar, y los ingresos de los docentes (como los de otros trabajadores del Estado) se habían desplomado (Terigi, 2016).

³⁴ A partir de la sanción de la LEN el Sistema Educativo Nacional se estructura en forma unificada en todo el país en distintos niveles y modalidades que permiten la validez nacional de los títulos y certificados que esta otorga. Los pilares de esa estructura son cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. Para el nivel secundario existen ocho modalidades contempladas en la LEN, que proponen distintos abordajes educativos diagramados para distintas necesidades de formación. Las modalidades definidas por la Ley son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

³⁵ La Ley de Educación Nacional N°26.206 fue sancionada en 2006 y “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender” (LEN, 2006, p. 1) con el objetivo de fijar la política educativa para todo el territorio nacional. Establece a la educación como una prioridad Nacional y al Estado como garante de este derecho para todos/as los/las habitantes de la Nación. Además, fija como obligaciones estatales proveer de educación de calidad en forma permanente e integral, garantizando su gratuidad y el acceso de manera igualitaria. La ley establece que la política educativa nacional regula el Sistema Educativo, fijando los objetivos para su desarrollo centrada en el derecho a la educación y en los términos que fija la LEN. Para ello, se proyecta en forma unificada e inclusiva, abordando en forma prioritaria a los sectores de la sociedad menos favorecidos. Conjuga como sujeto de derecho al niño/a y adolescente, junto con el cuerpo docente, las autoridades estatales, las familias y la comunidad, brindando distintos ámbitos de acción y espacios democráticos de participación. Sus planteos se dan en el marco del respeto por los derechos de los/las niños/as y adolescentes, la diversidad cultural y social, la integración regional, nacional y del continente. En este sentido, la ley establece que la política educativa asegura la formación integral de las personas para su desarrollo intelectual, corporal, social y laboral, independientemente de su condición social, respetando su lengua, promoviendo la eliminación de todas las formas de discriminación, mediante la incorporación de saberes científicos, la formación en derechos humanos, valores de identidad nacional, éticos y democráticos de participación, solidaridad y libertad.

³⁶ La LEN prevé para el nivel dos ciclos para todas las modalidades: un Ciclo Básico que es común a todas y un Ciclo Orientado que adoptará las características de formación particulares según la orientación elegida, así como también las prácticas educativas, que constituyen el instrumento para introducir a los jóvenes en los lenguajes y experiencias del trabajo, la producción y la tecnología. Como se mencionó anteriormente, la LEN establece distintas modalidades para el Sistema de Educación Nacional en todos los niveles, en particular para el nivel de Educación Secundaria, las modalidades tienen características propias del nivel: la Educación Técnico Profesional que comprende propuestas curriculares que apuntan a la formación de técnicos medios en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional; la Educación Artística que tiene como fin la formación artística en forma integral en distintas disciplinas del campo, la Educación Especial que está dirigida a aquellas personas con discapacidad y requieren un

y jóvenes que hayan completado el nivel de Educación Primaria y tiene como objetivo formar sujetos autónomos, responsables, solidarios, en pleno conocimiento de sus derechos y obligaciones ciudadanas, respetuosos de los derechos humanos, la democracia y la diversidad. El nivel apunta también a la preparación de quienes lo transitan y finalizan para el Nivel Superior y el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. Por otro lado, la LEN designa al Consejo Federal de Educación (CFE) como el organismo que acuerda y coordina la política educativa en diálogo con los representantes de cada jurisdicción y el Ministerio de Educación de la Nación, responsable de establecer la normativa necesaria para que todas las jurisdicciones se adecúen a los lineamientos y pautas que establece.³⁷ En la misma línea que la Ley de Educación Nacional, en el año 2007 la H. Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires sanciona la Ley de Educación Provincial (LEP), que fija la obligatoriedad educativa desde el nivel de Educación Inicial hasta el Secundario. Sus disposiciones y pautas generales toman el mismo sentido que la LEN: garantizar el ejercicio del derecho a la educación de calidad, sin distinciones ni discriminación, bajo los principios de la igualdad e inclusión. En cuanto al nivel de Educación Secundaria³⁸, también fija sus objetivos en la misma línea que la LEN, sin embargo, cabe destacar algunos objetivos que cobran particular relevancia en el marco provincial, principalmente aquellos que se

abordaje específico de sus necesidades que no puede ser abordada por la educación común; la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos destinada aquellas personas que no hayan completado el nivel en la edad preestablecida por Ley; la Educación Rural que tiene como objetivo centrarse en las necesidades de las poblaciones rurales; la Educación Intercultural Bilingüe garantiza el fortalecimiento y preservación del derecho de los pueblos originarios a conservar su lengua, cultura e identidad; la Educación en Contextos de Privación de Libertad dirigida a garantizar el derecho a la educación a las personas privadas de libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria que garantiza el derecho a las personas que por motivos de salud no puedan asistir con regularidad a la institución educativa.

³⁷ Dentro de lo que encomienda la LEN al CFE se encuentra: actualizar la estructura curricular del nivel y garantizar un mínimo de 25 horas reloj semanales, organizar y fijar núcleos de aprendizaje prioritarios, elaborar propuestas de acompañamiento a las trayectorias de los/las estudiantes, crear espacios extracurriculares, crear ámbitos para jóvenes no escolarizados, vincular los/las estudiantes con su comunidad, garantizar atención psicológica y psicopedagógica para el nivel en todo el país.

³⁸ Al igual que la LEN, la LEP establece modalidades y agrega otra definición: “ámbitos de desarrollo” de la educación. Mantiene las modalidades ya definidas por la LEN (Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe) y agrega otros ámbitos de gobierno para la política educativa como el área de Educación Física, que aporta al desarrollo integral en la disciplina, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de donde dependen los equipos de orientación para el abordaje de situaciones que requieren intervenciones de corte socio-educativo y Educación Ambiental que porta conciencia y perspectiva sobre la relación sociedad-ambiente. Para los ámbitos de desarrollo de la educación la LEP define: Educación en ámbitos urbanos, como aquella que se dicta en instituciones en el espacio urbano; Educación en ámbitos rurales continentales, Educación en contextos de encierro, Educación en ámbitos domiciliarios y hospitalarios, que ya fueron definidos; y Educación en ámbitos virtuales que admite la utilización de la tecnología para mediar el conocimiento tanto parcial o totalmente.

vinculan con la participación que es una de las dimensiones de análisis de esta tesis: la ley enfatiza la necesidad de reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel. También propone, crear espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los adolescentes, jóvenes y adultos y adultos mayores de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades artísticas, de educación física y deportiva, de recreación, acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura, en cualquier ámbito de desarrollo, en forma articulada con las prescripciones curriculares de la Educación Secundaria (LEP, Art. 28). La normativa de la provincia de Buenos Aires otorga particular relevancia a la participación organizada en el gobierno escolar. En la LEP se deja ver una preocupación significativa por la escolarización de adolescentes y jóvenes, con un énfasis en lo extracurricular. Ello implica una cierta tensión, donde la misma normativa regula y enfatiza lo extracurricular como forma de modificar, por fuera de la estructura del modelo de escolarización vigente, lo que la escuela debe hacer para atraer a los/as adolescentes y jóvenes, pero funcionando con y desde el modelo vigente. En ese sentido cobra relevancia la participación de los/as estudiantes y la importancia de las culturas juveniles, lo cual da cuenta de la instalación de nuevos paradigmas en la relación adultos/as y adolescentes y jóvenes, pero sobre la base del sostenimiento del modelo tradicional. Esta forma de pensar a los/as sujetos la entendemos en el marco de una reforma integral que no es solo escolar, en la forma de concebir las políticas de infancia y juventudes. Se trata de una perspectiva social y política de protección integral y ejercicio de derechos y ciudadanía que tiene a adolescentes y jóvenes como sujetos protagónicos de las políticas y permea las regulaciones políticas provinciales y posteriormente las regulaciones nacionales con la sanción de la mencionada ley 26.877 en 2013.

3.1.2 Las Resoluciones del CFE que dan marco específico a la Nueva Escuela Secundaria: readecuación del modelo existente

En 2009, mediante Resolución N°84/09 el Consejo Federal de Educación aprobó los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”³⁹ en los cuales retoma el sentido de la LEN en el cambio de paradigma del sentido de la escolarización secundaria: incluir a todos/as en la escuela, brindar una educación de calidad basada en las necesidades y particularidades de sus estudiantes para intervenir sobre las prácticas selectivas que expulsan a los/las adolescentes y jóvenes fuera del sistema. Para ello destaca como protagonistas a los adolescentes, jóvenes y adultos, otorga prioridad a los sectores sociales más desfavorecidos y pondera las trayectorias escolares y la articulación con el nivel Primario y Superior. Postula que para hacer efectiva la obligatoriedad del nivel, es necesaria la revisión de toda la normativa y las políticas que lo regulan, la inversión en materia de equipamiento e infraestructura, la articulación con otras áreas del estado para mejorar el acceso al nivel y el trabajo en conjunto con la comunidad para lograr la permanencia. También plantea un giro en el papel docente y de las autoridades de gobierno educativo, proponiendo mayor integración, capacitación, nuevas regulaciones y vínculos que tiendan a fortalecer el acompañamiento, la detección de problemáticas y la mejora de la organización institucional. La resolución establece la necesidad de modificar la experiencia formativa mediante la adopción de criterios pedagógicos que permitan sostener un proyecto colectivo común. Para ello, deberá centrarse en el/la alumno/a y el conocimiento. En los/las estudiantes para que transiten una trayectoria escolar que les permita no solo la

³⁹ En cuanto a la estructura de la oferta, la resolución amplía las nociones de ciclos dentro del nivel Secundario y agrega una nueva, los campos de formación. El Ciclo Básico que es común a todas las modalidades y tendrá una duración año de dos o tres años, dependiendo de la ubicación del 7°. El Ciclo Orientado en todos los casos tendrá como mínimo 3 años de duración (4 para la Técnico Profesional y Artística) y adaptará su contenido según la modalidad y las especificidades definidas para ésta. Los saberes incluidos en cada ciclo están organizados en campos de formación. El Campo de Formación General que apunta a una formación integradora de saberes indispensables y el Campo de Formación Específica, incluyen los saberes propios de una orientación o modalidad, profundiza y especifica saberes de la disciplina que estructura la oferta. Dentro del campo, se detallan la Formación Orientada Específica, la Formación Técnico Profesional Específica y la Formación Artística Específica según las diferentes ofertas educativas. En este sentido, las ofertas educativas son: Educación Secundaria Orientada, Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional, Educación Secundaria Modalidad Artística, Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Para el caso de la Educación Secundaria Orientada, su titulación es “Bachiller en” y define como posibles orientaciones: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte (que es entendido como una formación integral en distintas disciplinas), Agrario /Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física, tal como dicta la LEN. La orientación también prevé la inclusión de espacios electivos que complementen la formación ya sean formales o no formales. Asimismo, la resolución destaca la importancia de los Marcos de Referencia que constituyen acuerdos sobre los contenidos y profundización de cada orientación a nivel federal.

permanencia y el egreso sino también construir una socialización efectiva y enriquecedora, implementando nuevas y distintas prácticas institucionales para lograrlo. Para garantizar la apropiación por parte de los/las alumnos/as del conocimiento que se transmite, propone la aplicación de nuevos dispositivos, formatos y aplicaciones profesionales por parte los/las docentes, directivos y autoridades. En este sentido, la norma propone tres directrices, entre otras posibles: por un lado, un recorrido basado en disciplinas en las que el/la estudiante pueda optar entre distintos recorridos dentro de un esquema dividido en cuatrimestres que prevea la diversidad de formatos y la “extensión de ámbitos de aprendizaje”.

Por otro lado, “recorridos donde se enseñan saberes vinculados a otros campos de la producción de conocimiento, articulados a partir de temas o problemas específicos” (Res. CFE N°84/09 p.43) que podrán adoptar distintas dinámicas en cuanto al agrupamiento de alumnos/as, así como otros lugares que integren a la comunidad por fuera de la Escuela y que se incorporen en su propuesta educativa.

Por último, la norma propone un recorrido basado en las experiencias con Centros de Actividades Juveniles que se integren como experiencias de formación dentro de la propuesta escolar, relacionadas con el arte, el deporte, la ciencia y la cultura. En cuanto a la formación, hace especial hincapié en la evaluación de los conocimientos, propone el diseño de formas de evaluación que se revierta el carácter selectivo para adoptar dinámicas de enseñanza/evaluación que enriquezcan la experiencia del/la estudiante. Para la normativa la propuesta escolar deberá contar con: alternativas curriculares que permitan a los/las estudiantes distintas formas de apropiación del saber, construir saberes específicos, complejos y relevantes como educación sexual integral, educación ambiental, vial, entre otras; espacios curriculares a cargo de un equipo docente, experiencias alternativas dentro y fuera de la escuela, tanto escolares como no escolares y experiencias solidarias que aproximen a los/las alumnos/as a las distintas problemáticas sociales con mirada crítica.

En resumen, estas normas apuntan al desarrollo de políticas de formación docente, a la creación de núcleos de aprendizajes prioritarios, a la definición de Marcos de Referencia comunes, al desarrollo de políticas de acompañamiento para la formación específica, la redefinición del régimen académico, la construcción de variantes institucionales que atiendan la diversidad de necesidades y problemáticas de los/las alumnos/as y la adopción de regulaciones que garanticen la continuidad de los estudios en caso de cambios de modalidad, orientación o jurisdicción, así como también que la

escuela reconstruya y afiance su vínculo con las familias, el Estado y las organizaciones que se encuentran en su contexto. Todo lo cual implica nuevas formas de organización institucional⁴⁰ y pedagógica que incluyan formas de gobierno escolar democráticas, financiamiento de planes de mejora y la definición acuerdos de convivencia basados en el diálogo y el fortalecimiento del vínculo docente-alumno/a.

Durante el 2009 el Consejo Federal de Educación también sancionó la Resolución N°86/09 sobre “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria” en la que profundiza algunas nociones ya introducidas por la Res. CFE N°84/09 e introduce el Plan Jurisdiccional y Plan de Mejora Institucional. En el marco de la obligatoriedad de la Educación Secundaria, la norma plantea la construcción de nuevos modos de organización y ordenamiento de las instituciones que les permita adoptar la obligatoriedad y el mejoramiento y sostenimiento de las trayectorias educativas. La normativa aquí descrita presenta claridad sobre la orientación hacia dónde deben modificarse las prácticas. Sin embargo, ya se ha dicho, no es prescriptiva en torno a la operacionalización de las políticas, por eso el interés de la investigación estuvo centrado allí: en la implementación en el nivel micro, en analizar las estrategias y las condiciones para las innovaciones que intentan dar cumplimiento del marco normativo aquí descrito.

Además de las obligaciones estatales descritas en la LEN, la Res. CFE N°84/09 propone “construir la legitimidad social del cambio mediante acciones de comunicación pública de los objetivos, estrategias, acciones y logros, en orden a hacer visible y poner en valor la propuesta educativa del nivel secundario. Para una sociedad informada sobre la importancia y la direccionalidad de los cambios” (CFE N°84/09, p. 31). Este aspecto cobra especial relevancia y es por ello que se describen y analizan las percepciones de los y las responsables de la implementación de estas transformaciones en las escuelas concretas. Dado que no se trata de obedecer a normas y programas, sino ver de qué manera cada escuela construye prácticas inclusivas que no están prescriptas desde la política a nivel macro, que se articulan en cada territorio, de acuerdo a las problemáticas particulares en base al convencimiento de los actores escolares en torno al ejercicio del derecho de los/as adolescentes y jóvenes. En este sentido la normativa plantea

⁴⁰ Respecto del trabajo docente, la norma plantea la necesidad de adoptar una nueva relación y forma laboral para todas las instituciones del nivel con el fin de lograr los objetivos alcanzados por los protagonistas, los alumnos; sin embargo, también otorga un papel de importancia al docente impulsando las políticas que tiendan a su desarrollo profesional, el enriquecimiento de su trayectoria laboral, el acceso a la docencia, la participación docente en ámbitos democráticos.

mecanismos de autoevaluación para diagnosticar y desarrollar estrategias específicas en base al diagnóstico, financiamiento para alcanzar las metas, gestión educativa para coordinar y

Seguimiento de los procesos y resultados propuestos.

Desde el planteo de la política, el rol de los directivos es clave en las formas que adquirirán las implementaciones en cada escuela. Con el fin de crear un soporte para la institucionalidad y el fortalecimiento de la Educación Secundaria se crean dos instrumentos: los Planes Jurisdiccionales que rigieron el ordenamiento, prioridades y promoción de las medidas que impliquen la obligatoriedad de la Educación Secundaria y los Planes de Mejora Institucional que fueron gestionados por cada escuela⁴¹. En la misma línea, las “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” aprobadas por Resolución (CFE) N° 93/09 indaga sobre particularidades mencionadas en la LEN y las resoluciones mencionadas anteriormente en cuanto a la propuesta pedagógica, la organización institucional, el régimen académico y las regulaciones jurisdiccionales. La norma aporta los sentidos y orientaciones que debe contener la propuesta pedagógica del Nivel Secundario. Además de los aspectos ya mencionados, se destaca la integración de los proyectos institucionales en un proyecto político más amplio, el fortalecimiento del protagonismo de los equipos directivos y docentes promoviendo el trabajo colectivo. Se promueve que la enseñanza se organice en diversidad de formatos que contemplen distintos objetivos, que los/as docentes y alumnos/as se organicen en distintas formas, que permitan fortalecer el vínculo entre el conocimiento, los/las docentes y los/las estudiantes, que incorporen a otros/as actores/trices de la sociedad en la que se encuentran inmersos y que adopten distintas estructuras temporales además de las asignaturas anuales.

⁴¹ En particular, los Planes Jurisdiccionales tienen como objetivo la planificación de la oferta para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel, el acompañamiento de las trayectorias escolares mediante: sistemas de tutorías, espacios formativos extra clase, la articulación con los niveles Primario y Superior, la renovación de propuestas pedagógicas, evaluación e implementación de los Planes de Mejora Institucionales y el mejoramiento de la normativa que permita la implementación de los preceptos anteriores. La responsabilidad en el financiamiento de los Planes Jurisdiccionales se realizará en forma conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y las jurisdicciones provinciales. Por su parte, los Planes de Mejora Institucional apuntan a posibilitar una estructuración que permita la renovación de modelos pedagógicos con el fin de lograr un más amplio acceso a la escuela y formación más relevante, la inclusión y permanencia en la escuela. Las escuelas, en articulación con la comunidad educativa y la asistencia técnica de las jurisdicciones comprendidas, deberán elegir entre los ejes definidos en los Planes Jurisdiccionales, presentar los planes vinculados al seguimiento de trayectorias escolares, readequación de la propuesta escolar y organización institucional. La norma prevé que los planes que presenten sean evaluados y financiados enteramente por el Ministerio de Educación de la Nación.

La resolución clasifica una serie de propuestas pedagógicas para la enseñanza en diversos formatos, entre ellas la enseñanza por disciplina, los talleres, la enseñanza multidisciplinar, la socio-comunitaria, las propuestas de enseñanza para la inclusión y la progresión en los aprendizajes, las complementarias y las de apoyo institucional a las trayectorias escolares. Todas ellas aportando distintos enfoques para lograr la apropiación del conocimiento, la formación integral y la educación de calidad. No existe prescripción sobre la organización, lo cual abre el interrogante acerca de los tiempos, espacios y equipos que deben desarrollar el tipo de tareas que supone la normativa, cuando los puestos de trabajo se encuentran vinculados al dictado de horas de clase, y no existen otros tiempos y espacios institucionales que estén organizados de otra manera.

En la resolución se vuelve a insistir sobre la readecuación de las formas de evaluar para que se adapten a la perspectiva del derecho, no de la selección. La resolución establece que la acreditación y promoción de los/las estudiantes deberán ser revisadas con el fin de que constituyan una experiencia enriquecedora en lugar de condicionar las trayectorias educativas de los/las estudiantes.⁴² En la evaluación, al igual que en la insistencia sobre la participación democrática, también puede visualizarse este nuevo paradigma que discute las anteriores formas de ejercicio de la autoridad. En estos dos objetos distintos de regulación la idea es la misma: la centralidad del estudiante y de sus propios procesos en el nivel y la autoridad pedagógica como aquello que la normativa

⁴² La evaluación es planteada como una responsabilidad institucional de orden pedagógico que comprende “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar” (RCFE N° 93/09 p.15). La forma de evaluación debe basarse en los acuerdos llegados por el cuerpo docente organizado y los acuerdos institucionales destinados a tal fin. La acreditación es definida como la comprobación del nivel de logro de los/las estudiantes alcanzado en el marco de un espacio curricular en determinado momento, mientras que la promoción habilita a quien la alcanza al pasaje a otro estadio de la escolaridad. Por ejemplo, la norma deja de manifiesto que no es una práctica válida bajar la calificación de un estudiante por motivos disciplinarios. Según la resolución, el tratamiento entre estos tres conceptos en forma indistinta o poco diferenciada ocasiona el condicionamiento negativo de las trayectorias estudiantiles. Por ello, para la norma, es fundamental tener en cuenta al sujeto de derecho a la hora de tomar decisiones y que se realicen en forma conjunta de manera integral de modo de decidir con fundamentos sobre las trayectorias, ya que la repitencia no constituye una nueva oportunidad para aprender, sino que representa el mayor motivo de abandono escolar. En su lugar se plantean las instancias de apoyo, que permiten una nueva oportunidad de enseñar y aprender, acreditar espacios curriculares. Estos espacios son definidos en forma integral y prospectiva, brindando acompañamiento, incluso en los períodos de diciembre, febrero y marzo. Además de la responsabilidad institucional y docente sobre la evaluación, la resolución retoma la responsabilidad de construir el diálogo con los jóvenes, depositando su confianza en ellos/as, dejando atrás el verticalismo y unilateralidad del ejercicio de la autoridad. En este sentido, la normativa propone trabajar en la formulación de acuerdos de convivencia, regulación fundamental para lograr una regulación normativa que implique a los actores educativos en forma igualitaria, sin dejar de lado la responsabilidad de los/las adultos/as sobre los menores y las responsabilidades de los cargos de autoridad.

busca rearmar, porque se entiende que allí también se materializaba el principio de la selección.

Además, la resolución define el marco legal para los acuerdos de convivencia y define los objetivos para los acuerdos jurisdiccionales. Esto quiere decir que la elaboración de los acuerdos de convivencia escolar para regular las relaciones entre docentes y adultos de la institución y los/las alumnos/as, deberán ser revisados por la autoridad competente en forma periódica y no deberán constituirse en ningún caso, en un código de disciplina. La orientación de la política es evitar que la regulación de las relaciones interpersonales en la escuela contribuyan a la selección o exclusión⁴³.

Otra forma de dotar a los/las estudiantes del lugar central que la LEN propone es propiciando espacios de participación democrática: los consejos escolares en los que los/las estudiantes tendrán representación son un instrumento de representación sectorial. Además, se establece que podrán participar y crear centros, asociaciones y clubes de estudiantes que tendrán participación en la forma de funcionamiento de cada institución educativa. Esta dinámica responde a la creación de espacios democráticos de participación dentro de la escuela y también a la intención de crear un ambiente escolar favorable en el que los/las jóvenes sean reconocidos/as y depositarios/as de expectativas positivas y así puedan lograr un sentimiento de pertenencia con la institución educativa. La participación es entendida como forma democrática de transformar las vinculaciones entre adolescentes, jóvenes y adultos a la vez que un modo de favorecer la permanencia e inclusión, combatiendo la consecuente pérdida de interés por la escuela y posterior abandono.

Posteriormente a la resolución mencionada, en el año 2010, es aprobada la Res. CFE N°103/10 que establece distintas estrategias para lograr la inclusión educativa desde una perspectiva pedagógica. Por un lado, establece la regularización de la trayectoria escolar destinada a estudiantes del Ciclo Básico con repitencia reiterada, ausentismo o quienes hayan ingresado al nivel fuera de la edad estipulada en la trayectoria teórica. Para esta regularización, la resolución establece las siguientes condiciones (Res. CFE N°103/10 p.3):

⁴³ En lo respectivo a las sanciones disciplinarias cuando se transgredan las condiciones fijadas en el acuerdo de convivencia, la resolución dispone que se establecerán sanciones con el fin de crear un sentido de responsabilidad, no un clima de impunidad. Pero las sanciones nunca pondrán en riesgo el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel y tendrán un sentido educativo y acorde a la trasgresión cometida.

- selección de contenidos a trabajar centrados en los saberes más relevantes previstos en los diseños curriculares,
- conformación de grupos reducidos de alumnos,
- acompañamiento tutorial específico
- definición de formas de evaluación acordes, tal como la aprobación de materias en diferentes momentos del ciclo lectivo
- utilización de materiales de desarrollo curricular especialmente elaborados
- acuerdo entre directivos y padres o tutores de los alumnos para el seguimiento de las trayectorias escolares.

En segundo lugar, define las “Unidades Articuladas de Educación Secundaria” (Res. CFE N°103/10 p.3) que se conjugan como alternativas centradas en el trabajo socio cultural, desarrollando propuestas propias de la educación secundaria básica, la capacitación laboral, artística para continuar los estudios en el ciclo orientado.

De esta manera, el marco normativo que hemos descrito desarrolla la orientación que debe adoptar la NES y sus instrumentos y medios. Lo *nuevo* es principalmente transformar el mandato selectivo en un mandato de derecho e inclusión sobre el modelo de escolarización desarrollado para la selección. De allí el carácter insistente, en toda la normativa relevada, sobre la readecuación, la reformulación y el andamiaje de lo existente con propuestas extracurriculares.

Esta normativa postula, esencialmente, que para hacer efectiva la obligatoriedad del nivel, es necesaria la revisión de las prácticas existentes, la inversión en materia de equipamiento e infraestructura, la articulación con otras áreas del estado para mejorar el acceso al nivel y el trabajo en conjunto con la comunidad para lograr la permanencia. Como se vio, plantea un giro en el papel docente y de las autoridades de gobierno escolar, proponiendo nuevas formas de vinculación que tiendan a fortalecer el acompañamiento, la detección de problemáticas, la mejora de la organización institucional y la participación de los/as estudiantes. Se propone la adopción de criterios pedagógicos centrados en el/la alumno/a y el conocimiento que permitan sostener un proyecto colectivo común, se promueve la oferta de trayectos optativos, la revisión de las formas de evaluación y promoción y la extensión a otros ámbitos de aprendizaje más allá de la escuela. Se proponen recorridos donde se enseñan saberes articulados a partir de temas o problemas no a partir de saberes y contenidos divididos por disciplinas. Como ya se dijo, la normativa es poco prescriptiva acerca de cómo debe hacerse,

propicia la revisión y reformulación de lo existente y otorga protagonismo a todos/as los/as actores/trices escolares involucrados/as: adolescentes, jóvenes y adultos/as.

Con posterioridad a las Resoluciones descritas que dan marco general a las transformaciones de la NES para el cumplimiento de la obligatoriedad se acordaron un conjunto de normativas que también siguen vigentes que expanden el espíritu de la LEN y de las resoluciones de la NES, por esto nos referimos a una continuidad en materia legislativa y discursiva. En muchos casos se trata de resoluciones con un grado mayor de especificidad que desarrollan lineamientos y criterios específicos para ciertos aspectos de la escolarización en el nivel.

A nivel general en el período 2016 – 2019 la RCFE 284/16 creó la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes, pero en la misma no se desarrollan referencias específicas ni políticas destinadas al nivel medio. La RCFE N° 285/16 aprobó el Plan estratégico nacional 2016-2021 denominado “ARGENTINA ENSEÑA Y APRENDE”. En el año 2018 se reguló el "PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA 2019" (RCFE N° 345/18) y el Acuerdo Marco de Educación a Distancia para los niveles primario, secundario y superior (RCFE N° 346/18)

A continuación, se seleccionan algunas de las Resoluciones del CFE período 2016 – 2019 vinculadas a la escuela secundaria. La RCFE N°278/16 reguló sobre la capacitación laboral para el fortalecimiento de la Educación Secundaria Orientada, la RCFE N° 279/16 aprobó el documento que estructurar la mejora continua de las condiciones de la infraestructura física educativa de las instituciones de Educación Técnico Profesional, la RCFE 280/16 aprobó la implementación del “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa” APRENDER, la RCFE N° 283/16 desarrolló lineamientos para la Mejora Integral de la Calidad de la Educación Técnico Profesional. La RCFE N° 308/16 diseñó los criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y los Criterios y orientaciones: dispositivos de acreditación de educación secundaria EPJA para Formación Profesional, la RCFE N° 309/16 reguló sobre el aporte económico básico para la adquisición de herramientas para prácticas formativas de taller, laboratorio, y/o espacios productivos de instituciones de Educación Técnico Profesional. En el año 2017, la RCFE N° 330/17 reguló lineamientos para la construcción de la Escuela Secundaria 2030, estableciendo el MOA “Marco de

Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” y los “Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario”. En el año 2018 se aprobaron los "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral (RCFE N° 340/18) y se desarrollaron las orientaciones para la innovación en la educación técnico profesional de nivel secundario (RCFE N° 341/8). En el año 2019 la RCFE N° 355/19 reguló los lineamientos comunes para la organización e implementación de ofertas formativas entre la Formación Profesional y Secundaria para Jóvenes entre 15 y 18 años y la RCFE N° 356/19 incorporó las orientaciones para el nivel secundario: "Robótica y Programación" y "Energía y Sustentabilidad".

Como vemos existe una continuidad normativa y discursiva en la implementación de la escuela secundaria como derecho, se desarrollan algunas especificaciones que en las regulaciones anteriores no existían, se incorporan nuevas modalidades para el ciclo orientado y, como novedad general, se prioriza el rol del Estado en torno a la evaluación de los aprendizajes en todo el sistema educativo.

3.1.3 La Provincia de Buenos Aires: modificaciones en el Régimen Académico y énfasis en la participación estudiantil

En la provincia de Buenos Aires, además de la ley provincial existen regulaciones orientadas a generar prácticas específicas que se enmarcan en la orientación inclusiva descrita en el apartado anterior. Entre ellas podemos destacar un nuevo diseño curricular para la educación secundaria, políticas de flexibilidad organizacional, como por ejemplo las disposiciones sobre cambios en la evaluación para favorecer la solicitud de comisiones evaluadoras adicionales para evitar repitencias con tres o más materias no aprobadas) y la promoción de una mayor participación de los jóvenes en la vida estudiantil mediante la conformación de centros de estudiantes y acuerdos institucionales de convivencia.

En el marco del cuerpo normativo descrito y a los fines de esta tesis nos detenernos en algunos aspectos del régimen académico de la Provincia de Buenos Aires. Cabe resaltar que en este apartado normativo describimos algunos aspectos significativos de la resolución 587/2011 que constituye el Régimen académico de la provincia de Buenos

Aires, lo cual difiere de la categoría utilizada a nivel teórico. El régimen académico como constructo teórico permite sistematizar el entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan a las trayectorias escolares. De acuerdo con Baquero et al. (2009) sus componentes son: los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación, los referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas y los referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias en las que pueden participar los estudiantes. Partiendo de esta definición es que se indagaron y se analizaron las innovaciones efectuadas sobre el RA en relación a la normativa vigente y a las dimensiones ya especificadas. Pero en este apartado estaremos desarrollando aspectos vinculados al régimen académico como normativa, es decir el conjunto de disposiciones y regulaciones explícitas sobre la organización de las actividades de los/as estudiantes y sobre las exigencias a las que estos deben responder. Mediante la Resolución 587/2011 entra en vigencia un nuevo régimen académico para las instituciones de Educación Secundaria, Educación Secundaria Técnica, Educación Secundaria Agraria y Educación Secundaria de Arte. Este nuevo Régimen Académico de 2011 presenta “un corpus de criterios y normas de alcance universal para todas las escuelas secundarias que ordena la práctica educativa y configura la experiencia escolar de los estudiantes, delimitando las dimensiones constitutivas que hacen referencia al ingreso, la asistencia y puntualidad, a la evaluación, acreditación, calificaciones y promoción; a la movilidad y equivalencias; a la convivencia institucional y a la organización pedagógico-institucional de la enseñanza” (Res. 587/11, Anexo I).

En esta normativa se elimina la vieja figura de alumno *libre*, estableciendo que los/as estudiantes que pierden la condición de regularidad por exceder el límite de inasistencias deben continuar concurriendo a la escuela y los equipos de conducción deben establecer estrategias de acompañamiento y de detección de factores de vulnerabilidad que pongan en riesgo la permanencia del/a estudiante en el sistema (Res. 587/11, Anexo III)

En relación al régimen de evaluación, calificación y promoción, en el Anexo IV se desarrollan aspectos vinculados a los sentidos de la evaluación entendiendo que las prácticas en torno a este proceso suelen ser determinantes en relación a las trayectorias

de los/as estudiantes. Se establece así, por un lado, la obligación de informar a familias y estudiantes todos los aspectos inherentes al proceso evaluativo: criterios, instrumentos, contenidos, modalidades, etc. Asimismo, se disponen en el calendario escolar, períodos de orientación y apoyo para los/as estudiantes que deben presentarse en Comisiones Evaluadoras por no acreditar las materias al cierre del ciclo lectivo. En este anexo, se incorpora la implementación de una comisión evaluadora adicional para quienes al inicio del ciclo de lectivo no se encuentren en condiciones de promoción por contar con tres materias pendientes de aprobación (el requisito para la promoción al año inmediato posterior es no acumular más de dos materias pendientes de aprobación, *previas* en la vieja denominación). Y, finalmente, otro de los aspectos relevantes que se incluyen en este documento normativo es el que se enuncia en el Anexo 6. En este apartado, además de introducir posibilidades de organización curricular alternativas a las formas más generalizadas, como la oferta de materias cuatrimestrales o el desarrollo de acompañamientos pedagógicos específicos: “los equipos directivos de las escuelas de educación secundaria podrán presentar proyectos institucionales, especialmente en situaciones de vulnerabilidad escolar, que impliquen acciones de acompañamientos pedagógicos específicos tales como la atención a estudiantes en situaciones de no promoción reiterada, talleres de orientación y apoyo.” (Res. 587/11. Anexo 6).

En relación a esta disposición, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de BA, por Comunicado 49/18 envió a las escuelas el Documento “Acerca de la implementación de proyectos en el marco del Anexo 6 del Régimen Académico”. El documento releva estrategias y experiencias desarrolladas en el marco de la implementación del anexo 6 y refuerza la importancia de los acompañamientos pedagógicos específicos, afirmando que los proyectos institucionales buscan flexibilizar los cánones de la escuela tradicional en términos de abordajes del diseño curricular, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población a la que intenta alcanzar. Y en esa línea se presenta una categorización de las propuestas de trabajo de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes que, desde la aprobación del régimen académico, las escuelas secundarias fueron desarrollando:

- ✓ Peinado de materias aprobadas⁴⁴

⁴⁴ El “peinado” refiere a una innovación administrativa para la aprobación anual que involucra la combinación de aprobaciones hechas en diferentes años, se explica, desarrolla y ejemplifica en el capítulo siguiente.

- ✓ Promoción con más de dos materias pendientes de aprobación
- ✓ Cursada sólo de materias pendientes de aprobación
- ✓ Semipresencialidad
- ✓ Evaluación personalizada

Como complemento a este documento, mediante Comunicación 23/19, se informa a las escuelas que la categorización de las propuestas existentes no excluye de ninguna manera la generación de nuevas propuestas pedagógicas de acompañamiento a las trayectorias educativas de los/as estudiantes. Como se ve se trata de opciones de flexibilización que abren, además, de manera poco prescriptiva a que cada escuela pueda implementar excepciones, flexibilizaciones y alternativas innovadoras para garantizar el acompañamiento y la promoción.

En la provincia de Buenos Aires se impulsaron una serie de normativas y políticas que hasta la fecha continúan regulando la participación de los/as estudiantes en el marco de las escuelas secundarias que se conocieron con el nombre de *gobierno escolar*, las cuales surgen para la construcción de una escuela secundaria con formas cada más democráticas, participativas y justas. Conceptos como convivencia, consenso y participación aparecían ya en las políticas y en el discurso de los/as actores/trices en la escuela y en las investigaciones realizadas desde los años '80 y especialmente con el advenimiento de la democracia (Núñez y Fuentes, 2015).⁴⁵

Con la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario, como vimos, se inició una etapa que requirió del impulso de nuevas temáticas y modalidades de trabajo, entre ellas la necesidad de establecer una regla común que emparentara con un horizonte de justicia en las instituciones escolares. Esto implicó el desafío de recuperar los avances obtenidos a partir de la definición de los acuerdos institucionales de convivencia para profundizar, redefinir y/o potenciar acciones en torno a la convivencia escolar, dentro de la nueva escuela secundaria bonaerense.

En la actualidad, es posible señalar que la ciudadanía es un referente amplio, asociado a otras palabras clave, como participación, democracia, convivencia, disciplina, autoridad, politicidad (Núñez y Fuentes, 2015). El marco de participación de la PBA parte del supuesto de que todos/as los/as actores/trices institucionales comparten

⁴⁵ En esos años Ripoll (1989) problematizaba la función de los profesores de educación cívica en relación a la formación política y en valores de los estudiantes del nivel medio, introduciendo en los estudios sobre el tema al currículo y la relación pedagógica, como productores de una socialización política específica entre los jóvenes (Núñez y Fuentes, 2015).

una vida en común y necesitan no sólo estar en la escuela sino más bien ser parte de ella. Desde esta postura, se entiende que el grado de apego y pertenencia a la escuela secundaria posibilita, en quienes pueden apropiarse de la institución, mayores oportunidades de un uso de un espacio escolar más autónomo, la construcción de vínculos más horizontales entre jóvenes y adultos, y la posibilidad de cuestionar algunos aspectos de la dinámica escolar, generando un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad, con la consecuente posibilidad de generar aprendizajes significativos y trayectorias continuas y completas.

La normativa de participación aspira a generar un sentimiento de pertenencia que refiere a una idea amplia de comunidad educativa, en la cual el respeto sea el eje que vertebra las relaciones entre los diferentes actores; con un énfasis en el derecho a la educación y en la comprensión hacia los/as estudiantes. Esta forma de entender a los/as adolescentes y la relación entre adolescentes y adultos representa un cambio paradigmático en relación al esquema selectivo y disciplinador.

Resulta importante destacar que estos lineamientos y normativas parten del supuesto de que la convivencia y las relaciones intergrupales y personales no son aspectos desvinculados de los procesos de pertenencia institucional y apropiación de los aprendizajes.⁴⁶ El objetivo de estas políticas es que las escuelas secundarias se conviertan en espacios cada vez más habitables para los/as jóvenes y los/as adultos sin que por ello pierda centralidad la transmisión de los conocimientos como herramienta que permite generar horizontes de mayor igualdad entre los/as estudiantes.

La provincia de Buenos Aires reforzó particularmente este mandato a partir de un conjunto de leyes provinciales y de documentos para el trabajo participativo emanados desde el nivel provincial. Cabe resaltar que ya existían, desde el año 2002⁴⁷, antecedentes de trabajo en la construcción de una escuela democrática con fuerte eje en la participación, particularmente en lo que se concibe como gobierno escolar. En el año

⁴⁶ Tal como señala Siede (2007) las normas no deben ser pensadas meramente con criterios disciplinarios. La reconfiguración del marco común de justicia, de una norma orientada con sentido pedagógico que posibilite la reflexión, la conformación de sujetos críticos, sin otras asimetrías que las que puedan establecerse en el espacio áulico es, según esta normativa, tarea indispensable para la conformación de un sistema educativo igualitario orientado a la efectivizar los derechos.

⁴⁷ Ya desde el año 2002 existían regulaciones emitidas por la Dirección de Educación Polimodal y T.T.P. estableciendo que cada escuela debía decidir sus propias Normas de Convivencia, a través de un Consejo de Convivencia. Sin dudas los cambios en la normativa de convivencia implican un significativo avance respecto a las nociones anteriormente vigentes. Las resoluciones y documentos de trabajo son innovadores con respecto a la anterior legislación del sistema de disciplina escolar, sobre todo porque incorporan a los alumnos como sujetos activos, con el derecho legítimo a participar en la consulta y elaboración del proyecto de la normativa general. Al mismo tiempo incluye a los distintos actores de la comunidad educativa en el diseño de las Normas de Convivencia o de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (Documento AIC, DGE PBA, 2002).

2005, la PBA reglamentó la creación de centros de estudiantes mediante la resolución Nro. 4900/05⁴⁸

En 2009 la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA aprueba la Resolución N°1709/09 que traza el marco conceptual y regulatorio de los acuerdos institucionales de convivencia (AIC), el Consejo Institucional de Convivencia y la evaluación de los AIC en la Provincia de Buenos Aires. La resolución comienza describiendo el tipo de relaciones dadas en la Escuela Secundaria al momento en que se hace efectiva la resolución en la que “la construcción de legalidad a nivel de la subjetividad en el ámbito escolar, gira en torno a relaciones asimétricas de saber y poder” (Resolución PBA 1709/09, p. 1) que tienen como protagonistas a los/as adultos/as y adolescentes, establece que la relación se encuentra en crisis y que este es un factor que condiciona se logren experiencias relevantes o de apropiación por parte de los/as jóvenes. Para revertir esa crisis, la norma propone implicar a los/as jóvenes en procesos de participación que lleven a la creación de normas y reglas que rigen el mundo escolar con el fin de crear compromiso, apropiación y un impacto en su subjetividad.⁴⁹

⁴⁸ Esta resolución establece las condiciones generales para el funcionamiento, institución y reconocimiento para los Centros de Estudiantes, los cuales deben estar integrados por estudiantes regulares del establecimiento. Los objetivos son ejercer la representación de todos/as los/las alumnos/as, fomentar el debate y la participación de los estudiantes, defender el ejercicio de los derechos estudiantiles. La ley hace referencia al modelo de estatuto de cada centro, su estructura organizativa, las responsabilidades y funciones de cada miembro de la comisión directiva, el reglamento de asambleas, los consejeros docentes, las comisiones de trabajo, el régimen electoral y la creación de un fondo social, entre otros aspectos relevantes.

⁴⁹ La importancia de los AIC se fundamente en la concepción de escuela como espacio público en el que el conocimiento está sujeto a ser revisado, donde la legitimidad se construye a través del consenso y la participación; en segundo lugar, la “finalidad pedagógica específica” que tiene la escuela que es garantizar el aprendizaje y la enseñanza, para lo cual son necesarias normas y pautas para la creación de condiciones necesarias para dichos fines; la escuela es un espacio para las relaciones vinculares y como todo entramado en el que conviven distintos actores el conflicto está presente, por lo que resulta necesario establecer distintos mecanismos para su abordaje y resolución. Los AIC establecen las condiciones necesarias para la regulación que implica los tres ejes mencionados, crea espacios de formación en materia ciudadana, de derechos y responsabilidad para los/las jóvenes y adolescentes y además contempla distintos aspectos fundamentales como: compromisos que garantizan la obligatoriedad del nivel, el respeto entre los sujetos de derecho que conviven en la escuela y para con la institución, la inscripción institucional en las leyes y normativas que regulan el Sistema Educativo, la integración de los/las jóvenes en el acuerdo de convivencia, la prevención y abordaje de la violencia en el ámbito escolar, normar temáticas particulares de las instituciones dentro del marco regulatorio general. Los Acuerdos Institucionales de Convivencia también prevén la creación de un Consejo Institucional de Convivencia (CIC), conformado por participantes estudiantes, docentes, directivos y del Equipo de Orientación Escolar con el fin de analizar, evaluar y debatir sobre todos aquellos asuntos particulares o generales a nivel del AIC o del proyecto institucional, siendo un órgano asesor de la Dirección de la escuela. Tanto para el AIC como para el CIC la normativa es específica en cuanto a los criterios de formulación y constitución de cada uno y sus particularidades. Para el caso del CIC, el régimen electoral, la periodicidad de las reuniones y todas las consideraciones que hacen a un órgano colegiado. Para el AIC, los criterios de elaboración tienen que ver con que posteriormente a su acuerdo en la institución educativa, será evaluado por Comisiones Distritales Evaluadoras de Acuerdos Institucionales de Convivencia compuesta por distintas autoridades que serán designadas por distintas dependencias de la Provincia de Buenos Aires a

3.2 Del Marco normativo a las políticas de transformación de la escuela secundaria

Desde la sanción de la obligatoriedad al momento de escritura de esta tesis se implementaron múltiples y diversas políticas destinadas a la expansión de la escuela secundaria y a su transformación, tanto a nivel país como específicamente en la provincia de Buenos Aires. El período 2010 – 2015 se caracterizó por un incremento en la financiación de programas educativos destinados a implementar el nuevo marco normativo de la escuela secundaria obligatoria. En este período, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) tomó un rol protagónico de articulación con el CFE para la planificación de la ejecución de estas políticas en cada jurisdicción. Esta articulación se formalizó en planes con metas específicas para todo el país y para cada jurisdicción. A partir del 2015 el marco normativo continuó vigente y se agregaron nuevas leyes que reforzaron las transformaciones en torno a la convivencia democrática y la participación es decir que existió una continuidad en términos normativos y discursivos. A nivel de la gestión de las políticas, especialmente a partir de la declaración de Purmamarca, el MEN cambió el rol de articulador junto al CFE, la ejecución de los programas se descentralizó y las decisiones de continuidad o no de las políticas educativas pasaron al terreno de cada provincia. En este sentido la PBA continuó con algunos de los programas del período anterior y desarrolló programas propios que también estuvieron orientados al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel.

En el año 2005 la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo estableció un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de CABA, en forma progresiva, hasta alcanzar en 2010 el 6% en el PBI del país, habiendo partido del 3,64 % en 2003. La ley estableció los rubros a los que debía aplicarse este incremento de la inversión en educación.⁵⁰

tal fin. Se prevé que las comisiones evaluarán los aspectos mencionados en la resolución velando por el cumplimiento de todos los postulados antes mencionados, siguiendo el procedimiento definido por la norma, pudiendo aprobarlos o desaprobarlos. En caso de desaprobar el AIC, la escuela recibirá el acuerdo con las observaciones y recomendaciones de la comisión para redefinir lo necesario y comenzar el proceso nuevamente.

⁵⁰ Existen diferentes posturas acerca del cumplimiento de dicha ley, investigadores del CIPPEC abocados al monitoreo de la Ley de Financiamiento proponen que “es incorrecto afirmar que la ley no se cumplió sobre la base de una serie de PBI que no existía al momento de su implementación: cuando se sancionó la ley con la vieja serie del producto, la inversión en educación, ciencia y tecnología equivalía al 4,6% del

Junto con la transformación legislativa y financiera, se desarrollaron planes aprobados por resoluciones del CFE que determinaron los principales lineamientos político-pedagógicos, las políticas a desarrollar y las metas y objetivos prioritarios. En mayo de 2009 se contó con el primer Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por Resolución 79/09 del CFE.⁵¹ A partir de entonces se contó con una herramienta de planeamiento para ordenar los esfuerzos de los distintos niveles de gobierno e institucionales⁵². En diciembre de 2012, por Resolución 188/12 del Consejo Federal de Educación, se aprobó el segundo plan –el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. El mismo parte del análisis sobre los logros del plan anterior, identifica que el 89% de la población entre 12 y 17 años asiste a la escuela y que el 82% de esa misma población asiste a la escuela secundaria. La población total con secundaria completa en 2010 es de 12.159.506, lo que representa un avance del 40% frente al año 2001 donde la población con secundario completo era 8.655.458 (PNEO 2012 - 2016)⁵³. El plan se presenta en dos matrices: la primera matriz expresa las políticas orientadas a mejorar las posibilidades de acceso a la educación la segunda matriz refiere al desarrollo de políticas que atraviesan todos los niveles y modalidades

PBI de 2005 y se aspiraba a alcanzar el 6% en 2010, lo que representa un aumento del 31%. En cambio, con la nueva serie de PBI se partió de un indicador del 3,8% que en 2010 ascendió al 5%, lo que también representa un aumento del 31%. Esta evolución, junto con la de otros indicadores de inversión complementarios, manifiesta un crecimiento del financiamiento educativo muy destacado que concluyó con el mayor nivel de inversión por alumno en términos reales del que se tenga registro histórico (Bezem et al, 2014). Independientemente de las discrepancias sobre el efectivo cumplimiento de la ley, en esta tesis se toman las consideraciones de Terigi (2016) y (Bezem et al. (2014) para afirmar que la Ley de Financiamiento Educativo constituye un avance por las metas planteadas y por su grado de cumplimiento histórico.

⁵¹ Elaborado durante la gestión en el Ministerio de Educación de Juan Carlos Tedesco (2007-2009). Este plan, previsto para 2009- 2011, se estructuró en dos partes. En la primera se justificaba la necesidad de diseñar un plan de estas características, y se describían los objetivos políticos, los principales problemas y desafíos de la educación inicial y la educación obligatoria, las estrategias previstas para superarlos, las características del gobierno educativo y los planes provinciales. En la segunda parte se organizaban los asuntos que debía contener la programación de las políticas educativas para los siguientes tres años, en torno a dos ejes centrales: las principales políticas educativas de “igualdad”, “calidad” y “fortalecimiento de la gestión”; y los tres niveles educativos responsables de su implementación (educación inicial, primaria y secundaria) (Terigi, 2016).

⁵²En relación a la escuela secundaria cabe resaltar que se planteó el desafío de pensar el séptimo año de estudios en el contexto de la nueva estructura académica de los niveles primario y secundario, con propuestas que orientaran la organización de iniciativas equivalentes según la estructura que adoptara cada jurisdicción; o la inadecuación del modelo pedagógico y organizacional vigente de la escuela secundaria para asegurar el cumplimiento progresivo de la obligatoriedad del nivel y el acompañamiento a las trayectorias educativas reales de los alumnos (Terigi, 2016).

⁵³ El nuevo plan para el quinquenio 2012-2016 se organiza tomando como referencia los niveles de la educación común y obligatoria, nos referimos a los niveles inicial, primario y secundario y, por otro lado, a la formación docente. El plan dedica un anexo diferenciado a Educación Técnico Profesional y otro a Educación de Jóvenes y Adultos, la educación sexual integral, la prevención del consumo problemático de drogas, las estrategias de construcción de ciudadanía y las políticas de “educación y memoria”.

del sistema educativo: ampliación del tiempo de la escolarización, el fortalecimiento del gobierno y el desarrollo de los sistemas jurisdiccionales y el fortalecimiento y la profundización de las políticas de evaluación” (Resolución 188/12, Anexo, apartado *El Nuevo Plan*). En la segunda matriz se destaca todo lo referido a tecnologías de la información y la comunicación, bajo la forma de intensificación del Programa Conectar Igualdad.

En este período, la transformación del nivel secundario se planificó a partir del desarrollo de políticas educativas de alcance masivo, sobre todo hacia el final del período⁵⁴. Estas políticas giraron en torno a la inclusión educativa, la ampliación de los años de obligatoriedad escolar, una creciente inversión en educación y el desarrollo de programas para la transformación de las prácticas escolares y el aprendizaje por fuera de las escuelas con el desarrollo de contenidos audiovisuales y canales televisivos educativos.⁵⁵

El carácter masivo implicó que estos cambios intentaron desarrollarse a nivel sistémico, es decir apuntando a la transformación de las prácticas educativas en todo el sistema educativo argentino⁵⁶. Los programas que se describen en este apartado no se desarrollaron de manera focalizada en ciertas escuelas o atendiendo a situaciones problemáticas puntuales, sino que se desplegaron a nivel federal apuntando a generar transformaciones sistémicas en el nivel. Al mismo tiempo que se debían generar

⁵⁴ Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 aprobado por el Consejo Federal de Educación y el balance “La política educativa nacional 2003-2015” del Ministerio de Educación

⁵⁵ Durante estos doce años, Terigi (2016) identifica cuatro etapas en el período referido en materia de políticas educativas: un momento inicial de atención a la crisis del sistema, un punto bisagra marcado por la Ley Nacional de Educación, una tercera instancia signada por la ampliación de la obligatoriedad escolar y una fase final en la que cobra protagonismo la noción de “inclusión educativa”, señala como logros de la etapa, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), de 17 universidades nacionales y la implementación de programas nacionales como FinEs, o Conectar Igualdad, la primera iniciativa estatal para universalizar la incorporación de las TIC al sistema escolar. También aumentaron ostensiblemente las oportunidades de investigación educativa a través de proyectos de diverso tipo, de la ampliación del sistema de becas y de la carrera de investigador científico, y del financiamiento de eventos e intercambios nacionales e internacionales (Terigi, 2016).

⁵⁶ Esto implicó un enorme desafío, por un lado, por la cantidad de personas involucradas (se desempeñan más de un millón doscientos mil docentes y al que asisten 10.280.289 alumnos (Ministerio de Educación de la Nación, 2016). Según estas cifras, un cuarto de la población argentina está asistiendo a una institución educativa (incluyendo las universidades). Además, la implementación de políticas educativas desde el ministerio de educación nacional, en este período, implicó un trabajo bilateral entre el ministerio y las provincias, adaptaciones y reformulaciones en cada jurisdicción y el desarrollo de programas provinciales. Los logros de estas políticas nacionales, son también logros de esta articulación, de cada escuela y cada maestro/a, en el marco de las normativas y las orientaciones de sus gobiernos provinciales, con los fondos aportados por el presupuesto educativo provincial, con distintos apoyos del Estado nacional (Terigi, 2016).

condiciones para ejercer una conducción centralizada que se había desarticulado en los años noventa con la decisión de provincializar el sistema educativo.

Resulta difícil sintetizar cuáles de las políticas desarrolladas tienen que ver con la ampliación del nivel, dado que directa e indirectamente muchas de ellas están destinadas a la inclusión educativa y al mejoramiento de las condiciones en las cuales se desarrolla el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, en esta tesis se investiga la implementación específica de aquellas políticas orientadas hacia la transformación de las prácticas selectivas de la escuela secundaria, por lo cual, se describen y analizan aquellas que de manera más directa se proponen esta transformación. Desde la política y el lenguaje estatal se han definido como *políticas de inclusión* iniciativas tan diferentes como la Asignación Universal por Hijo⁵⁷, el Programa PROGRESAR⁵⁸, el programa de inclusión de TIC Conectar Igualdad y los llamados programas socioeducativos (Terigi, 2016).

Desde la perspectiva de esta tesis, coincidimos en que todas estas políticas inciden directa e indirectamente sobre la inclusión educativa, las que procuran la universalización de un nivel educativo o el acceso a las tecnologías y las que apoyan económicamente a las familias para que puedan sostener el esfuerzo educativo de los/as adolescentes y jóvenes. Coincidimos en el análisis que hace Terigi (2016) en que estas definiciones de política educativa expresan la importancia reconocida al nivel secundario en las intervenciones nacionales en el sistema educativo. Como se dijo, seleccionamos aquellas políticas que pretendieron impactar de manera más directa en la ampliación de la escolarización secundaria obligatoria y que han tenido mayor alcance y financiamiento: el PMI, el Conectar Igualdad, las políticas Socio Educativas y el Plan

⁵⁷ La asignación universal por hijo (AUH) para protección social es un seguro social de Argentina que se otorga a personas desocupadas, que trabajan empleados en negro o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil por cada hijo menor de 18 años e hijo con discapacidad. La AUH extendió las asignaciones familiares y la protección social a un sector excluido de las mismas, entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación. La asignación tiene tres requisitos para su percepción: acreditar el cumplimiento de los controles sanitarios, del plan de vacunación obligatorio y la concurrencia de los menores a un establecimiento educativo, de allí la vinculación de esta política con la obligatoriedad del nivel secundario.

⁵⁸ El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) es una beca del gobierno argentino para jóvenes que deseen iniciar o finalizar sus estudios, continuar una educación superior y/o realizar experiencias de formación y capacitación laboral. Fue creado el 22 de enero de 2014 por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner e implementado por la Ansés. La iniciativa está dirigida a jóvenes de 18 a 24 años que no tienen empleo, trabajan informalmente o perciben un salario menor al mínimo vital y móvil y su grupo familiar se encuentre en iguales condiciones.

FinES.⁵⁹ Su incidencia se interpreta como relevante, principalmente, en la modificación del sentido que fue adquiriendo la escuela secundaria desde la sanción de la obligatoriedad y de allí la pertinencia de recuperarlos a los fines de esta tesis.

A partir de la implementación del PMI, se asignan a las escuelas secundarias del país fondos nacionales especiales para planificar acciones de desarrollo institucional que den cumplimiento a la Resolución CFE 84/09. Se trata de acciones que “fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje, brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente” (Resolución CFE 84/09, p. 27). Esta política posibilita a las escuelas diseñen sus propios modelos de innovación. Es fuertemente prescriptiva en torno a los sentidos y la orientación de la modificación de las prácticas, pero no establece de manera predefinida aquello que las escuelas deben hacer, sino que establece un margen de autonomía importante para que cada escuela defina cómo destinará los recursos y qué prácticas intentara modificar o incorporar.⁶⁰

Los programas denominados *socioeducativos* estuvieron dirigidos a niños/as y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerados. Esta política fue más prescriptiva dado que existieron un conjunto de opciones entre las cuales la escuela podía decidir qué implementar. En estas propuestas se problematizó la concepción del conocimiento y las formas de circulación del mismo en el modelo tradicional y se propusieron otra forma de concebir la escuela secundaria. Si bien apuestan a nuevas formas de concebir y transitar la E.S., no alteran el formato tradicional dado que ocurren en los márgenes del mismo, como propuestas extracurriculares. Creemos que, aun así, este tipo de

⁵⁹ Es interesante observar el contraste en volumen entre los programas específicos para el nivel durante el período anterior (sólo encontramos el Programa Nacional de Becas Estudiantiles) y los generados durante el gobierno de Cristina Fernández. Terigi (2016) también señala una diferencia entre una etapa inicial (los primeros años), en que casi todos los programas se corresponden con ejecuciones de compromisos asumidos con anterioridad, de una fase posterior, en especial en la primera presidencia de Cristina Fernández, donde se destacan iniciativas propias, innovadoras y universales. El Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) fue creado en 1997 y constituyó una novedad que buscaba atender el incremento en la obligatoriedad escolar establecido en la Ley Federal de Educación (de siete años de escuela primaria a nueve de Educación General Básica). En el 2003 el gobierno del Frente para la Victoria conservó el programa e incrementó el número de becas. La aparición de la AUH (2009) quitó relevancia al PNBE; hacia el final del gobierno del FPV, las Becas Estudiantiles del Ministerio se aplicaban para el apoyo de alumnos bajo protección judicial y de otros pertenecientes a pueblos originarios (Terigi, 2016).

⁶⁰ En las escuelas investigadas, al momento del trabajo de campo no se reciben fondos de este programa, sin embargo, sí se desarrollan estrategias que tienen que ver con el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares y las modificaciones en el régimen académico que permitan la construcción de diversos recorridos, que de alguna manera continúan el desarrollo de un PMI, pero sin recursos específicos para hacerlo.

experiencias sí han tenido relevancia promoviendo otras formas de vinculación entre adultos y jóvenes y generando otra forma de concebir el conocimiento y la vinculación con el mismo (Fuentes, 2014). Tal como establece Llinas (2011) los programas socioeducativos tuvieron como objetivo abrir espacios de producción cultural conjunta con adolescentes y jóvenes, aquellos/as que asistían a la escuela y aquellos/as que no, para acercarse a manifestaciones culturales que en general no estaban disponibles para ellos/as, que pudieran responder a sus expectativas e intereses y que habilitaran historias de inclusión y revinculación con la escuela.

Desde nuestra perspectiva estos espacios resultaron significativos en la transformación de las concepciones sobre la escuela secundaria más tradicionales, pero no resultan conmovedores del formato de escolarización tradicional. Estas experiencias se propusieron hacer, de hecho, otra escuela dentro de la misma escuela, o en los márgenes de la misma, en la calle o introduciendo otros actores dentro de ella. Se trata de prácticas participativas de apropiación cultural, donde los/as adolescentes y jóvenes son protagonistas a partir de su hacer, donde los desarrollos son más experimentales y activos y donde el saber enciclopedista separado de su uso no tiene lugar, tampoco tienen lugar las evaluaciones y lógicas selectivas, el foco de todas las iniciativas es la participación, el protagonismo y la vinculación con el conocimiento y la cultura a partir del hacer con otros, en comunidad y disfrutando (Fuentes, 2014). Estas iniciativas han buscado expandir la experiencia educativa y mejorar las condiciones de escolarización de niños/as y jóvenes, promoviendo un perfil de agentes educativos diferentes a los/as profesores tradicionales, como especialistas en recreación, directores de orquestas o artistas. También ofrecieron otros espacios de encuentro para la participación y transmisión diferentes al salón de clase como viajes, escenarios y auditorios, encuentros en el barrio con dinámicas de trabajo distintas a la experiencia escolar, ya que el conocimiento que está en juego no sigue la estructuración curricular. Con esa lógica se desarrollaron los siguientes programas de extensión educativa “Abrir la escuela”, los Centros de Actividades Juveniles - CAJ⁶¹, Turismo Educativo. Parlamento juvenil del Mercosur, Orquestas y coros infantiles y juveniles para el Bicentenario, Ajedrez educativo, Educación solidaria, Mesas socioeducativas para la inclusión y la igualdad, Red de organizaciones sociales por el derecho a la educación, Aporte para la movilidad,

⁶¹ Cabe resaltar que fue a través de estos espacios que se implementaron políticas de reingreso de población no escolarizada: según datos oficiales, catorce provincias trabajaban a fines de 2015 en el diseño e implementación de modelos institucionales para el ingreso y reingreso de población no escolarizada (Ministerio de Educación, 2015).

Apoyo a escuelas de educación especial, Apoyo socioeducativo a escuelas con albergue anexo y Libros: textos escolares, obras literarias y colecciones de aula y Ludotecas.

El Programa Conectar Igualdad (PCI) fue la primera iniciativa estatal para universalizar la incorporación de las TIC al sistema escolar, comenzando por la educación secundaria y la formación docente.⁶² Un propósito inmediato fue disminuir la brecha digital mediante la provisión tecnológica; un propósito mediato, y más difícil de alcanzar, fue favorecer los procesos de aprendizaje mediante el acceso a nuevas fuentes de información y la actualización de las formas de enseñanza. A través del portal Educ.ar se produjeron materiales en apoyo a la enseñanza. En 2015 se lanzó el Repositorio Nacional de Recursos Educativos Abiertos, que abrió a la comunidad educativa materiales para las prácticas innovadoras, adaptables a nuevos usos más ligados a la producción que al consumo, el portal contaba con 20.000 recursos digitales que se pueden descargar, retener, reutilizar, *remixar* y volver a compartir, revisados en dos instancias: disciplinar- pedagógica y editorial (Terigi, 2016). En este sentido también fueron significativas las producciones audiovisuales de Canal Encuentro y PAKA PAKA que circulaban en televisión y en repositorios online para complementar las clases.

Por último, consideramos que lo acontecido con la implementación del Plan FINES en este mismo período merece ser considerado en relación a las reflexiones desarrolladas en esta tesis sobre la necesidad de innovación en los formatos y las propuestas diversificadas de escolarización secundaria. Inicialmente, como su nombre lo indica, el plan estuvo centrado en la Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) es decir que los/as jóvenes y adultos que no hubieran terminado la secundaria pudieran encontrar un espacio donde preparar las materias que tenían pendientes de aprobación y rendir los exámenes.

El planteo inicial tuvo articulación con diversos gremios y estuvo vinculado a la posibilidad de terminar el secundario en los lugares de trabajo, en el horario laboral, principalmente en las fábricas. En la provincia de Buenos Aires FINES se articuló con el COA (los Centros de Orientación y Apoyo) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, desarrollados desde 2003 (Res. 3039/03

⁶² Al momento de iniciar su implementación la mayoría de las escuelas no tenían conectividad, se decidió atender la conectividad en sincronía con el avance en la distribución de los recursos. El programa proveyó netbooks a estudiantes y docentes de escuelas de Educación Secundaria, Educación Especial e Institutos de Formación Docente de gestión estatal. Las instituciones fueron equipadas con un piso tecnológico que conecta las computadoras entre sí y con el servidor escolar.

DGCyE). En poco tiempo la implementación del programa generó un movimiento del cual participaron escuelas, organizaciones políticas y sociales. La propuesta terminó desplegando una oferta de cursada acelerada en tres años para cursar la totalidad del secundario, es decir que trascendió su objetivo inicial de “finalización”. Se ofertó la cursada completa de todo el secundario en tres años con materias compuestas por dieciséis clases, donde la asistencia constituía un requisito indispensable para acceder a la instancia de final. Cada materia era de asistencia semanal, por lo cual las ofertas en general eran de cursada de dos veces por semana en horario de la tarde o vespertino. Esta propuesta contrasta con el tradicional bachillerato de adultos, con cursada de cinco días semanales y una modalidad de escolarización más cercana a la escuela secundaria de adolescentes y jóvenes. El FINES⁶³ resulta una innovación que pretende adecuarse en su formato de cursada a las condiciones de vida de los/as jóvenes y adultos de la PBA con secundario incompleto.

3.3 La preocupación por la asistencia y las Trayectorias protegidas

A partir del año 2018 el gobierno provincial lanzó el Programa asistiré, destinado a aumentar la retención escolar de adolescentes y jóvenes de los primeros años de la Escuela Secundaria y prevenir la deserción y repitencia producidos (según diagnóstico del mismo programa) por inasistencias reiteradas o por trayectorias irregulares.

La Dirección General de Cultura y Educación, en este período, puso en marcha programas que no se implementaron de manera universal, sino por escuela, en este caso el Programa Asistiré se implementó en 920 escuelas que incluían a las secundarias pertenecientes a Red de Escuelas de Aprendizaje y a las Escuelas Promotoras.

El programa Asistiré plantea un abordaje integral, donde las duplas de profesionales del Programa participan en las estrategias de fortalecimiento de las trayectorias escolares junto al equipo directivo de cada establecimiento y en las Mesas de Inclusión Distrital⁶⁴.

El programa propuso la toma de asistencia digital, para lo cual se entregaron 3.970 tablets con chips de internet, con una aplicación para la toma de asistencia mediante un

⁶³ A partir del 2016, el plan se provincializó, luego de un tiempo de incertidumbre la provincia de Buenos Aires decidió la continuidad del programa, articulando con la modalidad de jóvenes y adultos y agregando un día de cursada.

⁶⁴ Estas son espacios de trabajo interdisciplinario que encabeza el Jefe Distrital y del que participan directores y equipos escolares de cada distrito, como también representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales (www.abc.gov.ar)

sistema digital, que emitía una alerta en casos de ausentismo, lo cual permite además el monitoreo centralizado de esta información.

Las autoridades regionales correspondientes al Municipio de Hurlingham, desarrollaron el Programa trayectorias Educativas Protegidas. Para ello se recogieron y sistematizaron parte de las múltiples experiencias provinciales que se venían desarrollando desde el año 2007 enmarcadas en el Anexo 6 del Régimen Académico, de la propuesta de aulas de aceleración y escuelas de nuevo formato; pero a la vez intentó recoger las lógicas de trabajo del PMI y de los centros educativos secundarios para jóvenes y adolescentes (CESAJ). En la implementación de esta política se visibilizó la tensión que se da entre el intento de implementar estrategias inclusivas y las formas administrativas que, surgidas en el paradigma selectivo, condicionan, frecuentemente, las trayectorias escolares de los estudiantes. La implementación de las *trayectorias protegidas* implicó reconfigurar circuitos e instrumentos administrativos para sostener la continuidad de las trayectorias estudiantiles. Tal como afirma el proyecto que le da marco: “Los desafíos construidos a través del Proyecto de trayectorias educativas protegidas lograron visibilizar nuevas formas de leer los recorridos escolares, apartar la mirada de la trama deficitaria de las trayectorias académicas y anclarlas en diálogo de posibilidades. Es así que entendemos que Trayectorias Educativas Protegidas intentó instalar en el distrito de Hurlingham una propuesta pedagógica anclada en la protección y el derecho.”⁶⁵

En la implementación de trayectorias protegidas se visibiliza con claridad las limitaciones que presentan las estrategias inclusivas montadas como andamios y excepciones al formato tradicional selectivo.

3.4 A modo de cierre

La extensión de la obligatoriedad escolar hasta el final del nivel secundario es un mandato tangible de la LEN, acompañado de financiamiento y políticas como las mencionadas. Sin embargo, según algunas investigaciones educativas (Terigi, 2016) los tres componentes del modelo organizacional y el régimen académico son condiciones de escolarización que han funcionado históricamente como límites para la expansión de la escuela secundaria e imponen dificultades específicas en los tránsitos de adolescentes y jóvenes por el nivel. Para estas investigaciones la pretensión de universalización de la cobertura y el egreso se contrapuso y contrapone con la persistencia de aquellas

⁶⁵ Trayectorias Educativas. Documento de Trabajo. Municipalidad de Hurlingham

condiciones. Estas investigaciones (Terigi, 2016)⁶⁶ afirman que las iniciativas universales del Ministerio Nacional dirigidas a la educación secundaria común introducen mejoras en las condiciones de escolarización, pero no plantean transformaciones en la matriz organizacional existente. Esta hipótesis se fortalece cuando alguna de estas políticas no continúa (por definición provincial o por desfinanciamiento), dado que *lo que queda* es el modelo de escolarización secundaria tradicional. Sin embargo, consideramos importante destacar que la transformación del marco normativo de la escuela secundaria, la articulación de las políticas a través de los lineamientos del consejo federal de educación y el financiamiento específico, sí han logrado un impacto en los sentidos otorgados a la escuela secundaria. Entendemos que cada vez más, la escuela secundaria no es concebida como un espacio de privilegio y selección sino como espacio para la inclusión de todos/as los/as adolescentes y jóvenes de nuestro país. Especialmente se percibe una transformación en torno a la escolarización secundaria para los/as jóvenes de los sectores más vulnerados, cuya exclusión previa a las transformaciones descritas estaba social y legalmente, legitimada. Desde la sanción de la obligatoriedad hasta el momento en que se escribe esta tesis, se evidencia una continuidad normativa y discursiva donde la E.S. es concebida como un derecho de adolescentes y jóvenes. También existe una continuidad en torno a las concepciones sobre las cuales ese derecho debe ejercerse, existe un énfasis continuo y consistente sobre la necesidad de construir una E.S. con centralidad en los/as estudiantes. Para ello se percibe que la participación organizada es una herramienta indispensable para el ejercicio del derecho y la construcción de ciudadanía acorde a las nuevas formas de subjetividad y participación en el mundo actual.

Si bien desde la obligatoriedad no se ha propuesto ni consolidado un nuevo formato o modelo de escuela secundaria, todas las regulaciones y las políticas apuntan a enfatizar la necesidad de esta transformación. Las propuestas han buscado generar nuevas condiciones para la escolarización, con propuestas que central o lateralmente han desarrollado nuevas formas de vinculación entre adolescentes y adultos y en algunos casos nuevas formas de concebir el conocimiento y su vinculación con él.

⁶⁶ Para las investigaciones mencionadas (Terigi, 2016) el secundario no logra modificar sustantivamente sus indicadores para alcanzar el objetivo de universalización, la mayor retención es a costa de mayor repitencia, las tasas de egreso mejoran, pero muy lentamente. Se interpreta que la situación de la escolarización secundaria no mejora, o no lo hace a la velocidad que se espera debido a que en las políticas no tenía prioridad el problema del modelo organizacional.

Capítulo 4: Una posición sin condiciones. Límites y posibilidades de las estrategias escolares

En el siguiente capítulo desarrollaremos las principales estrategias inclusivas encontradas en las escuelas investigadas y las concepciones que sobre ellas tienen sus protagonistas. Nos referimos a las posiciones de directores/as y docentes, que a su vez refieren a las posiciones y concepciones de la mayoría de los/as docentes de sus escuelas.

Profundizaremos sobre la asistencia como búsqueda paradigmática del modelo inclusivo y la generación de vínculos contenedores frente a las problemáticas sociales que atraviesan las vidas de los/as adolescentes y jóvenes en las escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo. Veremos que en las estrategias encontradas no se evidencia trabajo ni discusión sobre el modelo de escolarización como problema a transformar, ni en las condiciones que tienen para hacerlo ni en los discursos. El foco del trabajo se centra en acompañar y contener a los/as estudiantes, bajo el supuesto de que acompañándolos podrán estar en la escuela. Por último, describiremos el estado de situación de los dispositivos de participación previstos para las escuelas secundarias en la normativa vigente y desarrollaremos algunas hipótesis en torno a la inexistencia de su funcionamiento sistemático. Veremos cómo las estrategias apuntan a reforzar y andamiar⁶⁷el modelo existente, pero esta vez, con los/as adolescentes y jóvenes en la escuela.

4.1 Estrategias en el acompañamiento a las trayectorias.

4.1.1 El ausentismo como problema. La asistencia como batalla.

“el objetivo era que los chicos vengan, porque los chicos no venían” E.S. E⁶⁸

En la totalidad de las escuelas de la muestra, la asistencia a clase aparece insistentemente como uno de los principales desafíos para garantizar la inclusión. No se apuntó a recabar información en este sentido, pero fue una temática que apareció con insistencia en todas las entrevistas y en varias oportunidades a lo largo de las mismas.

⁶⁷ Uso esta expresión “nativa” en otro sentido: no tanto para indicar la adaptación de las reglas escolares en función de las condiciones de los/as estudiantes, sino a pensar al modelo de escolarización en su persistencia.

⁶⁸ Las 5 escuelas han sido identificadas como E.S. (escuela secundaria) A, E.S. B, E.S. C, E.S. D y E.S. E

La asistencia a clases de manera sistemática y continua no es una condición dada, es una condición que cada escuela debe generar. Lograr que los/as adolescentes y jóvenes vayan a la escuela de manera sistemática aparece como un objetivo central, como problema estructural y complejo que se encuentra lejos de estar resuelto.⁶⁹ Aparece con insistencia el esfuerzo que se hace para que los/as chicos/as estén en la escuela, el hecho de que los/as chicas, adolescentes y jóvenes tienen que estar en la escuela nunca es discutido, la obligatoriedad es entendida como sinónimo de estar físicamente en la escuela, como prioridad, independientemente de las asistencias discontinuas, la altura del ciclo lectivo o las problemáticas que atraviesen las vidas de los/as estudiantes, como decía un director: “A mí me dice la inspectora este chico salió ayer de la cárcel tiene que estar y tiene que estar” E.S. D. Entendemos esta afirmación como una posición acorde al marco normativo vigente desarrollado en el capítulo anterior.⁷⁰

En el trabajo de campo se indagó específicamente sobre las estrategias desarrolladas para el “acompañamiento a las trayectorias escolares”, desde la construcción teórica esta dimensión es entendida como una forma de mirar integralmente a los sujetos que transitan las instituciones escolares y su necesario correlato con el modelo de escolarización. Desde las escuelas esta dimensión es comprendida como sinónimo de lograr que los chicos/as asistan a la escuela. La concepción de aprendizaje que sostiene todas estas afirmaciones está muy centrada en el estar físicamente en la escuela. Evidenciamos una concepción que está fuertemente centrada en la asistencia física al edificio escuela y de alguna manera desliga la trayectoria del aprendizaje y de la

⁶⁹ “Hay que hacer una escuela de padres y decirles, señores, manden a los chicos a la escuela” E.S. D
“no es tanto que NO vienen, es que una semana te viene un lunes y un miércoles, después te viene un martes y un viernes, después te llegó tarde, entonces por ahí hay un profesor que hace un mes que no lo ve al chico” E.S. C

⁷⁰ “Una característica distintiva de esta escuela es que intentamos darles la contención suficiente a los alumnos como para que a pesar de los problemas que tienen ellos puedan continuar sus estudios” E.S. C
“luchamos con la llegada tarde y flexibilizamos, sino quedan libres todos, cuando no se bancan un profesor llegan tarde, hablamos con los chicos y hablamos con el profesor, a ciclo superior sabemos que se levantan más tarde y pusimos cursada a la tarde e igual llegan tarde” E.S. E

“Lo que hicimos como innovación fue aplicar el régimen de inasistencia a rajatabla y he llegado a tener mesas de examen de 20 pibes, pero funcionó porque sino nadie venía y lo aplico trimestralmente” E.S. D
“cuando vienen los mimamos para que vean que es importante venir” E.S. A

“Tengo otro pibe que está en la calle, no viene y las chicas de asistire fueron a buscarlo” E.S. A

“Acá no hay equipo de orientación entonces articulamos con el equipo distrital (EDIA) para que vayan a la casa de los que no están viniendo” – E.S. C

“Yo no tengo equipo de orientación, ayuda el equipo de primaria, pero para los casos de mayor vulneración me tengo que apoyar en el EDIA (equipo distrital) y de los que directamente no están viniendo para que, por lo menos una vez por mes vayan a la casa” E.S. E

“Yo a los docentes les pido la grilla de notas y la de asistencia y les digo que, si tiene muchas asistencias, tenga mejor nota, porque ya venir es algo bueno” E.S. D

enseñanza. A modo de ejemplo, en una escuela existe una experiencia innovadora de evaluación colegiada, es una experiencia que recién comienza, donde la directora intenta que los/as docentes evalúen a los/as estudiantes de manera integral, se intenta trascender la lógica de evaluación disciplinar y fragmentada. Es decir que se está intentando una transformación muy profunda donde se evalúa contemplando la trayectoria completa. Sin embargo, cuando indagamos acerca de las innovaciones vinculadas al acompañamiento de trayectorias, estas prácticas no se describen, no son concebidas como tales porque no tienen que ver con la asistencia.

Se buscó indagar con mayor grado de precisión en qué consistían las prácticas concretas para que los/as chicos asistieran, se intentó identificarlas y describirlas con mayores grados de sistematicidad para poder generar valores medibles en relación a algunas variables, pero en general, no fue posible. De manera general, pudimos ver que las cinco escuelas de la muestra desarrollan tareas de acompañamiento de manera general y que también tienen estudiantes bajo la modalidad *trayectorias protegidas*, descrita en el capítulo anterior. En estas escuelas las trayectorias protegidas se entienden como sinónimo de flexibilizaciones en el régimen de asistencia tradicional que no se complementan con la existencia de propuestas de nuevos formatos de cursada específicos para las mismas (lo cual está previsto en la normativa) de alguna manera como contrapartida de la excepcionalidad justificada en la asistencia.

En las cinco escuelas se desarrollan estrategias de contacto con los/as estudiantes que se ausentan como llamados, envío de WhatsApp y la ida a buscarlos/as a las casas. Como se dijo, se intentó cuantificar este tipo de tareas, identificar quiénes, en qué espacios y con qué frecuencias las llevaban adelante, pero no fue posible. El trabajo de acompañamiento a las trayectorias (que se entiende como la insistencia y seguimiento para mejorar la asistencia) aparece como algo continuo y artesanal, parte del día a día, de los pasillos, de lo que se dice y de lo que se hace. Entendemos la dificultad de generar un mayor grado de sistematización de las experiencias, tanto desde la práctica como desde la descripción de la práctica, en el marco de dos factores: la multicausalidad de la problemática del ausentismo y la inexistencia de cargos y espacios institucionales específicos para el desarrollo de la tarea de seguimiento y acompañamiento⁷¹.

⁷¹ Como se verá más adelante, la mayoría de las escuelas no cuentan con equipos de orientación. Articulan con equipos regionales o de escuelas primarias que colaboran de buena voluntad por cercanía, pero realizan otro tipo de trabajo, vinculado al seguimiento de casos más graves donde existen vulneraciones de derechos de mayor gravedad. En los relatos no aparecen los equipos de orientación avocados a la tarea constante de lograr que los/as estudiantes que no asisten a la escuela, asistan.

Esta impronta homogénea y unánime donde se concibe que estudiar y aprender es sinónimo de estar en la escuela y como contraparte no estar en la escuela es entendido como la interrupción de la trayectoria, consideramos que da cuenta de una forma particular de apropiación del actual marco normativo, decimos esto porque la normativa contempla la trayectoria con aprendizajes dentro y fuera de la escuela pero en los casos investigados el acompañamiento se centra en la asistencia y no en la promoción de aprendizajes dentro y fuera. Entendemos esta apropiación particular en contraposición al paradigma selectivo anterior, donde el afuera equivale a la exclusión y la interrupción de la trayectoria escolar y el adentro se vuelve sinónimo de inclusión. Al mismo tiempo que se hace evidente la dificultad para lograrlo. Aparece insistentemente la idea de que las sociales en las que viven los/as estudiantes limitan fuertemente la posibilidad de inclusión escolar y sostenimiento de las trayectorias. Lo cual pone en evidencia que estos procesos sociales, como sabemos, exceden lo escolar y el trabajo escolar.⁷² Las estrategias para que los/as chicos asistan a clase se apoyan, principalmente, en tres dimensiones:

- la insistencia discursiva y permanente en pos de la importancia de asistir a la escuela.
- el ir a buscar a los que no están yendo.
- la flexibilización de las condiciones de cursada para que no queden libres.

En la narración sobre las prácticas que tienen que ver con el desarrollo de este punto, encontramos diversas acciones, algunas incluso contrapuestas para lograr el mismo objetivo. Algunos ejemplos de las estrategias desplegadas por directores/as son:

- Aplicar a rajatabla el régimen de asistencia.
- Flexibilizar el régimen de asistencia.
- “Mimarlos” cuando llegan.
- Hacer visitas a las casas cuando no están asistiendo.
- Pedirles a los docentes que los/as estudiantes que tienen mejor asistencia tengan mejor nota.
- Hablar con los/as estudiantes sobre la importancia de la asistencia a clase.
- Hablar con los/as profesores sobre la importancia de la asistencia a clase por parte de los/as estudiantes.

⁷² “Yo te puedo dar mi opinión, para mí la inasistencia de los chicos a la escuela es un factor, clave, importantísimo en los resultados que ellos después obtienen.” E.S.C
“pero en un año de crisis, en donde hay que acomodar otras cosas que son prioridad como por ejemplo venir a la escuela” E.S. B

- Hablar con los/as profesores sobre la importancia del buen trato, recibimiento y bienvenida para que los/as estudiantes quieran asistir a las clases.
- Propiciar la cursada del ciclo superior por la tarde, dado que les cuesta levantarse temprano.
- Contenerlos para que asistan.

En ninguno de los casos se asocia la inasistencia a clase con la enseñanza, con la concepción que se tiene del conocimiento o con las formas en las cuales el mismo circula o se evalúa, como se explicitó en el ejemplo narrado sobre la evaluación colegiada. En todos los casos se concibe que la asistencia es un hábito que no se tiene y que hay que generar, por eso las estrategias apuntan allí. También de manera unánime se concibe que, si ese hábito no lo tienen los/as estudiantes, ni es generado por las familias, la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a generarlo. Estas tareas se realizan de manera generalizada en todas las escuelas y constituyen una preocupación central de los/as directores/as a cargo. La no organicidad o registro sistemático refleja, desde nuestra perspectiva, la falta de cargos específicos, espacios institucionales y modos programáticos para realizar una tarea que se identifica como indispensable. Entendemos que la ausencia de datos cuantitativos precisos al momento de realizar el trabajo de campo se da en el mismo momento en que las escuelas empezaban a implementar el programa Asistiré, lo cual da cuenta de la pertinencia de la política en la necesidad de generar un seguimiento cuantitativo de manera sistemática e integral en consonancia con una problemática que es percibida como prioritaria tanto desde la política provincial como desde las escuelas investigadas.

Como vimos, en la normativa, la trayectoria protegida contempla dos aspectos diferentes que deben combinarse: por un lado, la flexibilización de las normas de asistencia o la suspensión de la expectativa de asistencia continua y, por otro, la oferta de espacios institucionales que oferten cursadas diferenciadas que contemplen esta situación. En la realidad de estas escuelas se ven en condiciones de cumplir solamente con el primer aspecto de la política. La inexistencia de una oferta académica especial para el cumplimiento de la *protección* de estas trayectorias, tiene que ver con que las escuelas no cuentan con recursos para generar trayectorias diversificadas, tal como plantean las normas, por lo cual, la única opción que tienen, en el marco de su compromiso con la implementación de la NES, es flexibilizar la cursada en los espacios

ofertados⁷³. Pareciera que la única manera en que estas escuelas pueden hacer cumplir la normativa es permitiendo la flexibilización y cursado intermitente en espacios planificados para cursadas regulares y graduadas.

La existencia o no de propuestas alternativas se vincula a las condiciones de contratación que así lo permiten. Esto se evidencia en las excepciones: en las escuelas C y E algunos/as profesores/as cuentan con horas institucionales⁷⁴ que les permiten tener una reunión semanal, un espacio de trabajo más allá del aula para poder encontrarse con otros docentes y generar estrategias que, como dijimos, si bien no se perciben como de acompañamiento a las trayectorias, lo son. En la escuela C las horas institucionales se utilizan para reunirse y diseñar estrategias conjuntas de evaluación colegiada, bajo la conducción del director. En la escuela E, en los años donde se cuenta con docentes con horas institucionales, se desarrollan reuniones para generar estrategias conjuntas de seguimiento a las trayectorias discontinuas y evaluar integralmente cómo van esos/as estudiantes en general, no de manera desarticulada. Estos espacios se desarrollan solamente en el ciclo básico, dado que en ciclo superior los docentes no cuentan con horas institucionales, por lo cual este espacio no puede sostenerse, tratándose de la misma institución, con la misma directora, con el mismo posicionamiento acorde a la normativa vigente. Resulta importante resaltar que estas innovaciones en estos casos se dan por las condiciones efectivas que tienen las escuelas para desarrollarlas, en este caso la designación de horas de trabajo que no están destinadas a estar frente al curso, esta relación se evidencia en la Tabla Nro. 4.1. A su vez estas designaciones, son muy acotadas y tienen una incidencia puntual, no transforman de manera sustancial las posibilidades de ofertar nuevas modalidades de cursada y otros espacios que las cursadas tradicionales, nuevamente operan como parches, del sistema existente, intentado sobre la oferta tradicional, generar algunas readecuaciones en las formas de evaluar u otras formas de seguimiento que se enuncian pero no está claro cómo se desarrollan, ni quiénes ni como lo hacen. Lo que se ofrece a los/as estudiantes son las horas de cursada tradicional.

Tabla Nro. 4.1: Espacios institucionales para el acompañamiento a las trayectorias

⁷³ Como un seguimiento cuerpo a cuerpo de la trayectoria de cada estudiante que intenta reubicarlos en el modelo que colisiona permanentemente, se evidencia una insistencia, hablarles, buscarlos/as, convencerlos/as, premiarlos/as, pero no aparece la modificación sustantiva de aquello que se les ofrece.

⁷⁴ En los dos casos se trata de un financiamiento provincial que no es generalizado, no lo tienen todas las escuelas y tampoco en las escuelas en que los tienen, lo reciben todos los años.

| | | Escuela A | Escuela B | Escuela C | Escuela D | Escuela E |
|---|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | Existencia de espacios institucionales dedicados al acompañamiento individual de trayectorias | no | no | no | no | no |
| 2 | Existencia de espacios institucionales dedicados al acompañamiento grupal de trayectorias | no | no | no | no | no |
| 3 | Existencia de espacios institucionales dedicados al trabajo docente por trayectoria, no por materia | no | no | sí | no | sí |
| 4 | Existencia de espacios institucionales dedicados al trabajo con familias para el acompañamiento de trayectorias | no | no | no | no | no |

Fuente: elaboración propia, todas las escuelas de la muestra

Lo que sí aparece de manera generalizada es la posibilidad de cursar algunas materias y no todas, dado que esto no depende del financiamiento ni requiere otras formas de contratación de los/as profesores, se evidencia en estos cambios una apropiación de las regulaciones de casi una década y el intento de cumplir con la normativa vigente, cuando existen condiciones para hacerlo. Pero las cursadas que se ofertan son las mismas que se ofertan *en bloque*, dado que no hay recursos ni condiciones para ofertar otros espacios de aceleración o tutoría o cursada con otro formato. También se indagó sobre la existencia de propuestas de trayectorias personalizadas que incorporen formatos semipresenciales o virtuales o donde los aprendizajes sean concebidos como posibles dentro y fuera de la escuela, pero en ninguna de las escuelas de la muestra se están desarrollando estrategias de este tipo. Entendemos esta realidad desde múltiples perspectivas, en primer lugar, no se cuenta con infraestructura ni recursos humanos para el desarrollo de experiencias de cursadas virtuales. Pero, además, no se trata solo de recursos tecnológicos dado que no aparece ni en las intenciones o como algo deseable ofrecer como solución posible a la asistencia intermitente la posibilidad de acompañar las trayectorias dentro y fuera de la escuela o la posibilidad de que los aprendizajes ocurran en la escuela y fuera de ella.⁷⁵

⁷⁵ En una sola de las escuelas se está participando de un espacio de formación que ofrece la Universidad Nacional de Hurlingham para que los/as docentes desarrollen sus aulas virtuales. Insistimos sobre la importancia del análisis de las condiciones y recursos. Entendemos que las escuelas no cuentan con las condiciones adecuadas para desarrollar propuestas virtuales o semipresenciales, pero donde aparece un recurso y una condición favorable para empezar a desarrollar estrategias de este tipo, la escuela lo valora, lo apropia y lo utiliza.

Por otro lado, entendemos que este rasgo también puede ser pensado como un momento dentro de la implementación de la obligatoriedad. ¿Qué queremos decir con esto? La expulsión fue la marca histórica de la selección, incluir, en esta etapa aparece como sinónimo de lograr que estén adentro de la escuela. Seguramente en otra temporalidad de la implementación de la política puedan producirse planteos vinculados a la necesidad de trayectorias diversificadas, no solo entendidas desde la flexibilización de lo existente, sino también por la posibilidad de la ubicuidad y el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Aquí se evidencia también la fortaleza y vigencia del modelo de escolarización secundaria tradicional que dificulta imaginar otros escenarios posibles para la construcción de aprendizajes significativos. La normativa ya lo prevé, será cuestión de las políticas por venir generar las condiciones para su desarrollo.

Resulta relevante el análisis sobre las concepciones que tienen los/as entrevistados sobre la problemática del ausentismo. No se encuentran miradas simplistas ni culpabilizadoras de los/as estudiantes, sino todo lo contrario. Aparece una mirada compleja y multicausal que involucra factores como los que se enuncian a continuación:

1. *La organización familiar y la subjetividad juvenil actual*: “Y chicos, que están solos, y que aparte deciden, “no quiere venir” “no quiere ir a educación física” ¡¿Y a mí que me importa que no quiera ir?! tiene que ir ¿sí?” (E.S. D) “...va más allá de los problemas, al adolescente de hoy todo lo que sea entrar a horario, cumplir y todo eso, todo eso cuesta, son transgresores “per se”, pero bueno hay que *andamiarlos*” (E.S. B)
2. Las *problemáticas sociales* que atraviesan las vidas de los/as estudiantes: “chicos que están solos, muy solos, que los papás están en la cárcel o no están, que las mamás trabajan todo el día afuera de la casa, chicos que están en la calle, o que van de un lado a otro, solos” (E.S. A)
3. La *cultura institucional* de la escuela secundaria en los últimos años: “Yo no suspendí una vez, no suspendí dos veces, no suspendí tres veces (...) Yo (...) dije: “muchachos no vamos a suspender, porque ustedes tienen que estar en la escuela”.” (E.S. C)

En la mirada de los equipos directivos aparece una diferenciación clara entre dos tipos de inasistencias. Por un lado reconocen que las inasistencias de los/as adolescentes y jóvenes cuyas vidas están atravesadas por problemáticas sociales y familiares graves están justificadas, dado que estas problemáticas les impiden efectivamente tener

trayectorias continuas. Por otro lado, también reconocen que existen un conjunto de dificultades que se entiende no justifican las inasistencias, sino que deben ser aspectos sobre los cuales se debe trabajar. Se trata de dificultades en la organización familiar, la ausencia de adultos capaces de garantizar la escolarización de los/as adolescentes de manera continua y las formas y códigos de las subjetividades juveniles actuales.⁷⁶

Directivos y docentes perciben con insistencia la dimensión de la organización familiar, la subjetividad adolescente actual y la imposibilidad de los adultos de generar pautas o límites en las acciones de los/as adolescentes. Lo que llama la atención es ver que esto también es concebido como algo que la escuela debe trabajar, *andamiar* y con lo cual debe colaborar; se asume que es responsabilidad de las familias, pero se entiende que es algo que la escuela debe trabajar. Interpretamos este posicionamiento como una forma de materialización e institucionalización del paradigma del derecho. Es decir, el derecho del estudiante a estar en la escuela está por encima de las capacidades de la familia de garantizar esa asistencia, por lo cual, la escuela, garante de ese derecho, se asume como corresponsable de la asistencia. Sin embargo, el posicionamiento no deja de ser adultocéntrico y se evidencia problemático, dado que se expande el paradigma de derechos, pero también se expande la mirada adultocéntrica por la cual debería haber un adulto que garantice condiciones de escolaridad y cuando no lo hay se apela más a intentar (infructuosamente) reconstruirlo que a trabajar con un escenario de construcción de autonomía para el ejercicio de derechos y participación estudiantil como eje de la pertenencia institucional de los/as adolescentes y jóvenes.

La normativa de la provincia de BA, como vimos, pone mayor importancia y énfasis en este tipo de construcción, pero en las miradas prevalece la nostalgia de una familia arquetípica donde hay adultos que están presentes y ponen reglas y límites y los/as adolescentes los cumplen y se apela a intentar reconstruir un escenario que se evidencia en los mismos discursos, desconfigurado.

Existe también una mirada institucional que asume una historia de ausentismo docente y una cultura de suspensión de clases. Se explicita que estas problemáticas son propias de la escuela secundaria, no del contexto ni de los/as estudiantes o sus familias y que es responsabilidad de la escuela revertirlas para que las trayectorias sean continuas. Es

⁷⁶“bueno yo lo levanto, pero no sé qué hace, me voy a trabajar, entendes me voy a trabajar y el pibe queda en la casa.” Y bueno señora tráigalo en remis, que se levante antes, pero tiene que venir.” E.S. E
“...va más allá de los problemas, al adolescente de hoy todo lo que sea entrar a horario, cumplir y todo eso, todo eso cuesta son transgresores “per se”, pero bueno hay que andamiarlos y comunicarlos y enseñarles, realmente con eso nos encontramos con el tener que enseñar hábitos que tendrían que venir de la educación primaria, primaria me refiero a la familia ¿no? Pero no vienen y hay que trabajarlo” E.S. B

decir que en la multi causalidad del problema también se refleja una problemática intrínseca, propia de la institución, de los adultos que la construyen y no de los/as adolescentes y jóvenes que la transitan. Como decía un director/a, detallando cómo debe lograrse también la asistencia docente: “Por eso para mí es importantísimo que los profesores vengan, que los chicos entiendan, de que acá en la mayoría de los casos la escuela va a estar abierta” (E.S. C).

La problemática del ausentismo es interpretada como un aspecto central y se asume que es un deber de la escuela generar estrategias múltiples para revertirlo, pero no existen condiciones institucionales para desarrollar este tipo de tareas⁷⁷. No hay organización de espacios, tiempos o roles cuya dedicación esté pensada para esta tarea que se identifica como fundamental.

Por otro lado, es importante señalar que no se establece relación alguna entre el ausentismo y el modelo de escolarización. No se identifica como síntoma de algo vinculado a la enseñanza, ni siquiera como hipótesis. La insistencia opera sobre el regreso de los chicos/as a las aulas tal como son. Se visualiza la necesidad de continuidad en la trayectoria, pero no se visualiza como parte de las estrategias la posibilidad de ofertar otros modelos que puedan incidir en esa continuidad y otras formas de concebir el conocimiento y de vincularse con él. No aparece tampoco como proyecto posible, ofertar otra cosa a ver qué pasa con la asistencia, como por ejemplo un espacio de participación, tal como prevé la normativa.

Pensar el ausentismo como problema y no como síntoma de otro tipo de problemas, es coherente con la naturalización del desfasaje existente entre el modelo de escolarización y las condiciones reales de las vidas de adolescentes y jóvenes para transitarlo. Contribuye a naturalizar las formas de vinculación con el conocimiento que la escuela ofrece, como si no fueran una variable que permite u obstaculiza la apropiación y participación de los/as adolescentes y jóvenes y consecuentemente su presencia.

4.1.2 Contener como forma de educar

“Te la voy a hacer más fácil, te voy a decir lo que no hay en esta escuela, chicos que tienen resuelta su vida a nivel social y familiar, tres en toda la escuela tendré”
E.S. D

⁷⁷ “...por más que uno les habla a los papás, hablamos, y hablamos de la participación, después normalmente vienen los que uno no necesita (risas)” E.S. B

“A mí me parece que es un grave problema generacional, que no tiene que ver con los chicos ¿sí? que esto viene ya de padres jóvenes (...) con pocas herramientas (...) no le estamos dando respuesta, el estado no le está dando respuesta a esos chicos ¿Si?” E.S. D

“Nos necesitan como docentes, pero más nos necesitan como seres humanos (...) Cuando no está lo vincular lo pedagógico no avanza”
E.S. E.

Los diversos y complejos problemas sociales que atraviesan la vida de los/as estudiantes es la segunda variable condicionante de relevancia no buscada en esta investigación. En el trabajo de campo quisimos indagar más sobre las estrategias y no tanto sobre las problemáticas, pero al igual que el ausentismo, aparece con claridad e insistencia, como principal condicionante para el cumplimiento del derecho.

Luego de una década de discusiones más centradas en lo propiamente educativo (la eficacia de las políticas implementadas, los desafíos de la presencia de las netbooks y la incorporación de TIC, la incorporación de la ESI, por nombrar algunas) las voces de directivos y docentes resuenan más a las tensiones que se planteaban entre los años 2000 y 2002, entre “educar” y “contener” o “alimentar” (Duschatzky, 1999 y Redondo 2000 y 2003). Se evidencia una escuela nuevamente vaciada, subdotada y sobredemandada, con su población aún más empobrecida. Allí aparecen la contención y la vinculación afectiva como las estrategias posibles en el contexto dado. Se hace referencia a la situación social acuciante en la que viven los/as adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela, a la complejidad de las situaciones familiares y a las consecuentes dificultades en el sostenimiento de las trayectorias en el contexto en el que viven. En un momento de la entrevista, se mostraron una serie de variables para que los/as entrevistados pudieran elegir cuáles creían que afectaban más las trayectorias de los/as estudiantes en su escuela. De las cinco variables presentadas los/as entrevistados eligieron aquellas que tienen que ver con la situación social que viven los/as estudiantes más allá de las escuelas, se descartaron las dos variables más relacionadas con los aprendizajes (variable nro. IV. Estudiantes con dificultades para comprender lo que leen) y la vida escolar (variable nro. V. estudiantes que sufren situaciones conflictivas dentro de la escuela). De manera unánime se puso en juego una variable no prevista en la entrevista: el ausentismo, tal como se desarrolla en el apartado anterior (la variable era VI. Otros, sin contenido, y luego del análisis de los resultados la tipificamos como *estudiantes que se ausentan independientemente de las situaciones sociales graves*). A continuación, en la Tabla Nro. 4.2 se sistematizan las percepciones sobre la situación social de los/as estudiantes, la numeración permite ver la cantidad de escuelas que seleccionaron cada variable como condicionante. Se evidencia que inasistencia y

pobreza son las variables que todas las escuelas identifican como condicionantes de las trayectorias.

Tabla Nro. 4.2: Situaciones que sufren los estudiantes y más condicionan su trayectoria escolar⁷⁸

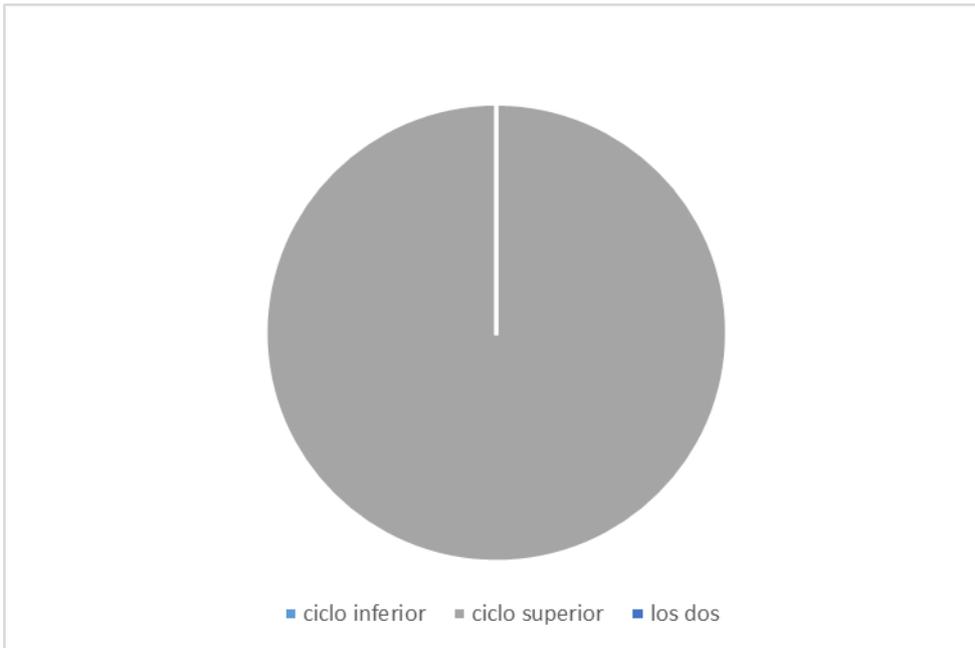
| Situaciones que sufren los estudiantes y más condicionan el sostenimiento y continuidad en su trayectoria escolar ⁷⁹ | | Escuela A | Escuela B | Escuela C | Escuela D | Escuela E | TOTAL |
|---|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| I | Estudiantes en situación de pobreza | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| II | estudiantes que atravesaron situaciones de violencia u otras situaciones de vulneración de sus derechos | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| III | Estudiantes que son padres/ madres o están a cargo de sus hermanos | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| IV | Estudiantes con dificultades para comprender lo que leen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| V | estudiantes que sufren situaciones conflictivas dentro de la escuela | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| VI | Otros: estudiantes que se ausentan independientemente de las situaciones excepcionales | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |

Fuente: elaboración propia, todas las escuelas de la muestra.

Se indagó acerca de la existencia de una correlación entre las edades de los/as estudiantes, las problemáticas que sufren y los tipos de acompañamiento que se despliegan. Ante la pregunta: “¿En qué momento de la trayectoria impactan más las problemáticas que describís?” Las respuestas fueron unánimes, tal como se evidencia en el Gráfico Nro. 4.1, todas las escuelas identifican que las problemáticas impactan y condicionan más las trayectorias cuanto mayor es la edad de los/as estudiantes, principalmente aquellos que están en el ciclo superior.

Gráfico Nro. 4.1: Impacto de las problemáticas según momento en la trayectoria

⁷⁸ En todas las entrevistas se presentó una serie de situaciones que condicionan las trayectorias estudiantiles, se les pidió que eligieran las tres que más condicionan las trayectorias y en las 5 escuelas el resultado fue significativamente homogéneo.



Fuente: elaboración propia, todas las escuelas de la muestra.

En las percepciones de los/as directivos/as y docentes, las problemáticas impactan fuertemente en el ciclo superior, como se ve en este verbatim que es representativo de lo que apareció en todas las escuelas: “...muchos chicos son sostén de familia, en ciclo superior, o cuidan a los hermanitos porque las madres trabajan, la madre es sostén de la casa, tenemos diez chicos que sus papás están presos” (E.S. C) “Son madres y padres o trabajan en ciclo superior, los más grandes son sostén de familia” (E.S. A) Las problemáticas que atraviesan las vidas de los/as estudiantes son marcadamente diferentes según la edad, también lo son las formas de acompañamiento que reciben por parte de sus familias.⁷⁹ Cuando se indagó sobre la existencia de estrategias de acompañamiento diferenciadas según el ciclo, no se encontraron. Tampoco existe correlato entre estas problemáticas que existen y los roles institucionales designados a trabajar con la realidad tal como aparece.

No aparecen figuras específicas vinculadas al trabajo con los/as estudiantes de mayor edad, no hay espacios de cursada diferenciados que contemplen las problemáticas que aparecen. No se evidencian articulaciones institucionales con jardines maternos o de

⁷⁹ La edad, más allá de las percepciones docentes, es un marcador diferencial en las condiciones de los/as estudiantes. La misma se parcela de modos distintos y desiguales según clase social. En este sentido, se evidencia la diferencia en el acompañamiento a las trayectorias que reciben los chicos/as en ciclo básico y en el ciclo superior por parte de sus familias. También puede interpretarse como una rémora del paradigma selectivo, de los niños/as se espera que estén en la escuela, pero sobre los/as adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables, aún con la obligatoriedad y la legitimidad de la E.S. como derecho, siguen pesando otras expectativas.

infantes, por ejemplo, a pesar de la recurrente situación de responsabilidad en la crianza que es identificada como condicionante de las trayectorias.

Lo que queremos resaltar en este punto es que no solo no se evidencian estas condiciones, sino que tampoco se identifica como problemática la inadecuación entre las vidas de los/as estudiantes tal como son y las posibilidades que la institución tiene para trabajar con y en esa realidad.

En general las problemáticas sociales se dan en escenarios de ausencia de adultos/as con posibilidades de estar en la casa y acompañar las vidas y trayectorias escolares de sus hijos/as, padres que no están, padres presos, madres que deben trabajar jornadas laborales extensas más los viajes y deben ausentarse del hogar largas horas para garantizar el sustento. La paternidad y maternidad adolescente aparece con recurrencia y la necesidad de salir a trabajar a medida que se avanza en edad también. Sin embargo, no existe una correlación entre estos datos y el despliegue de estrategias específicas o adecuaciones del modelo de escolarización. El modelo de escolarización sigue suponiendo estudiantes que tienen familias estructuradas de tal manera que sean capaces de sostener sus trayectorias escolares, no supone estudiantes que son sostén de hogar y responsables de la crianza de hijos/as y hermanos/as.

El modelo de escolarización, sus espacios, tiempos, funciones y roles no presentan readecuaciones ante el surgimiento de nuevas necesidades de los/as estudiantes de mayor edad que se plantean con claridad: la homogeneidad del modelo a pesar de las diferencias en los/as estudiantes no se evidencia como problema, en este aspecto, nuevamente, el modelo de escolarización parece volverse invisible como variable a analizar, en los discursos solo son visibles los problemas sociales que atraviesan la vida de los/as jóvenes, pero no la inadecuación del modelo escolar a los mismos.

Escuela secundaria y modelo de escolarización tradicional aparecen como algo indisociable, como si fueran lo mismo, cuando en realidad, no lo son. No se visibilizan otras formas de ser y hacer escuela secundaria, por lo cual la inclusión es que los estudiantes puedan asistir a esa escuela (tal y como es) y lo que se visibiliza como problema es la inasistencia y las problemáticas sociales que condicionan la asistencia. Aun si se visualizara como problema, en las escuelas no se evidencian otros recursos que no sean los/as profesores/as con cargas horarias vinculadas al dictado de clase presencial y simultánea para un año en particular.

Tan significativo como la aparición de las problemáticas descritas y la naturalización del modelo de escolarización es el compromiso institucional y personal y el

posicionamiento acorde a la garantía del derecho a la educación como eje principal para pensar cualquier práctica. Los/as actores/trices escolares no son indiferentes ante lo que describen, aparece la convicción de que las instituciones deben actuar no solo para garantizar la continuidad de las trayectorias sino, también, para ayudar y contener en todos los aspectos en los que sea posible.⁸⁰ Así como la primera estrategia que más resaltan para acompañar las trayectorias es hacer que asistan a la escuela, la segunda tiene que ver con el desarrollo de estrategias que podríamos llamar de “contención”, de acuerdo a la caracterización de quienes las implementan. Las estrategias que se describen tienen que ver con:

1. Conocer a los/as estudiantes.
2. Conocer sus problemáticas.
3. Generar vínculos afectivos.
4. Que los/as estudiantes sientan que pueden ser reconocidos/as y contenidos/as.
5. Generar un espacio de bienvenida y recibimiento.

Tal como lo relatan varios/as directores/as: “Nos demandan la contención” (E.S. B) “Es una comunidad complicada, con mucha problemática, es una comunidad muy demandante, espera mucho de la escuela, eso pone muchas expectativas, de alguna manera creo que nosotros respondemos a eso y se sienten contenidos (...) ¿qué hacemos nosotros? Hay que estar, hay que garantizar, (...) escuela debe ser un sostén” (E.S. A), “Es trabajar mucho con el vínculo, conocer a los chicos, las situaciones, los lazos, ya no el apellido sino el nombre del chico” (E.S. E), “Nos comprometemos que con las particularidades atendemos a los padres y a los niños” E.S. A, “Acá el alumno que entra nunca es un número” (E.S. D), “Hay papás presentes, hay chicos que están solos, hay chicos que llueve y vienen, quizás porque tienen un mejor espacio acá. La escuela tiene aire acondicionado, la taza de mate cocido calentita, cuando llueve se los mima más porque vienen menos,” (E.S. A).

Se hacen evidentes las transformaciones que sobre la forma escolar motorizan los propios estudiantes, demandando la personalización más allá del rol de alumno. También se evidencia una percepción por parte de los/as adultos/as de que esta transformación es una condición indispensable para que lo pedagógico pueda tener lugar. Es decir que de alguna manera superaría la fórmula contener *versus* educar, con una formulación más cercana a contener para educar. Resulta importante destacar que

⁸⁰“Hay problemas de violencia familiar, problemas con algunos chicos que son varios niños que no tienen su padre, con madres que trabajan muchas horas e intentamos que tengan un cuidado integral.” (E.S. A)

las problemáticas sociales suelen aparecer ligadas al contexto, abundan en las descripciones una perspectiva multicausal, propia de las ciencias sociales y se alejan de las concepciones que describen a la pobreza como una característica individual de las personas. Existen en todas las escuelas múltiples referencias a los cambios de contexto más inmediato: “*ahora con la crisis*”, “*los que tuvieron que dejar la privada*”, “*lo que antes era clase media que ahora es media – baja*”. Y, como ya se mencionó, referencias más generales a los cambios sociales, cambios en las conformaciones familiares y transformaciones en las subjetividades juveniles actuales.

Aparecen referencias constantes a un *ahora*, existe una consciencia sobre la descripción del momento actual donde se evidencia la profundización de situaciones críticas, en relación a momentos anteriores: “Bueno y es una escuela con una comunidad que siempre tuvo esto de elite muy buscada (...) con el transcurso de todas las cuestiones sociales se fue transformando hoy en día (...) veo una conflictiva social mucho mayor, en un porcentaje mucho más alto” (ES B), “que es una zona que tiene un porcentaje importante de conflictividad (...) hay algunos alumnos que hemos tenido que buscar una manera de poder sostener su trayectoria en la escuela porque han tenido que salir a trabajar cuando antes no lo hacían.” (ES C). También se puede referenciar ese “ahora” a las características de las nuevas formas de transmisión cultural, conformación familiar y subjetividad juvenil que se describieron lo cual excede al contexto específico de ajuste y expansión de la pobreza de los años en los cuales las entrevistas se llevaron adelante.⁸¹ Y un “ahora” que refiere a la ampliación de la escuela secundaria por lo cual esos chicos/as, adolescentes y jóvenes antes no estaban en la escuela y ahora sí, a pesar del contexto crítico, lo cual también se entiende en el marco de los logros de la política de universalización.⁸²

Confluyen tres procesos sociales en sus percepciones: la pauperización de las condiciones familiares de vida; la transformación cultural de las familias y los jóvenes; el mandato de la obligatoriedad. Sin embargo, no existe correlación entre estas problemáticas claramente identificadas y el desarrollo de estrategias específicas destinadas a trabajar con lo que se percibe como necesidad. Se evidencia el compromiso y la mirada de que es necesario hacerlo, pero no existen condiciones en términos de cargos, espacios o tiempos destinados a tal fin. La organización del trabajo docente

⁸¹ “Inculcar hábitos, cosas que le sirvan para la vida que no traen de las familias que no pasaba tanto en esta institución y ahora pasa muchísimo” – ES B

⁸² “Entonces los chicos que están en casos extremos, de extremo riesgo ¿sí? ya sea emocional físico, violencia, acoso, abuso, drogas esta escuela no tenía población con drogas y ahora si” E.S. B

persiste vinculado a la matriz de enseñanza por materias (Terigi, 2008) y prácticamente no existen equipos de trabajo⁸³ ni espacios institucionales para el desarrollo de estrategias de acompañamiento vinculadas las problemáticas emergentes que traen nuevas necesidades. De todas maneras, entendemos que aún si existieran este tipo de cargos operarían como una especie de *ortopedia* que acompañaría la selección que la misma escuela co-produce (junto con el sistema social). Sin embargo, este tipo de acompañamiento es lo que aparece como deseable en las escuelas investigadas, en ninguno de los casos se evidencia que el problema puede estar en otro lado.

Hasta aquí hemos desarrollado dos de las estrategias principales que tienen que ver con la asistencia como búsqueda paradigmática del modelo inclusivo y la generación de vínculos afectivos *contenedores* frente a las problemáticas sociales que atraviesan las vidas de los/as adolescentes y jóvenes. En estas estrategias no se evidencia el trabajo sobre el modelo de escolarización como problema a transformar, ni en las condiciones que tienen para hacerlo ni en los discursos. El foco del trabajo es acompañar y contener a los/as estudiantes, bajo el supuesto de que acompañándolos podrán estar en la escuela, de esta manera las estrategias apuntan a reforzar el modelo existente. El estar físicamente en la escuela ocupa la centralidad del discurso, pero aparece poca referencia a los aprendizajes.

Entendemos que también puede analizarse con una perspectiva diacrónica en relación a los tiempos de implementación del mandato de la obligatoriedad: la prioridad para el cumplimiento del mandato es tener a los/as chicos en las escuelas, una vez que los/as chicos estén en la escuela, se verá qué puede hacerse. Entendemos que este supuesto debe ser desnaturalizado y puesto en evidencia como tal. ¿Qué implica insistir con la asistencia a los mismos espacios a los cuales los/as chicos dejaron de asistir? Estas estrategias están fuertemente centradas en el andamiaje del modelo existente y no en su revisión. Se insiste sobre el acompañamiento a estudiantes para su “re” inserción en el modelo de escolarización al cual dejaron de asistir, asisten intermitentemente o directamente no fue pensada para ellos/as y sus contextos de vida. Poner el eje de la

⁸³ Ninguna de las escuelas cuenta con el cargo de vicedirector, son cargos que están pedidos y que corresponden por matrícula pero no están designados desde la PBA. Este cargo, aun en el marco del modelo de escolarización tradicional, es uno de los pocos que tiene una carga horaria intensa en una sola escuela y no tiene la función de estar frente al curso y podría desempeñar la coordinación de algunas de las tareas que aquí se evidencian como imprescindibles para que la tarea de enseñar sea posible, al igual que los equipos de orientación.

mirada en las problemáticas sociales de los estudiantes y en el ausentismo, aun cuando no los responsabiliza por ello, no pone el foco del problema en el modelo de escolarización y menos aún en la necesidad de transformación epistemológica.

4.1.3 Las trayectorias protegidas: la inclusión como flexibilización individualizada

“Para los casos especiales no existe régimen académico” E.S. D

Existe una clara diferenciación entre el ausentismo como problema generalizado, que debe combatirse, y quienes se ausentan porque sufren problemáticas graves donde la situación excepcional de manera efectiva condiciona la asistencia y el sostenimiento de una trayectoria continua.⁸⁴ La normativa inclusiva en general y las *trayectorias protegidas* en particular se ven plasmadas en la convicción de que cada uno/a de esos/as adolescentes y jóvenes tiene que estar en la escuela. El cumplimiento a rajatabla del régimen académico y del régimen de asistencia en estos casos es visto como la doble vulneración de sus derechos, se entiende que ya están sufriendo vulneraciones en sus derechos, por lo cual “hacerlos” repetir o “dejarlos libres” es visto como el refuerzo de una vulneración ya existente.

Identificamos, entonces, que algunos aspectos del modelo de escolarización sí han logrado ser problematizados y desnaturalizados. Algunos aspectos del régimen académico tradicional sí logran ser desnaturalizados y percibidos como injustos, selectivos y contrarios al ejercicio del derecho a la educación. En este sentido un director contaba cómo los estudiantes ya tienen cercenada su vida por cuestiones sociales por lo cual que la escuela no contemple su situación y los deje en condición de libre o los haga repetir es visto de la siguiente manera: “cercenarle la trayectoria escolar es como matarlos en vida ¿sí? me parece que hay que viabilizar esas cosas” E.S. B. Es unánime la concepción de que los/as adolescentes y jóvenes tienen que seguir yendo a la escuela, pero aquí sí se produce un quiebre entre la concepción vista anteriormente que iguala “estar en la escuela” a “aprender”. Se entiende que en estos casos donde la discontinuidad es aún más marcada y los/as adolescentes y jóvenes están fuertemente atravesados por estas situaciones, los aprendizajes están en juego. Tal como explicitaba un director: “Es un desafío importante porque vos tenés que buscar el equilibrio entre mantener al chico adentro del sistema y enseñarle contenidos, pero ese chico está atravesado por un millón de problemas, entonces decís: “le enseño lo que puedo” que no

⁸⁴ “Si el chico no tiene ningún problema aplico el régimen de asistencia, ahora, si el chico tiene un problema, si la familia avisó, ahí es otra cosa” E.S. A

es lo mejor, pero por lo menos es algo. De la otra manera es no enseñarle nunca más porque el pibe desaparece del sistema y lo perdiste, no lo encontrás.” ES C
Se da a entender que recibirlos bien cada vez que asisten y “contenerlos” es fundamental para generar un impacto en términos de continuidad, pero esto no equivale a generar aprendizajes adecuados, sino que la prioridad es que estos/as estudiantes sigan vinculados/as a la escuela: “Tiene que seguir viniendo, tiene que pasar de año, lo que no aprende ahora lo puede aprender en otro momento, pero afuera de la escuela, lo perdés” (E.S. B.).

La modalidad de *trayectorias protegidas*, se aplica sobre quienes efectivamente no pueden sostener trayectorias continuas, pero, no se piensan ni se implementan como la oferta de otro tipo de espacios de enseñanza y aprendizaje, otras modalidades de cursada o propuestas que articulen con aprendizajes que puedan ocurrir por fuera de la escuela. La política de *trayectorias protegidas* se implementa principalmente como la condición de excepcionalidad que les permite a estos/as estudiantes transitar los espacios existentes con un régimen flexibilizado. En la tabla Nro. 4.3, sistematizamos las estrategias desplegadas en este sentido de manera general.

Tabla Nro. 4.3: Estrategias de acompañamiento a las trayectorias protegidas

| Estrategias de acompañamiento a las trayectorias protegidas | Escuela A | Escuela B | Escuela C | Escuela D | Escuela E |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| flexibilización del régimen de asistencia | sí | Sí | sí | sí | sí |
| flexibilización del régimen académico | sí | sí | sí | sí | sí |
| generación de espacios de aceleración para la "recuperación de contenidos" | no | no | no | no | no |
| oferta de cursadas semi-presenciales | no | no | no | no | no |
| oferta de cursadas a distancia | no | no | no | no | no |
| existencia de espacios institucionales específicos para el trabajo con estudiantes con trayectorias protegidas | no | no | no | no | no |

Fuente: elaboración propia, todas las escuelas de la muestra

Como vimos en el capítulo III, las trayectorias protegidas deben contemplar dos componentes, por eso al indagar acerca de las estrategias desarrolladas para el acompañamiento de las trayectorias protegidas se intentó buscar la existencia de espacios institucionales específicos, formas de enseñanza que contemplen la discontinuidad como el escenario de cursada, es decir que puedan proyectar espacios institucionales de “aceleración” u otras formas de enseñanza – aprendizaje que no impliquen necesariamente asistir a clases de manera continua, pero tal como se ve en la tabla Nro. 4.3 no fue posible encontrar estrategias sistemáticas en curso. Desde su posición más extrema y nada representativa de lo que sucede en las cinco escuelas: “Yo agarro los boletines y me fijo, estos chicos y hablo con los profesores y les digo, “mirá este chico no puede tener menos de 6””o “Este trabaja todo el día, viene los viernes a la tarde y yo le digo, “vení querido, sentate acá (en referencia a la dirección), hacé”” E.S. D, hasta afirmaciones que sí son recurrentes y representativas como: “se los acompaña”, “se les da trabajos”, “tienen tutorías”, “se les arman regímenes especiales para cada uno”, “se flexibiliza”.

No se ofertan otros espacios de trabajo sistemáticos por fuera de las materias graduadas por año de la cursada tradicional. La inclusión es a los mismos espacios donde las trayectorias se piensan como continuas por lo cual las modalidades de trabajo apuestan a la presencialidad y a la asistencia continua, solo que la forma de transitar de manera

discontinua estos espacios está legitimada. Se trata de aquellos casos donde, por ejemplo, se sabe que el estudiante trabaja, entonces asiste después de trabajar, o asiste de manera discontinua. O un estudiante que se sabe está atravesando una problemática particularmente condicionante (como puede ser una situación de violencia) por lo cual se sabe que sus asistencia será intermitente, sin embargo la oferta institucional es recibirlos cuando llegan y “permitir” que estén en los espacios grupales donde la lógica es la continuidad, por lo cual no hay planificación de un recorrido diversificado sino la flexibilidad de que pueda estar de manera intermitente en espacios cuya lógica es la continuidad, no la intermitencia.

Se espera que este resultado no sea leído en clave de *ideal no cumplido* por las escuelas, sino todo lo contrario. Estas escuelas implementan el mandato de inclusión tal como se les es solicitado y con los medios que se les son provistos para hacerlo. En las escuelas los/as docentes tienen designaciones donde prácticamente la totalidad de las horas tienen responsabilidad frente a cursos, por lo cual se torna imposible generar otro tipo de propuestas. Visualizan y explicitan que este tipo de inclusión no genera los aprendizajes esperados para el nivel. Este modelo de acompañamiento apunta a una dimensión profundamente individual, no hay evidencia de repensar nada de lo institucional ni lo colectivo, sino que se acompaña y flexibiliza centralizado la mirada en un sujeto cuyas problemáticas se conciben como individuales y excepcionales.

Estos hallazgos pretenden visibilizar la necesidad de generar políticas que contengan en su propia formulación las condiciones para su materialización.

4.2 Varios senderos trazados sobre el mismo mapa

“Ahí hicimos todo el esfuerzo, fuimos, lo buscamos, el pibe vino y ahora le toca al docente hacer todo para que recupere los contenidos que no tuvo y que aprenda y se quede” E.S. E

Como vimos, en el capítulo 1, Terigi (2008) localizó en el patrón o matriz organizacional básica de la escuela secundaria argentina una poderosa razón por la que resulta difícil introducir cambios que consideramos necesarios en este nivel escolar. Propuso llamar a esta matriz organizacional el *trípode de hierro*, conformado por un currículo fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes. Según Terigi (2011) este trípode es el primer nudo que debemos

desarmar para promover el cambio en la escuela media, porque responde a supuestos sobre el funcionamiento del nivel secundario (como la clasificación del saber decimonónico o la selectividad de la escuela secundaria) que fueron estructurantes del nivel durante mucho tiempo pero que hoy no pueden sostenerse desde la perspectiva del derecho a la educación (Ídem) Las innovaciones identificadas en esta investigación no presentan modificaciones ni alteración del modelo organizacional, tampoco se identifican condiciones para hacerlo. Antes bien, se centran en flexibilizar y variar la forma en la cual los/as estudiantes pueden cursar el mismo modelo organizacional, en readecuaciones al régimen académico sobre la base de un modelo organizacional que no se modifica.

Las estrategias innovadoras con fines inclusivos que se describen en este apartado no son iniciativas aisladas de las escuelas, se trata de la implementación de normativas que permiten (y promueven) estas alteraciones y son alentadas por las inspectoras a cargo. Sin embargo, el hecho de que sean normativa vigente y estén promovidas por inspectores y directivos no es condición suficiente para su implementación generalizada. Como veremos, existen otro tipo de normativas que están vigentes, cuyos fines también son la transformación para la inclusión, pero que aun así no se están implementando de manera sistemática, como la implementación de instancias participativas.

Analizar las condiciones sobre las cuales se desarrolla cada política y reflexionar, a su vez, sobre las innovaciones que las normativas esperan que las escuelas pongan en marcha y su relación con las dificultades para la innovación en el nivel que la investigación educativa viene describiendo, permite generar un conocimiento valioso para desarrollo de modificaciones de mayor escala. Además de describir intentamos preguntarnos ¿Por qué algunas políticas logran una implementación sistemática y otras no? ¿Por qué, en las mismas escuelas, algunas iniciativas encuentran dificultades en su implementación y otras no? ¿Con qué tienen que ver estas dificultades? Sobre estas reflexiones se espera construir un conocimiento situado para continuar repensando la implementación o reformulación de cada política.

Las estrategias que resultan innovadoras porque antes no se hacían, pero no resultan innovadoras en términos de intentar conmovir la matriz organizacional tradicional, sino que se “acoplan” sin poner en tensión el trípode de hierro se implementan en la totalidad de las escuelas entrevistadas, son valoradas positivamente y no se relatan dificultades en

su implementación.⁸⁵ Identificamos como condiciones facilitadoras en la implementación de estas estrategias, en primer lugar, que se comparta el sentido de su implementación. Las estrategias están pensadas principalmente para evitar de manera inmediata la situación de repitencia en la trayectoria de los/as estudiantes.⁸⁶ La repitencia en ningún caso es vista como una oportunidad para reforzar aprendizajes sino como una situación de injusticia e imposibilidad de continuidad en la trayectoria porque detiene el avance y genera frustración, tal como está planteado en la normativa vigente, esta concepción es compartida de manera unánime por docentes y directivos.

En este caso sí se ha alcanzado una desnaturalización y problematización de ciertos aspectos del modelo de escolarización, como los aspectos del régimen académico diseñados para la selección. La obligación de recursar materias que ya se han aprobado es percibida como injusta y arbitraria. La repitencia es aquello que debe evitarse a toda costa, es vista como una enorme desmotivación, un impedimento a la continuidad de la trayectoria y el paso previo al abandono, como se evidencia en estos fragmentos, representativos de la totalidad de las escuelas de la muestra: “Porque la verdad que el tema de la repetición es mortal, porque uno vuelve a ver los mismos contenidos que ya vio y en vez de estar motivado, el alumno está cansado o desmotivado y aburrido porque vuelve a ver lo mismo de la misma manera y sin ningún tipo de cambio.” (E.S. B); “Tenemos que hacer todo lo posible para que no repitan porque cuando repiten, ya está” (E.S. D). Las estrategias que se describen en este apartado pueden implementarse de manera inmediata y no necesitan generar transformaciones sobre las prácticas de enseñanza.

Estas modificaciones, al no pretender trastocar la matriz organizacional ni las formas de enseñar o aprender, se aplican como estrategias inmediatas sobre la cursada de los/as estudiantes para lograr que los/as chicos/as no repitan. Se trata de modificaciones en el régimen académico que permiten diversificar las posibilidades del recorrido por el mismo territorio. Terigi (2011) desarrolla la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, al hacerlo afirma que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido. En el modelo organizacional que hace décadas se implementa en la gran mayoría de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires

⁸⁵ “Entonces esas son opciones que tenemos y que para mí son muy positivas para que estos chicos continúen con la carrera y no les resulte algo imposible o algo tan lejano que al final se desanimen y abandonen.” E.S.C

⁸⁶ “La repitencia para mí es un indicador, pero además creo que lo tengo que decir es un atropello digamos al derecho del niño y al cumplir digamos su objetivo de su titulación, porque el chico que repite repite repite termina abandonando. Entonces el año pasado digamos aplicamos el anexo 6 del régimen académico que nos permite hacer planes especiales para cada alumno.” (E.S. A)

la cursada es graduada y las materias se cursan *en bloque*. Es decir que la organización espera el recorrido de *trayectorias teóricas* (Terigi, 2010) donde al ingresar se cursa todo primer año, luego todo segundo año, luego todo tercer año y así hasta el egreso. Las aulas son monogrado y en ellas se agrupa a los/as estudiantes según el año completo que están cursando *en bloque*. Para la promoción hacia el año siguiente solo se permite tener dos materias *previas* de aprobación correspondientes a años anteriores.

Desde el año 2010 se empezó a permitir la *tercera materia* lo cual podría entenderse como antecedente de la política que aquí se describe. Hasta las modificaciones aquí presentadas la existencia de cuatro materias *previas* indicaba la repetición completa y en bloque del año en cuestión, aún si las materias pertenecieran a cursadas anteriores, dando lugar a que se recursaran aprendizajes ya acreditados. En realidad, la repitencia tiene un sentido en la secundaria selectiva, reorientada la finalidad de la escuela secundaria hacia el ejercicio del derecho y a la permanencia de los/as estudiantes en la escuela la repitencia es vivida como un obstáculo para la persecución del fin de la escuela secundaria actual. Allí la transformación del sentido no viene acompañada de nuevos dispositivos administrativos para registrar el avance en las trayectorias de acuerdo a las modalidades descritas, los instrumentos administrativos siguen reflejando el modelo selectivo.

Las *excepciones* al régimen académico tradicional que plantean las normativas implementadas son vividas como actos de justicia, como beneficios, como aquello que sí permite mantener a los chicos / as en la escuela, que no se desmotiven repitiendo y así puedan continuar sus trayectorias. Sin embargo, las escuelas se ven obligadas a hacer esto ad hoc, como *parche*, se les “retiene la nota”, no cuentan con un sistema administrativo que les permita reflejar este funcionamiento que efectivamente están implementando. A continuación, se describen las innovaciones implementadas en todas las escuelas de la muestra, que gozan de un nivel de sistematicidad tales que pueden ser identificadas como estrategias por los mismos actores escolares.

4.2.1 Cuatro materias

Una de las opciones más utilizadas es que el/la estudiante pueda tener hasta cuatro materias previas (en vez de tres como se explicaba anteriormente), esto permite que el/a estudiante no repita y se le puedan ofrecer diferentes modalidades de continuidad, combinando cursadas en bloque, con mesas de exámenes y cursadas a contra turno por

materia. Se describe uno de los ejemplos que resulta representativo de lo que se está implementando en las escuelas investigadas de manera generalizada para los/as estudiantes que terminan el ciclo con hasta cuatro materias no aprobadas.

Un estudiante finaliza el ciclo lectivo de 2017 terminando de cursar tercer año y no aprobando cuatro materias. En el modelo anterior este estudiante debería iniciar el ciclo lectivo 2018 repitiendo, es decir cursando íntegramente todas las materias de tercer año desde cero, las que había aprobado y las que no. Con estas innovaciones, las escuelas pueden ofertar al estudiante otras opciones de cursada. En este caso se propuso que en 2018 inicie la cursada en bloque de cuarto año (es decir sigue avanzando en su trayectoria, lo cual constituye una prioridad para todos/as los/as entrevistados) junto con los/as mismos estudiantes que venía cursando y al mismo tiempo se presentan opciones diversas para las materias no aprobadas de años anteriores. Cabe resaltar que aquí no se proponen todas las materias en una mesa de examen, sino que, al igual que en este ejemplo que funciona a modo ilustrativo, todas las escuelas muestran la disponibilidad para combinar estrategias diversas.

En el caso que describimos se plantea que se acompaña al estudiante para preparar una de las materias no aprobadas en julio, otra en diciembre y se le oferta cursar a contra turno, es decir con otro grupo que cursa en bloque tercer año, en este caso el de la tarde, solamente las otras dos materias no aprobadas. En estos casos no se proponen innovaciones en la oferta de materias, pero, al desarmar la aprobación en bloque, se genera una nueva oferta de recorrido, una forma de aprovechar de manera diferente lo que ya se ofrecía.

Se modifican las opciones en la trayectoria, pero no se modifica lo que la escuela ya tenía como espacios establecidos para el recorrido propio de las trayectorias teóricas. Las materias de contraturno no modifican su oferta, ni se vuelven plurigrado ni cambian su modalidad, pero reciben a un estudiante que no cursa “en bloque” que cursa solamente esas materias.

Como vimos, estas readecuaciones no vienen acompañadas por transformaciones en las propuestas de enseñanza. No se generan nuevas ofertas ni nuevas modalidades de cursada, pero se habilita espacios institucionales que ya existían para que los/as estudiantes puedan utilizarlos a favor de la continuidad en sus trayectorias. Cuando quisimos indagar acerca de las formas en las cuales se acompaña a los/as estudiantes para la preparación de las materias que rendirán en mesa de las escuelas presentaban opciones genéricas y generales como “se acompaña”, “se ayuda a preparar”, “en

tutorías”, pero a la hora de intentar sistematizar, cantidad de estudiantes que reciben estas tutorías, en qué días y horarios se realizan y con qué recursos humanos fue imposible hacerlo.⁸⁷ Entendemos que esto también constituye un dato sobre la asistematicidad de algunos componentes de esta iniciativa.⁸⁸ Este tipo de estrategias tiene un efecto inmediato en las trayectorias de los/as estudiantes dado que quienes iban a repetir, a partir de la efectivización de estas innovaciones la escuela puede proponerles un ciclo lectivo 2018 y 2019 diferente a lo que hubiese sido si estas innovaciones no se aplicaban.

4.2.2 Sin repetir

“Así el chico va avanzando mientras vamos haciendo algún “programa”, quizás alguna materia rindió bien y está preparando otra en junio y luego en julio la otra y así.” E.S. B

Existe otra opción que también se vincula a la posibilidad de generar cursadas organizadas por materias y no por bloques de materias. Esta opción también cuenta con una valoración positiva por parte de los/as entrevistados y se enuncia como algo que “se está haciendo”. Se evidencia que revisten carácter de excepción, es decir no es una opción cursar de esta manera, sino que se aplica únicamente para evitar la repitencia.

Otra vez se describe un caso citado que funciona como ejemplo de lo que sucede en todas las instituciones. Un estudiante cursa 12 materias en tercer año en 2017, termina el ciclo lectivo no aprobando 7 de esas 12 materias. En el esquema anterior, este estudiante iniciaría el ciclo lectivo 2018 cursando la totalidad de las materias de tercer año (aquellas que aprobó y aquellas que no aprobó por igual). Utilizando esta nueva modalidad se le propone que durante el ciclo lectivo 2018 curse solamente las 7 materias que no aprobó mientras que administrativamente se “guardan” las notas de las

⁸⁷ Solo una escuela refirió que un profesor se ofreció a recibir en las horas de clase no solo a los/as estudiantes que pertenecen a ese curso sino también a aquellos/as estudiantes que adeudan la materia para que pudieran utilizar ese espacio de cursada como espacio de consulta y orientación.

⁸⁸ No resultó posible analizar en el marco de esta tesis los efectos posteriores en la trayectoria, es decir ¿qué niveles de aprobación y promoción existe en estudiantes que accedieron a estas innovaciones? ¿Existe incidencia y relación entre estos tipos de innovación y los aprendizajes de los/as estudiantes que diversifican sus formas de cursada? ¿Cómo son vividas estas innovaciones desde la perspectiva de los/as estudiantes? ¿Qué grados de presentación y aprobación tuvieron en las mesas de examen? Los índices de repitencia se modificaron instantáneamente, pero ¿Qué pasa con los índices de promoción? Estas innovaciones, al momento de realizar el trabajo de campo (años 2017 y 2018) se estaban implementando desde el 2017 o empezando a implementarse en 2018. Sería interesante poder generar la suficiente constancia en este tipo de innovaciones como para generar sistematicidad en la forma de acompañar estas trayectorias y datos que acompañen la decisión sobre la eficacia de las propuestas.

otras 5 que sí aprobó, dado que administrativamente no existe la formalidad de estar cursando solo algunas materias. Desde la perspectiva de los/as entrevistados, los/as estudiantes *pierden* un año, porque no avanzan en términos de las trayectorias teóricas hacia el año siguiente, pero desde la perspectiva de quienes implementan esta innovación no resulta tan desmotivador esta oferta para los/as estudiantes porque no “pierden lo que hicieron”. Lo cual puede entenderse como una política de reconocimiento a la trayectoria realizada por el/la estudiante. Al igual que en la estrategia anterior, es indudable que existe una oferta inmediata que permite *no repetir*, sería interesante poder medir si esta modalidad logra mayores niveles de permanencia y promoción y si efectivamente desde la perspectiva de los/as estudiantes se genera una motivación en torno a no perder las materias que ya había aprobado.

4.2.3 La Técnica del “Peinado”

“Entonces esto nos dio mucho resultado en la práctica, ahora no tengo chicos grandes en primer año”
E.S. A

La tercera estrategia que, al igual que las anteriores, contaba con una gran aprobación y aplicación no resistida es la que nominaron como “peinado”. Esta técnica se aplica sobre estudiantes que ya habían repetido y estaban por repetir nuevamente, en muchos casos se relata con enorme preocupación la situación de chicos/as que habían llegado a repetir tercer año hasta tres veces. Esa estrategia permite combinar estratégicamente las aprobaciones de diferentes ciclos lectivos para beneficiar la continuidad de la trayectoria del estudiante. Como en los casos anteriores, esta forma de concebir las trayectorias se implementaba cuando los/as estudiantes están ante la posibilidad de repetir.

Se vuelve a describir un caso narrado para ilustrar cómo se implementa. Un estudiante está terminando el ciclo lectivo 2017 y está por desaprobado más de 3 materias, como se trata de un año que ya ha repetido entonces se contempla la trayectoria realizada durante 2016 y 2017, combinando las notas y las aprobaciones de los dos ciclos lectivos a favor del estudiante, como se ejemplifica en la tabla Nro. 4.4.

Tabla Nro. 4.4: Ejemplificación de la aplicación de la Técnica del peinado

| | 2016 Cursa 3er año por primera vez | 2017 Cursa 3er año por segunda (repetencia) | Resultados Totales con “Peinado” |
|--------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| Biología | Aprobada | Desaprobada | Aprobada |
| Construcción de Ciudadanía | Aprobada | Desaprobada | Aprobada |
| Educación Artística | Aprobada | Aprobada | Aprobada |
| Educación Física | Aprobada | Aprobada | Aprobada |
| Físico química | Desaprobada | Desaprobada | Desaprobada |
| Geografía | Desaprobada | Aprobada | Aprobada |
| Historia | Aprobada | Aprobada | Aprobada |
| Matemática | Desaprobada | Desaprobada | Desaprobada |
| Prácticas del Lenguaje | Desaprobada | Desaprobada | Desaprobada |
| Inglés | Desaprobada | Desaprobada | Desaprobada |
| Total materias desaprobadas | 4 | 6 | 4 |

Fuente: elaboración propia a partir de un caso narrado en la escuela C

Sin implementar esta estrategia este estudiante debería iniciar el ciclo lectivo 2018 cursando por tercera vez el tercer año “en bloque”. En cambio con la combinación entre el “Peinado” y las estrategias descritas en la primera (“cuatro materias”) a este estudiante se le oferta un ciclo lectivo donde su trayectoria continúa avanzando hacia la cursada de 4to año, las materias aprobadas ya se dan por aprobadas (las cursadas en 2016 y 2017 se consideran en conjunto) y se oferta la posibilidad de cursar materias de tercer año en contra turno (solo las no aprobadas dos veces) y prepararse para mesas de examen en las otras dos materias.

En todas las escuelas, los relatos sobre la implementación de esta estrategia han sido muy similares. Se descubre que en general, contemplando las dos cursadas anteriores y haciendo un “peinado” los/as chicos/as tenían todo aprobado menos 3 o 4 materias. Lo cual también da cuenta de la repetencia como dispositivo de la selección.

Las tres estrategias aquí descritas son implementadas en la totalidad de las escuelas, en todos los casos son valoradas de manera positiva dado que permiten dar una respuesta inmediata para que los/as estudiantes no repitan. En estos relatos se hace evidente, que lo que se está modificando es la operación de la selección. Se reconocen como *excepciones* o la legalización de algunas estrategias que se venían haciendo sin legitimidad formal para poder sostener el avance en las trayectorias que en el contexto investigado son impulsadas por las autoridades provinciales en el distrito.

Estas estrategias no se ponen en relación con innovaciones en las formas de enseñar ni de aprender, ni con la necesidad de generar innovaciones en los contenidos o en las materias. Por eso hablamos de aplicación inmediata sin resistencias ni demoras, sobre la misma matriz, con los mismos profesores, con el mismo modelo organizacional y con el mismo modelo pedagógico se instrumentan “salvavidas” que mantienen a los/as estudiantes en el mismo esquema que antes los expulsaba.

En las voces de los/as entrevistados se evidencia el carácter provisorio de las medidas, como algo que “retiene”, si bien existe un acuerdo sobre la necesidad de medidas de este tipo, no se vislumbra que estas estrategias garanticen al ejercicio del derecho pleno a la escolarización secundaria en términos de generar los aprendizajes deseados. Al igual que en el apartado anterior se vivencia como *parche*, como estrategia que permite retener para que los/as chicos continúen adentro de la escuela.

4.3 La participación como cuenta pendiente

“Eso es un desafío pendiente que tengo, porque acá también hablamos del acuerdo... dijimos que el régimen institucional... y se va transformando en letra muerta” E.S.C

La preocupación por la convivencia y la participación de los/as estudiantes ha tomado relevancia en las últimas décadas como uno de los ejes imprescindibles para pensar la transformación de la escuela secundaria en el siglo xxi. Este interés se ve reflejado en la normativa, en los lineamientos de las políticas educativas pertinentes, la investigación y en los mismos actores escolares desde donde se advierte la necesidad de hallar formas innovadoras para resolver los conflictos y regular las relaciones, principalmente, entre adultos y adolescentes y jóvenes. La tercera dimensión que utiliza esta tesis para indagar sobre las innovaciones desarrolladas en la escuela es, precisamente, la dimensión de la participación. En este apartado intentamos explorar el estado de situación de la implementación de la normativa vigente y analizar este aspecto empírico en relación con sus condiciones de posibilidad, las subjetividades juveniles actuales y el modelo de escolarización vigente.

Las estrategias vinculadas a la participación de los/as estudiantes son comprendidas en el marco de las estrategias desplegadas para la inclusión y cumplimiento de la normativa para la consolidación de la NES. Se indagó acerca del estado actual del

funcionamiento de los dispositivos de participación que prevee la legislación vigente⁸⁹, la existencia de otras estrategias o proyectos participativos y las condiciones para su materialización. Para ello se pensaron, inicialmente, la siguiente serie de variables: 1. Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) funcionando como regulador de la convivencia, 2. Consejo de Convivencia funcionando, 3. Cuerpo de delegados funcionando y 4. Centro de estudiantes en funcionamiento. Las mismas se elaboran en base a la normativa provincial del nivel. La redacción de las variables no es casual, se indaga sobre el funcionamiento efectivo de los dispositivos de participación, no sobre el cumplimiento de la normativa en un sentido de *apego a la norma*.

Esta mirada se evidenció en la formulación de las preguntas que apuntaban con claridad al funcionamiento, no a la existencia o no de acuerdo institucional de convivencia, cuerpo de delegados o centro de estudiantes. Esta diferenciación es compartida por los actores/trices escolares. Ellos/as mismos/as establecían la diferencia entre tener un acuerdo institucional de convivencia (que es un documento escrito y archivado) y el sostenimiento de prácticas participativas sistemáticas como reguladoras de las relaciones interpersonales, organizadas a partir de un acuerdo escrito que es producto de instancias participativas previas que involucran a docentes, estudiantes y familias.

En las escuelas donde existe un AIC, es decir que si se quiere se “cumple con la normativa” son los mismos actores institucionales quienes se encargan de aclarar que ese “acuerdo” no representa ningún acuerdo, que no está basado en instancias participativas que lo hayan constituido ni actúa como regulador de la convivencia, en definitiva, que es *letra muerta*. En ninguna de las escuelas se encuentran en funcionamiento ninguno de los dispositivos pensados desde la política para regular de manera sistemática la participación de los/as estudiantes, la implementación de un paradigma de convivencia participativo ni la implementación de “sanciones” participativas ante el incumplimiento de los acuerdos se encuentra en funcionamiento. En ninguna de las escuelas hay acuerdos institucionales de convivencia o consejo de convivencia, ni el centro de estudiantes. En el único caso en que uno de estos dispositivos funciona es en la escuela E. Existe un cuerpo de delegados, se eligen cada año y se constituye como tal, sin embargo, no existen instancias de reunión, proyectos que se articulen a través de los delegados, circulación de información o participación

⁸⁹ Los mismos se detallan y describen en el capítulo III sobre normativa y política.

sistemática para el mencionado cuerpo, se designa y existe, pero no está claro el ejercicio de su función.

Cabe resaltar que estos resultados no implican que en las escuelas investigadas no existen instancias participativas, como se pretende indagar sobre la implementación de la política y la normativa específica relacionada al “gobierno escolar”, se han generado estos datos cuantitativos, que muestran que el funcionamiento de los dispositivos que deberían estar en funcionamiento según las leyes vigentes no lo están, tanto desde la evidencia empírica como desde la propia mirada de los/as actores/trices involucrados.

Lejos de analizar este resultado tan homogéneo desde una perspectiva que culpabiliza a las escuelas que no cumplen con la normativa y no hacen aquello que deberían hacer, se pretende complejizar el análisis. ¿El hecho de que estos dispositivos no estén en funcionamiento quiere decir que en las escuelas no existen instancias de participación? ¿Existen otras instancias de participación? ¿Aparece la participación como estrategia valiosa para la inclusión? ¿Por qué estos dispositivos no están en funcionamiento y otros sí? ¿Esto implica que deben repensarse como tales o que debería ajustarse su modelo de implementación? ¿Qué dificultades del orden de la política aparecen en la implementación? ¿Qué condiciones aparecen como obstaculizadoras? ¿Qué relación existe entre resultado y los/as actores/trices involucrados? Vamos por parte.

En el capítulo 1 se estableció que en muchos casos las reformas se implementan sin un trabajo suficiente sobre el sentido de los cambios, por lo cual los sujetos encargados de desarrollar las innovaciones no comprenden bien porqué deberían desarrollarlos ni para qué. En este caso, en la totalidad de las escuelas investigadas el escenario es otro. En todos los casos se cuenta con un amplio conocimiento sobre la normativa, además se cuenta con un apoyo explícito y concreto sobre el sentido de la participación. Aparece como deseable y necesario el involucramiento de los/as estudiantes en instancias participativas, sistematizamos estas condiciones en la Tabla Nro. 4.5.

Tabla Nro. 4.5: Condiciones para el Funcionamiento Dispositivos de Participación

| | Variable | escuela A | escuela B | escuela C | escuela D | escuela E |
|---|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | Conocimiento de la normativa | sí | sí | sí | sí | sí |
| 2 | Acuerdo sobre el sentido de la política | sí | sí | sí | sí | sí |
| 3 | Acuerdo sobre la necesidad de la implementación de la política | sí | sí | sí | sí | sí |
| 4 | Señalamiento de dificultades en la implementación | sí | sí | sí | sí | sí |

Fuente: elaboración propia a partir de la totalidad de las encuestas investigadas

Existe acuerdo en lo que se pretende, se comparte el sentido, se valora positivamente pero resulta difícil de instrumentar.⁹⁰ También resulta llamativo que si bien los AIC son una reglamentación exigida desde el año 2002 y la Resolución N°4900/05 regula la conformación de centros de estudiantes en toda la provincia de Buenos Aires desde el año 2005, al momento de hacer las entrevistas, en todas las voces estas iniciativas son calificadas como algo nuevo y aparecen como aquello que se está intentado implementar y no se está pudiendo. También se describen las dificultades para su implementación⁹¹: “Está en conformación, recién estamos votando los delegados, es un tema que estamos retomando (...) después de las vacaciones de invierno de receso escolar queremos hacer un trabajo de tres semanas de darle identidad a la escuela para el nombre, porque ahora hay que poner otro nombre, cuando se conforma” (E.S. B).

⁹⁰ “A mí me hubiese encantado que los chicos se hubieran podido organizar” E.S. D

“Es uno de los desafíos y las metas que me puse para el año que viene.” E.S.C

⁹¹ “Lleva tiempo y no está instituido, tiene un acuerdo de convivencia, hay cosas que hay que ir revisando” – E.S. A

“Está en conformación, recién estamos votando los delegados, es un tema que estamos retomando (...) después de las vacaciones de invierno de receso escolar queremos hacer un trabajo de tres semanas de darle identidad a la escuela para el nombre, porque ahora hay que poner otro nombre, cuando se conforma” – E.S. B

“Porque recién pudimos nombrar a los delegados de cada curso, pero todavía no tenemos formado el centro de estudiantes. Y la elección del centro de estudiantes se hacía en septiembre; entonces acá vino una chica de la técnica N°3 de la federación de centros de estudiantes de Hurlingham con todas las ganas de ayudarnos para hablar con los chicos para que pudiéramos hacer la elección, yo quería hacer la elección. Pero hubo paros, también hubo feriados y no se pudo implementar. No pude hacer la elección del centro de estudiantes.” E.S. C

“Tenemos un fuerte proyecto también queremos hacer las efemérides en que sean participativas, que los actos los dan unos chicos, pero bueno hasta mayo que no votan no lo podemos hacer” E.S. D

“Después de ahí que votan ahí hacerlos participar y que ellos sean los que hacen las propuestas, tenemos una jornada de derechos, para septiembre ahí queremos que sean ellos (...) La idea es que ellos vayan tomando la batuta (...) Acá hubo centro de estudiantes, luego se les cayó por diferencias internas, varios se fueron, ahora estamos tratando de arrancarlos de nuevo” E.S. E

Como vimos la participación a nivel normativo es un tema clave para la implementación de la NES en las escuelas, desde hace más de veinte años, existe una fuerte continuidad en este punto, también vimos que las políticas socioeducativas nacionales apuntaron a generar experiencias de carácter participativo, sin embargo, no hay prácticas participativas funcionando de manera sistemática en las escuelas investigadas.

Insistimos en que no se trata en un incumplimiento de la normativa que se corrige exigiendo a las escuelas el cumplimiento de la misma, nos parece, en este punto, más fructífero pensar algunas hipótesis que puedan ayudar a generar conocimiento en torno a qué condiciones sería necesario generar para que las escuelas implementen la participación estudiantil tal como se la concibe en la normativa vigente.

En primer lugar, esta dificultad en la implementación encuentra relación con la ya enunciada vigencia de la matriz tradicional. Como ya se ha dicho, la designación de profesores/as está vinculada al dictado de asignaturas divididas por disciplinas, al igual que la formación de base de los/as profesores. Es decir que no está contemplada la existencia de perfiles profesionales específicos para la enseñanza y acompañamiento de la participación organizada, que es un saber muy diferente a la enseñanza de una disciplina. Tampoco hay espacios institucionales específicos destinados a tal fin. Sin embargo, esta hipótesis no puede ser suficiente dado que el diseño curricular de la materia construcción de la ciudadanía implica la producción de un proyecto participativo con protagonismo estudiantil. Es decir que ese espacio institucional podría concentrar la producción de los AIC, la formación de delegados o la construcción del centro de estudiantes, pero en ninguna de las escuelas hay una experiencia de este tipo.

En segundo lugar, hipotetizamos que a pesar de los discursos públicos que declaman los beneficios de las estrategias participativas, se lo percibe como un tema accesorio, menos importante que el aprendizaje en el marco de las materias. También vinculable al tipo de saber que se prioriza. El entender que se trata de un tema *nuevo* (aunque lleva más de 20 años su instalación temática) da cuenta también de la vigencia de la matriz tradicional y cómo se jerarquiza lo que surge de ella y lo otro no es visto como objeto de enseñanza. Es decir, se espera de alguna manera que los/as estudiantes logren solos/as estas instancias participativas y no se identifica que es un objeto de enseñanza de igual jerarquía que la matemática o la escritura. También puede vincularse con esta hipótesis la vigencia de resabios adultocéntricos y paternalistas que, si bien no se reconocen, operan a la hora de priorizar lo que se hace y lo que se posterga.

Por último, desde la inspección se evidencia un énfasis en el acompañamiento a las escuelas para la implementación de las innovaciones en el régimen académico y no se evidencia acompañamiento o jerarquización en el desarrollo de estrategias participativas.

Como se dijo, descubrir que los dispositivos previstos para la participación no se encuentran en funcionamiento sistemático y consistente en el cumplimiento de las funciones para las cuales fueron pensados, no implica que no existen prácticas participativas en las escuelas. Para generar datos sobre otras formas posibles de participación se desarrolló, por un lado, un relevamiento de otras experiencias participativas y, por otro, el desarrollo de otras variables que no centran la mirada sobre los dispositivos sino más bien sobre los *productos* para los cuales esos dispositivos fueron pensados. ¿Qué quiere decir esto? La conformación de un Consejo de convivencia no es un objetivo en sí mismo, es un órgano a través del cual se espera poder dirimir situaciones conflictivas con la participación de estudiantes en la resolución del conflicto. Por lo cual indagamos también si existían otras formas participativas de dirimir conflictos (aún si no fuera a través de la sesión del consejo de convivencia), pero el resultado es igual: en ninguna de las escuelas aparecen experiencias de situaciones conflictivas dirimidas con participación estudiantil.

Del mismo modo, la conformación de un centro de estudiantes en cada escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires supone la puesta en marcha de un dispositivo de participación previsto por la ley para el desarrollo de proyectos e iniciativas estudiantiles. Aun sin centro de estudiantes no se encuentran experiencias de proyectos relacionados con iniciativas estudiantiles ni cuentan con instancias de participación organizada del estudiantado. Por último, tampoco se identifican reuniones con participación estudiantil, sea a través de delegados, estudiantes u otro tipo de referentes. Vuelve a llamar la atención la homogeneidad de las cinco escuelas en este sentido.

Se evidencia, de esta manera, que no se trata únicamente de una cuestión vinculada al dispositivo previsto para la participación, sino que más allá de los dispositivos o instrumentos no se evidencian propuestas implementadas que contemplen la participación sistemática de los/as estudiantes en las dimensiones diseñadas en vinculación a la normativa. Desde la mirada de los/as actores/trices existen dos condicionantes centrales en la implementación. El primer condicionante tiene que ver con la relación entre la participación organizada y las subjetividades estudiantiles

actuales. El segundo tiene que ver con los espacios, tiempos y roles o cargos designados con la responsabilidad de que estos dispositivos se institucionalicen.

Los/as adultos/as entrevistados/as consideran que estas iniciativas son valiosas y que aportarían a la pertenencia e inclusión en la institución, sin embargo intuyen que entre este tipo de participación y las características e intereses de los/as estudiantes existe un desajuste.⁹² Desde la mirada de los/as adultos/as para los/as estudiantes estas instancias de participación no son valiosas, ni deseables. Aparecen como lejanas, no pertenecen a su universo de expectativas ni tradiciones, no están familiarizados con esas formas de participación ni saben bien “para qué puede servir un delegado”. Núñez y Fuentes (2015) señalan que los/as jóvenes al iniciar su trayectoria escolar se topan con instituciones con determinadas tradiciones y marcos organizacionales en el espacio escolar, aquello que se encuentra vigente (o no), funciona como una especie de catálogo disponible de los modos de participación que fue sedimentándose a lo largo de los años, en momentos de auge y decaimiento, pero que siempre *enseña* cómo participar, de qué modo encauzar sus reclamos, los repertorios considerados *legítimos* en el espacio escolar. Desde nuestra perspectiva, cuando esa tradición no existe ni en las instituciones ni en las culturas juveniles ni familiares de los/as estudiantes es entendible entonces que no se entienda para qué sirve un delegado,⁹³ qué hace ni porqué habría de ser una práctica que interese.

Lo que llama la atención es que no se considera que estas formas participativas, al no ser parte del capital cultural de los/as estudiantes, también deben ser enseñadas y coordinadas por adultos. Por otro lado, existen otro tipo de proyectos que contemplan la participación de los/as estudiantes, que no tienen que ver con el llamado “gobierno

⁹² “Tal vez cada cosa tenga que ser a su tiempo, todavía los chicos no sienten la necesidad, tal vez con las camadas más nuevas” E.S. D, “...en realidad ellos no plantean mucho todavía porque no están preparados” E.S. B
“No sé si es apatía o si es ignorancia. No saben para qué está el delegado, no tienen en claro cuál es su función. Pero hay algunos cursos que son apáticos, tengo en la memoria dos cursos que los profesores me dicen que cuesta movilizar a los chicos.” E.S. C

⁹³ Relacionamos este hallazgo con los señalamientos de Poggi (2011) cuando sostiene que las tentativas de aplicación esquemática, simple y lineal de las innovaciones educativas generalmente va acompañada del empobrecimiento de las problemáticas y de la simplificación de los contextos; además de generar en ocasiones efectos perversos, supone muchas veces la pérdida de sentido por parte de los actores que están implicados en el cambio. En este caso la práctica está escindida de sentido para los/as adolescentes involucrados, como señalan Núñez y Fuentes (2015) porque estas prácticas tienen sentido para aquellos estudiantes que tienen tradición familiar de participación organizada, el problema es que no se identifique como algo que debe ser enseñado, se identifica como un saber que los/as estudiantes deberían traer y ejercer. También aquí opera una jerarquización de los actores que sin explicitarlo asumen que ciertos saberes son más valiosos y deben ser enseñados y estos saberes pueden estar o no, insistimos, cuando en la normativa son de idéntico valor, aquí operan las tradiciones sobre el modelo de escolarización adjudicando valor y centralidad a unas prácticas y no a otras, aun cuando en el discurso se dice que son prácticas valiosas.

escolar”. Se trata de iniciativas que son conducidas por docentes y que prevén otra forma de participación y se identifican como experiencias valoradas por los estudiantes y por los adultos involucradas, no solo porque son identificadas como valiosas, sino porque además se ven allí aprendizajes significativos: “Y yo creo que una de las características del proyecto institucional es empezar a mostrarles a esos chicos que realmente ellos pueden. Entonces basándonos en eso la escuela empezó a participar en ciertos programas o en ciertos concursos, por ejemplo: este año la profesora de historia de cuarto año con chicos de ese año participaron en una olimpiada de historia donde pasaron la etapa distrital, fueron a capital e hicieron la regional, para ellos fue un gran logro haber participado en la distrital y haber pasado a la regional.” (E.S.C). “Hay chicos que participaron de proyectos de producción de videos, había un concurso en Ciudadela que una profesora de filosofía se enteró y hubo varios grupos de quinto y sexto que participaron en un proyecto en donde el video tenía que ver con el tema de la filosofía, para qué servía la filosofía. Entonces hicieron videos, los presentaron, participaron...” (E.S. E) “Acá la muestra de arte tiene mucha participación, durante todo el año y después se hace la muestra” (E.S. D).

Según Vincent et al. 2001 el modo escolar de socialización y la forma escolar, establece centralmente una modalidad particular de relación, la relación pedagógica y en la base de esta relación sitúa a la obediencia. Para los autores este modo escolar de socialización no se vería fundamentalmente afectado por las transformaciones institucionales. Es posible pensar que el desajuste identificado entre las formas participativas que prevé la normativa y las subjetividades estudiantiles guarde relación con la prevalencia de la forma escolar. A su vez se evidencia que en el marco de la ausencia de regulaciones adultas que constituye la vida de muchos/as de los/as estudiantes, en la escuela más que protagonismo en la puesta de reglas, se buscan adultos que cumplan su rol de reguladores y garantes de derechos, lo cual se vincula con las hipótesis ya esbozadas en torno a la persistencia de rasgos paternalistas y adultocéntricos difíciles de conmovir. Al igual que en la dimensión del reclamo de contención, podemos interpretar la no consolidación de los dispositivos de participación como una forma en la cual los/as estudiantes participan activamente como constructores activos de la forma escolar, reclamando adultos/as en lugar de cuidadores, reguladores, contenedores.

Aquí se evidencia nuevamente la prevalencia de la matriz adultocéntrica, dado que no se concibe que los/as adultos deban tener un rol activo para generar su desarticulación,

generando las instancias participativas que la normativa prevé. En consonancia con esta afirmación, con los datos expuestos, intentamos ilustrar que las prácticas participativas que sí logran materializarse son aquellas donde los/as adultos/as están a cargo. Más allá de la mirada de los/as adultos/as se hace evidente que, a pesar de los intentos, los dispositivos previstos no tienen el desarrollo esperado, ni tampoco aparece ese tipo de participación (en las decisiones institucionales sobre la convivencia, el régimen académico o la resolución de conflictos) organizada por parte del estudiantado. Pareciera ser que prevalece en este sentido la *forma escolar* y que para los/as estudiantes estas definiciones sigue siendo territorio de los adultos.

En las entrevistas existe otra evidencia de la hipótesis sobre la permanencia de la forma escolar, los/as estudiantes parecen continuar percibiendo que esas decisiones deben ser tomadas por los adultos. Por lo cual, los canales que se instituyen no son de participación sino de reclamo, de pedido. En las entrevistas se intentaba indagar sobre propuestas desarrolladas por estudiantes, sin embargo en las respuestas aparecían pedidos de los/as estudiantes hacia los adultos, que si bien tienen algo que ver con la participación, dado que son estudiantes queriendo instalar cuestiones sobre la vida institucional que para ellos tienen relevancia desde su propia mirada, la forma de llevarlo adelante es el pedido hacia la dirección de la escuela y en definitiva es la dirección de la escuela quien define si ese pedido es valioso y debe ser atendido o no. Se relatan reclamos que tienen que ver con cuestiones edilicias, formas de vestimenta y relaciones entre jóvenes y adultos⁹⁴; temáticamente se asemejan a las construcciones políticas que la investigación ha señalado como construcciones en torno a demandas consideradas legítimas por amplios sectores en tanto implican una necesidad concreta a partir del deterioro de la infraestructura edilicia, por ejemplo.

Sin embargo, cuando las demandas adquieren mayor *politicidad* decrece su masividad y su legitimidad sólo puede garantizarse, paradójicamente, en su carácter no político. (Núñez y Fuentes, 2015). En las escuelas investigadas si bien las temáticas son afines no consideramos que se trate de formas de participación organizada estudiantil porque

⁹⁴ “No demandan demasiado, una vez hicieron una solicitud que querían tener cortinas, porque había mucho sol y no veían nada y también querían espejos en el baño, que era importante para ellos y conseguimos” (E.S. C). “A veces quieren venir maquilladas como puertas y con calzas, pero yo digo no” (E.S. D). “Se quejaron de que no tenían materiales de educación física y la profe de arte hizo un proyecto de reciclado. (E. S. E) “Se quejan cuando los profesores tienen malos modos y me pidieron que observara la clase. Así que yo fui a observar, ellos exigen y está bueno. También vienen a quejarse cuando hay algunos de ellos se ponen muy molestos y no dejan que la clase ocurra. Yo lo veo como que tímidamente están tratando de participar.” (E S D).

se configuran como pedidos que son validados (o no) por los adultos. De todas formas, llama la atención que las temáticas sean las mismas que las que organizan formas de participación sostenibles en otras instituciones, aquellas que sí son legítimas para las subjetividades juveniles.

Los proyectos participativos que sí se encuentran en funcionamiento están vinculados a otro tipo de experiencia, en general con algún componente artístico o solidario, se sistematiza en la Tabla Nro. 4.6. Cabe resaltar que en casi todos los casos los proyectos son ideados y conducidos por adultos y cuentan con recursos provenientes de la Universidad de Hurlingham, el Municipio, la provincia de Buenos Aires o el Ministerio de Educación de Nación. Sus desarrollos se asemejan más a las políticas denominadas Socio Educativas que desarrollamos en el capítulo 3. Al momento del relevamiento no existe un financiamiento generalizado desde los niveles centrales para el desarrollo de estas innovaciones y aparecen como producto de las voluntades individuales de los/as profesores y las articulaciones que logra conseguir cada escuela.

Tabla Nro. 4.6: Proyectos Participativos

| | escuela A | escuela B | escuela C | escuela D | escuela E |
|--|-------------------------------------|----------------------|---------------------------------|-----------|-------------------|
| Existencia de otros Proyectos de Participación | sí | sí | sí | sí | sí |
| Proyectos vinculados al "Gobierno escolar" | no | no | no | no | no |
| Proyecto 1 | Muestra de arte anual participativa | Semana de la memoria | CAJ | CAJ | Jóvenes y Memoria |
| Proyecto 2 | Jóvenes y Memoria | | Proyecto "Lo mejor de mi lugar" | Mural | |

Fuente: elaboración propia, todas las escuelas de la muestra

Como segundo condicionante encontramos que las experiencias participativas que sí se institucionalizan aparecen ligadas a profesores que las desarrollan y a espacios institucionales destinados a tal fin. Más allá de los gustos o intereses de los/as estudiantes, esto nos hace volver la mirada hacia la operacionalización de la política. Si se espera que las escuelas secundarias cuenten con cuerpo de delegados en funcionamiento, trabajo participativo en torno a la construcción de acuerdos de convivencia y centros de estudiantes ¿Cuáles son los espacios y tiempos institucionales

destinados a la implementación de estas políticas? ¿Cuáles son los roles y cargos destinados a estas tareas? ¿En qué espacios y tiempos se desarrollarían? A pesar del interés de los directivos, no existen horas ni roles claros para el trabajo con los dispositivos de participación pensados por la normativa. No se sabe bien cuál es el espacio donde debería suceder ni quiénes son los responsables directos de que esto suceda. En algunos casos se les “sugirió” a los/as profesores de Ciudadanía que lo tomaran, pero ya tenían el año planificado, en otros casos se asume que es tarea de la dirección y el equipo de orientación, pero no está claro cuál es el espacio institucional para el desarrollo de esta tarea, al igual que la tarea de acompañamiento a las trayectorias las condiciones y recursos concretos para hacerlo se vuelve un condicionante de la tarea aun cuando se comparte el sentido y la importancia: “entre una cosa y la otra se nos va el año y todavía no se han podido organizar” (E.S. C), “Ellos tuvieron una propuesta de quiosco y de huerta, pero no pudieron concretarse. Tienen ganas, pero después sostenerlo, es otra cosa” (E.S. A).

Entendemos que este análisis también nos permite seguir pensando en nuevas etapas de la concreción de las políticas de participación. No porque se intuya que se deba cambiar de rumbo sino para pensar con mayor precisión las operacionalizaciones de las mismas. Aquello que aparece formulado como lineamiento, aun cuando se visibiliza como deseable y se comparte el sentido, si no viene acompañado de una operacionalización que contemple espacios, tiempos y roles, choca contra una matriz institucional donde los tiempos, espacios y roles ya están asignados al dictado de materias, tal como se evidencia en esta contundente afirmación: “yo no los voy a dejar faltar a clase para que hagan el centro de estudiantes.” (E.S. D). La asistencia a clase se visualiza como más valiosa que la construcción de los espacios participativos. La mirada adultocéntrica y normalizadora define y jerarquiza la prioridad de un aspecto sobre otro aun cuando los dos espacios son, por igual, parte de la normativa de la escuela como derecho. Como establecen Núñez y Fuentes (2015) notamos la persistencia de mirada adultocéntrica que establece modos “correctos” de participar, en este caso jerarquizando la importancia de unas actividades frente a otras, cuando a nivel normativo, las dos forman parte fundamental de la NES: la asistencia a clases y la participación.

A modo de cierre, entendemos que la no existencia de dispositivos de participación funcionando de manera sistemática no debe interpretarse como una falla de las escuelas en el cumplimiento de la normativa. Insistimos en que las hipótesis aquí desarrolladas puedan arrojar luz sobre aquellos aspectos que deben pensarse como condiciones

necesarias para que estos dispositivos se implementen. Entendemos que en primer lugar debe ser identificado como objeto de enseñanza, jerarquizado al mismo nivel que los otros objetos de enseñanza (que sí pertenecen a la matriz tradicional) y finalmente que sería deseable que, al igual que cuando se pretende enseñar las disciplinas, se busquen perfiles profesionales idóneos en la enseñanza y acompañamiento para la generación de espacios de participación.

En este capítulo hemos desarrollado las principales estrategias que las escuelas desarrollan desde su compromiso con el mandato de obligatoriedad y los lineamientos de la NES. Se hace evidente que estas estrategias se desarrollan en un marco donde las escuelas cuentan principalmente con docentes cuyas cargas horarias se encuentran destinadas a dar clase en consonancia con el modelo de escolarización tradicional. Hemos visto que el ausentismo y los problemas sociales se evidencian como las mayores problemáticas, desde la perspectiva de los actores escolares, para garantizar trayectorias completas y continuas, sin embargo vemos que se invisibiliza el modelo de escolarización como parte del problema, dado que el mismo se naturaliza y se entiende como sinónimo de escuela secundaria y no como una forma posible de desarrollar una escuela que, a todas luces, sostiene un modelo desfasado en relación a las necesidades que los/as estudiantes demandan, a la situación social real en la que viven los sujetos que deben ser escolarizados y que los actores institucionales reconocen como aspectos problemáticos. En las estrategias no se evidencia el trabajo sobre el modelo de escolarización como problema a transformar, ni en las condiciones que tienen para hacerlo. En los discursos tampoco se visualiza una mirada epistemológica que problematice o siquiera desnaturalice la forma de concebir el conocimiento ni sus formas de circulación como aspecto de la escolarización que pueda o deba ser repensado. Todos los hallazgos del trabajo de campo encuentran una coherencia significativa entre la mirada de los/as actores/trices y los lineamientos de la NES, lo cual se considera un logro en la implementación del marco normativo vigente, especialmente por el precedente que dejaron marcado las políticas educativas del período 2006-2015. Consideramos que este es una condición indispensable para seguir avanzando en la universalización del nivel.

Conclusiones

Reconocimiento y excepciones como andamios del modelo tradicional. La necesidad de pensar una nueva escuela secundaria acorde al conocimiento y las subjetividades del siglo xxi.

“En definitiva, nos interesa preguntarnos por el futuro de la escuela porque este no resulta predeterminado y podemos proyectarlo y trabajar en él. Las promesas de la escuela de la modernidad satisfechas y, sobre todo, las aún incumplidas hacen que merezca la pena formular alternativas para la escolarización. Si no asumimos ese riesgo, ahí estará listo el mercado y los gigantes de la tecnología ofreciendo opciones de reemplazo para la escuela.”

S. Ziegler

Desde el año 2006 y hasta la fecha en toda la República Argentina existe un marco normativo para la escuela secundaria que, como vimos, establece que la escolarización secundaria es un derecho y que las escuelas secundarias deben arbitrar todas las adecuaciones institucionales necesarias para efectivizarlo. Como sabemos, los cambios en la legislación no implican necesariamente transformaciones en las prácticas institucionales pero en el caso de las escuelas investigadas en esta tesis, sí existe un conjunto de prácticas que se han visto transformadas en el marco del paradigma de la obligatoriedad; se trata de prácticas que resultan innovadoras porque no se estaban realizando antes y porque existe una intencionalidad institucional orientada hacia el cumplimiento del marco normativo de la obligatoriedad y la concepción de la escolarización secundaria como derecho.

Las estrategias inclusivas desplegadas y los discursos de quienes las conducen no evidencian discusión sobre el modelo de escolarización o sobre las concepciones que se tienen sobre el conocimiento y sobre la enseñanza como parte de lo que debe ser repensado para que el mandato de la obligatoriedad sea posible. Las innovaciones son diversas, pero en su conjunto pueden identificarse como innovaciones sobre el formato escolar y podrían agruparse, principalmente, en dos tipos:

- I. Aquellas que modifican las formas en las cuáles los/as adultos tratan y reconocen a los/as adolescentes y jóvenes y la situación social en la que viven.
- II. Aquellas que generan innovaciones administrativas o formas diversas de cursar la misma oferta, con el objetivo de que los/as estudiantes no repitan.

Además, encontramos tres sesgos propios que los discursos y las prácticas de los/as actores/trices adquieren de manera homogénea:

1. Una concepción mater/paternal y adultocéntrica en el ejercicio del derecho a la educación
2. La comprensión de la complejidad de las condiciones de vida en la que viven los/as estudiantes y las limitaciones que estas efectúan sobre los procesos de escolarización
3. La no aparición de cuestionamientos estructurales o sistémicos sobre el modelo de escolarización y la concepción del conocimiento sobre la cual se asientan las escuelas secundarias.

A continuación, describiremos y analizaremos con mayor detalle los resultados hallados ya enunciados hasta aquí y haremos hincapié en su caracterización⁹⁵ en relación a: las nuevas posiciones de los/as actores/actrices en torno al rol de la escuela secundaria, la insistencia del ausentismo como problema central y sus implicancias, la situación social que viven los/as estudiantes y el condicionamiento sobre sus trayectorias, la relación entre las estrategias encontradas y el modelo de escolarización vigente.

Para finalizar, nos detendremos a analizar estos hallazgos en relación a las condiciones actuales para pensar en las condiciones que todavía entendemos deben construirse para continuar profundizando el camino de innovación y ampliación del nivel.

Un nuevo consenso

Resulta importante enfatizar el logro de las transformaciones normativas y el impacto de los programas implementados en las concepciones de los/as actores/trices, no naturalizando esta transformación. La eficacia de las políticas implementadas suele medirse principalmente en relación con los indicadores de permanencia y egreso. Sin embargo aquí encontramos otro tipo de resultados:

- un nuevo consenso en torno a la escolarización secundaria como derecho.
- una nueva forma de concebir el rol de la institución y sus actores/actrices: ser garantes de ese derecho.
- una nueva forma de percibir y relacionarse con los/as estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad.

⁹⁵ Estos resultados analizan lo encontrado en relación a las preguntas de investigación, donde nos propusimos indagar, principalmente bajo qué mecanismos, dispositivos, roles y funciones, se intentó instalar “lo nuevo”, con qué recursos y condiciones contaban las escuelas para hacerlo y en qué medida las innovaciones encontradas funcionan como andamios del modelo de escolarización tradicional o propician tensiones hacia su transformación.

Identificamos este hallazgo como condición indispensable, aunque no suficiente, para seguir trazando caminos de innovación y transformación en las prácticas y consecuentemente en los índices de permanencia y promoción. Entendemos estos hallazgos en la línea del trabajo de andamiar o reajustar la relación estudiante – escuela en el marco del mismo modelo de escolarización.

Como dijimos, existe un sesgo propio y homogéneo, que denominamos la dimensión mater/paternal de hacer cumplir un derecho. En general esta dimensión se hace evidente cuando el ejercicio del derecho se asocia a la responsabilidad adulta sobre la asistencia de adolescentes y jóvenes a la escuela. Esta concepción se sostiene aun cuando los/as actores/actrices reconocen la desconfiguración de la trama familiar o de imposibilidad de los/as adultos/as de garantizar y acompañar la escolarización de los/as adolescentes y jóvenes. A veces aparece en intentos de recomposición de esa trama, en pensar estrategias de formación o acompañamiento a las familias o en el reemplazo de la función afectiva y formativa que se asume como parte de las tareas de los/as adultos/as de la escuela. También aparece en entender la participación como la posibilidad de que los/as estudiantes demanden a los/as adultos/as aquello que desean y consecuentemente sean los/as adultos/as quienes evalúan y ejecutan (o no) aquello que se les demanda. Esta concepción se contrapone con el marco normativo que es insistente con la participación organizada y el cogobierno como ejes del ejercicio del derecho. Consideramos que comprender estos posicionamientos y disposiciones permite visualizar hacia dónde es indispensable seguir trabajando para seguir avanzando en la transformación del nivel, a los fines de alcanzar su universalización. Principalmente para favorecer nuevas disposiciones⁹⁶ y, consecuentemente, prácticas vinculadas a la participación organizada de los/as estudiantes.

Ubicamos las disposiciones⁹⁷ de los/as actores/trices en el marco de una trama mayor, la del derecho a la educación, en sus concreciones específicas. Lahire (2001) advierte

⁹⁶Lahire (1999) advierte sobre la importancia de comprender una disposición a partir de identificar las condiciones y las modalidades de su formación. Nos interesa este punto porque las disposiciones de estos actores en torno a la obligatoriedad y el ejercicio del derecho encuentran, desde nuestra perspectiva, sus condiciones de posibilidad en las transformaciones legislativas y políticas del marco normativo vigente, y también en las condiciones objetivas actuales con las que cuentan escuelas, volveremos sobre esto hacia el final. Para Lahire (1999) aprehender las matrices y los modos de socialización que han formado tal o cual tipo de disposiciones. Según esta perspectiva, se podría decir que a fuerza de insistir sobre el “se reproduce”, se termina por descuidar “lo que se reproduce” y el “cómo, según qué modalidades, se reproduce”

⁹⁷ Entendemos estas disposiciones como principio de la producción de opiniones y prácticas (Bourdieu, 1998). De la misma manera que Elias (1991) entiende que los rasgos singulares pueden ser comprendidos

sobre la dificultad de la aprehensión de lo social en su forma individualizada. Interpretamos las modificaciones en el posicionamiento de los/as actores/trices como cambios en sus estructuras cognitivas, psíquicas o mentales, modificaciones en las disposiciones y *habitus* (Bourdieu, 1998) que entendemos en el marco de la incorporación e interiorización del mandato de la obligatoriedad. Estos individuos presentan lo que Bourdieu (1998) entiende como homogeneidad de las disposiciones asociadas a una posición, encontramos una coherencia significativa entre la mirada de los/as actores/trices y los lineamientos de la NES. Nos referimos principalmente a concebir la escolarización secundaria como derecho y a responsabilizarse por el cumplimiento del mismo. Consideramos que esta transformación constituye un avance imprescindible para la implementación del paradigma normativo vigente. Entendemos que es un logro la manera en la cual esta construcción social se ha materializado en los discursos y prácticas de estos individuos, dado que desde su fundación el paradigma de escolarización secundaria selectivo fue hegemónico.

Ausentismo y trayectorias protegidas

Encontramos que las estrategias se centran fuertemente en combatir el ausentismo, dado que se parte de un diagnóstico (a veces explícito y a veces implícito, pero siempre presente) de que el mayor problema para la efectivización del derecho tiene que ver con la dificultad para lograr que todos/as los/as estudiantes asistan de manera sistemática a clases.

No se problematiza el ausentismo en relación con el modelo de escolarización vigente, su incompatibilidad con las experiencias vitales de los/as estudiantes, con el tipo de conocimiento que se ofrece o con las formas de su circulación. Las razones del ausentismo son situadas, por los/as actores/rices escolares, primordialmente en las condiciones en las cuales desarrollan sus vidas los/as estudiantes; tanto por las problemáticas socioeconómicas que los/as atraviesan como por las formas actuales de conformación familiar. A las mismas se les atribuye desconfiguración y ausencia de límites y capacidad de imponer normas o pautas por parte de los/as adultos/as sobre las conductas de los/as adolescentes y jóvenes.

en el tejido de las imbricaciones sociales, en las que se insertan, en este caso comprender las prácticas supone también analizar los discursos y la reconstrucción de los deseos que se tratan de satisfacer y que se vinculan a las experiencias.

No se establece relación entre el ausentismo y aquello que efectivamente ocurre o se ofrece en la escuela, exceptuando el análisis sobre las formas de vinculación afectiva con los/as estudiantes. En este aspecto sí se relaciona la presencia de los/as estudiantes con lo que la escuela ofrece, en este caso se identifica que la forma que tienen los/as adultos/as de la institución de tratar a los/as estudiantes tendría la potestad de modificar la conducta de los/as estudiantes; es decir se percibe que si los/as estudiantes son bien tratados, bienvenidos y reconocidos, su asistencia mejora y así sus aprendizajes son posibles. No hay evidencia de ello, ni datos, pero es una convicción fuertemente compartida por todas las escuelas de la muestra. Entendemos que este hallazgo también puede ser analizado en perspectiva diacrónica en relación a los tiempos de implementación del mandato de la obligatoriedad, la prioridad para el cumplimiento del mandato es tener a los/as adolescentes y jóvenes en las escuelas: tener cada tanto a los que no estaban yendo y tener más seguido a quienes iban cada tanto, hacia allí se orientan las acciones. Tampoco se evidencia relación entre el acompañamiento para que vayan con alguna transformación sobre aquello que se les propone, la propuesta es volver a asistir a la misma escuela a la que dejaron de asistir. De allí la insistencia en la labor de *acompañamiento a las trayectorias*. Desde la construcción teórica esta dimensión es entendida como una forma de mirar integralmente el recorrido de los sujetos que transitan las instituciones escolares y su necesario correlato con el modelo de escolarización. Desde las escuelas esta dimensión es comprendida como sinónimo de lograr que los/as estudiantes asistan a la escuela. Subyace, como ya se dijo, una concepción del aprendizaje muy centrada en el estar físicamente en la escuela. Esta impronta homogénea y unánime donde se concibe que aprender es sinónimo de estar en la escuela y como contraparte no estar en la escuela es entendido como la interrupción de la trayectoria; consideramos que es una de las formas de interiorización del actual marco normativo, especialmente en contraposición al paradigma selectivo anterior. Desde la perspectiva de los actores involucrados, las dificultades para lograr trayectorias continuas y completas se centran en las condiciones sociales que las dificultan, haciendo evidente que estos procesos sociales, como sabemos, exceden lo escolar y el trabajo escolar o el compromiso de los agentes.

En los discursos en torno a las trayectorias protegidas, es decir aquellos casos en los cuales, por circunstancias particulares, las inasistencias son más recurrentes y la asistencia es esporádica pero se justifica por una situación problemática particular, ahí sí se asume que yendo tan poco a clases no se aprende lo que se debe aprender. Aquí, el

cumplimiento de la obligatoriedad se enmarca en la implementación de las denominadas *trayectorias protegidas*. El cumplimiento a rajatabla del régimen académico y del régimen de asistencia en estos casos es visto como la doble vulneración de sus derechos, dado que ya están sufriendo vulneraciones en sus derechos, por lo cual “hacerlos” repetir o “dejarlos” libres es visto como el refuerzo de una vulneración ya existente. Estos aspectos del régimen académico como parte del modelo de escolarización sí han logrado ser problematizados y desnaturalizados, sin embargo no existe una oferta académica específica para las cursadas intermitentes. Estos estudiantes son recibidos, cuando van, en los mismos espacios donde se ofertan las cursadas no intermitentes. No hay propuestas específicas o espacios de aceleración o recuperación de lo enseñado en los momentos en los cuales no han estado. Tampoco se han identificado condiciones, principalmente por la inexistencia de cargos u otro tipo de financiamiento específico, para poder realizar ofertas diversificadas en este sentido.

La trayectoria protegida se vuelve sinónimo de flexibilización de la asistencia de manera justificada, pero no por el desarrollo de una oferta que contemple la intermitencia como su condición de posibilidad. ¿Qué implica insistir con la asistencia a los mismos espacios a los cuales los/as estudiantes dejaron de asistir? ¿Qué repercusiones tiene para quienes asisten interrumpidamente, que la oferta sea a cursadas de asistencia continua y regular? Las estrategias encontradas están fuertemente centradas en el andamiaje del modelo existente. Se insiste sobre el acompañamiento a estudiantes para su “re” inserción en el modelo de escolarización al cual dejaron de asistir, o asisten intermitentemente.

Sobre las problemáticas sociales y el rol de la escuela secundaria

Los diversos y complejos problemas sociales que atraviesan la vida de los/as estudiantes es otro de los hallazgos de relevancia no buscados en esta investigación. En el trabajo de campo quisimos indagar sobre las estrategias desplegadas y no sobre las problemáticas en las vidas de los/as estudiantes, sin embargo, al igual que el ausentismo, aparece con claridad e insistencia, como principal condicionante para el cumplimiento del derecho. Las voces de directivos y docentes traen situaciones acuciantes, marginación, pobreza, indigencia, familias sin recursos para afrontar una multiplicidad de factores de vulneración y riesgo, caracterizaciones que resuenan y hacen eco en las tensiones que se planteaban en los inicios de los años 2000, entre “educar” y “contener” o “alimentar” (Duschatzky, 1999 y Redondo, 2000, entre otros). Sin embargo, existen dos novedades

en relación a los debates de aquella época y que consideramos hallazgos relevantes para esta tesis. En primer lugar, en estas escuelas, de manera unánime, la inclusión se percibe por encima de esta dicotomía, la escuela se percibe como garante del derecho cuando contiene para poder educar. Como si se tratara de una síntesis donde los dos términos de la tensión anterior, ahora se complementan: contener y acompañar afectivamente aparecen como parte de la tarea docente para que la escolaridad pueda ser sostenida y la enseñanza pueda ser posible, no se visibilizan como aspectos separados ni como una tensión.

En segundo lugar, resulta llamativo que la pobreza es percibida de manera compleja y multicausal, no aparecen miradas liberales, romantizadoras ni culpabilizadoras de los sujetos que se encuentran en esta situación. Sino que, por el contrario, en las percepciones confluye la clara identificación de tres procesos de raigambre profundamente social: la pauperización de las condiciones familiares de vida; la transformación cultural de las familias y los/as jóvenes y las dificultades de imbricación entre esos dos factores y el mandato de la obligatoriedad. Consideramos que los/as estudiantes no eran percibidos así antes de la transformación legislativa de la NES y las políticas educativas, a las que se hizo referencia, desarrolladas para implementarla.

Andamios y *trampas* en el régimen de promoción y cursada

Otro de los hallazgos relevantes tiene que ver con el despliegue de estrategias que hemos caracterizado como predominantemente administrativas sobre las trayectorias y el régimen académico para impedir la repitencia. Hablamos de la dimensión administrativa porque estas estrategias no operan sobre los vínculos entre estudiantes y docentes, sobre la participación, sobre el aprendizaje o la enseñanza, sino que se conjugan como estrategias que desarrollan modificaciones parciales sobre el régimen de promoción y cursada desde la implementación administrativa, apuntando a que los/as estudiantes no repitan. Resulta significativo identificar que se siguen utilizando, en el paradigma de la inclusión, los instrumentos administrativos para la cursada y promoción que fueron diseñados para la selección, por lo cual docentes, preceptores y directivos deben implementar andamios y excepciones que operan como pequeñas *trampas* sobre un sistema de promoción pensado para la selección. Las escuelas no cuentan con nuevos elementos administrativos acordes a la normativa vigente, por lo cual, paradójicamente, para cumplir con la normativa deben hacer *trampas* y excepciones. Nuevamente se trata de una paradoja de carácter sistémico, no un déficit de las escuelas investigadas. Este

desfasaje entre los instrumentos administrativos de la selección y la implementación de regímenes de promoción más inclusivos como los descritos en el capítulo precedente, nuevamente apuntan a la revisión del modelo de escolarización y en este caso la necesidad de creación de nuevos instrumentos administrativos que reflejen las posibilidades de las estrategias inclusivas que la misma normativa prevee.

Reflexiones sobre la relación entre las estrategias encontradas y el modelo de escolarización

Todo modelo de escolarización es tributario de una determinada manera de entender el conocimiento y su circulación; sin embargo, este aspecto central sobre el cual se construye la escuela secundaria tradicional se omite. Como ya vimos, en las escuelas investigadas las estrategias para la inclusión se desarrollan principalmente a partir de un razonamiento implícito que puede ser enunciado como el siguiente silogismo:

Premisa 1:

El principal obstáculo para el cumplimiento de la obligatoriedad y el ejercicio del derecho a la escolarización secundaria es el ausentismo de los/as estudiantes.

Premisa 2:

El ausentismo es causado por las características de las propias subjetividades juveniles actuales, las formas de (des) configuración familiar del siglo XXI y las situaciones de vulnerabilidad social en la cual transitan sus vidas.

Conclusión:

Si los sostenemos afectivamente e insistimos con la asistencia a clase, lograremos mayor sistematicidad en la asistencia. Por lo tanto, estaremos implementando adecuadamente el mandato de obligatoriedad de la escolarización secundaria y haremos que ejerzan su derecho a la educación, estando en la escuela.

Ahora, si las causas de la inasistencia sistemática se ubican en las condiciones sociales

de vida de los/as estudiantes ¿Cómo se logra la asistencia a clases si la escuela no puede cambiar las condiciones sociales y subjetivas de la vida de los/as estudiantes?

Y más aún ¿Si las afirmaciones precedentes fueran falaces? Es decir, las estrategias se centran en un diagnóstico sobre el cual no se tiene un saber certero ¿Impacta efectivamente en la asistencia y promoción un trato más afectivo y un reconocimiento de las problemáticas que atraviesan las vidas de los jóvenes? ¿Impacta en el mejoramiento de la continuidad de las trayectorias la insistencia sobre la asistencia a los mismos espacios a los cuales adolescentes y jóvenes dejaron de asistir? ¿De qué manera mejora las trayectorias la asistencia intermitente a espacios construidos en torno al supuesto de la asistencia continua? Entre las limitaciones de esta tesis está no arrojar conocimiento sobre estas preguntas, sino dejarlas planteadas como los interrogantes imprescindibles que suscitan los hallazgos de esta investigación.

Como vimos, las estrategias encontradas en algunos casos modifican algún aspecto particular del formato o se centran en aspectos administrativos del Régimen Académico o intentan modificar aspectos escolares que ponen trabas a las trayectorias. En ninguno de los casos investigados se encuentran innovaciones que apunten a una modificación de carácter más estructural sobre el modelo de escolarización. No se trata solo de la ausencia de estrategias, tampoco se hace presente en los discursos como una cuestión problemática que debería ser repensada. Por eso hablamos de cierta invisibilización del modelo de escolarización y la concepción del conocimiento sobre la que se asientan las prácticas, como variables sobre las cuales se pueden/deben desarrollar innovaciones. Se retocan o andamian algunos aspectos puntuales sobre la base del sostenimiento del mismo modelo.

Las estrategias apuntan a reforzar y/o andamiar el modelo existente, pero, con los/as adolescentes y jóvenes contenidos, bien tratados, e incentivados a estar en la escuela. Estos resultados aparecen en consonancia con hallazgos de otras investigaciones sobre las estrategias desarrolladas para generar innovaciones en escuelas secundarias (Grupo VIERNES Flacso, Tiramonti y Ziegler, 2017). Entre los múltiples hallazgos de esta línea de investigación uno de ellos resulta especialmente pertinente para el desarrollo del análisis que esta tesis propone, este resultado refiere a que muchas de las estrategias investigadas para mejorar aprendizajes tienen como característica central: “*acciones de refuerzo del modelo existente, sin que se planteen modificaciones sustantivas en los modos de enseñar*” (Tiramonti y Ziegler, 2017, p.32). En las experiencias investigadas

las acciones tienden fuertemente a andamiar, flexibilizar y acompañar el modelo de escolarización existente, interesa enmarcar este resultado en la afirmación precedente dado que esta característica no la entendemos como una limitación de las instituciones investigadas ni de las concepciones de quienes las conducen, sino que forma un nudo problemático a nivel sistémico que esta tesis pretende enfatizar y desnaturalizar. Dado que es la normativa vigente de donde emana la concepción de promover excepciones y adecuaciones al régimen vigente. Desde el planteo mismo de la política, aun en propuestas que llevan por nombre “escuela nuevo formato”, se plantea la promoción de excepcionalidades en el marco de la continuidad del modelo existente, lo cual, desde nuestra perspectiva contribuye a su naturalización como única forma posible de escolarización secundaria y, consecuentemente, su continuidad.

Se puede arriesgar, además, que no se trata solamente de una omisión de la articulación entre modelo y forma de concebir el conocimiento, sino que la concepción de conocimiento propia de la modernidad está tan exitosamente arraigada que ni siquiera se concibe como un supuesto sobre el cual se construye la escuela. Así como el formato de escuela que conocemos se transforma en la única forma posible, el conocimiento tal como era concebido en el formato tradicional se vuelve sinónimo de conocimiento.

Las innovaciones encontradas, en relación a este punto, se sustentan en pensar *supuestas mejores formas* de vinculación entre los/as docentes, portadores de saberes y los sujetos a los cuales les serán transmitidos. Mejores quiere decir más amables, *contenedoras*, contemplativas de las características generales y particulares de los sujetos. Pero no se sustentan en el cuestionamiento del supuesto de que unos/as detentan el saber y deben transmitirlo y los/as otros/as deben recibirlo (principio que sí es puesto en cuestión por la normativa que pone la participación organizada como forma estratégica para convertir la escuela secundaria en un espacio inclusivo) entendemos también en este marco el hallazgo de que no se estén desarrollando estrategias de participación de cogobierno.

Por otro lado, se cree que se accede al conocimiento a partir de su división en parcelas disciplinarias, por lo cual su transmisión se organiza a través de un currículum estructurado por disciplinas y no hay ningún indicador de innovación en este plano, ni siquiera su cuestionamiento, porque no aparecen innovaciones en este plano ni en el universo de lo deseable, ni se concibe como algo a repensar. Para sumar complejidad, creemos que entre los hallazgos de esta tesis existen enseñanzas que estas escuelas están realizando que son de suma importancia, pero no son vividas como experiencias o

aprendizajes valiosos por las mismas escuelas, dado que no pertenecen a ese universo curricular. Es decir, se valoran unos aprendizajes y no otros porque no se identifican como tales. Nos referimos a todas las tareas que las escuelas desarrollan que apuntan a la formación de subjetividades en combate con su situación de marginalidad: aprender a asistir a una institución, aprender a relacionarse con otros que no son los propios de la familia o del barrio, aprender a vincularse con otros códigos de socialización, aprender a sostener obligaciones, aprender a levantarse temprano, aprender a sostener una rutina, entre otros, no son puntos de partida desde los cuales estos/as estudiantes transitan su escolarización secundaria. Los/as actores/trices escolares visibilizan que no se cuenta con esta condición, afirman que las familias por sí solas no pueden garantizar este cúmulo de enseñanzas, aprendizajes y saberes sobre los cuales la escuela pretende articular otros. Saben que es la escuela la que debe enseñar estas habilidades, pero esto es invisibilizado como saber valioso o como objeto de enseñanza escolar.

Para cerrar (y abrir)

Entendemos los hallazgos descritos en relación a dos hipótesis, en parte, ya se ha dicho, en relación al grado de naturalización y vigencia que el modelo tradicional sigue teniendo, pero también en relación a las condiciones en las cuales las escuelas desarrollan sus tareas. Nos detendremos sobre estas dos cuestiones para cerrar esta tesis y para abrir nuevos interrogantes sobre la necesidad de generar nuevas condiciones para que otra(s) escuela secundaria sea posible.

Entendemos que los posicionamientos encontrados no defienden el modelo de escolarización tal y como es frente a otras posibilidades, la escuela secundaria es concebida como sinónimo del modelo de escolarización secundaria existente, este es un supuesto que se desprende del análisis de las estrategias y discursos. Es por esto que hacer que la escuela secundaria sea un derecho efectivo se concibe como acompañar, contener e insistir para que los/as estudiantes asistan, estén y transiten esa misma escuela. No se vislumbra la necesidad de transformar profundamente la escuela que fue creada para la selección o imaginar otra escuela posible más adecuada a las vidas de los/as estudiantes y a las formas de producción y circulación del conocimiento en el siglo XXI.

Terigi (2016) señala la prevalencia cultural del modelo clásico de la escuela secundaria, y el debate no resuelto acerca de la fragmentación en que se colocaría al sistema escolar

si se generasen iniciativas diversificadas. Ciertos cambios profundos en la lógica organizacional del nivel secundario son resistidos como si fueran versiones de baja calidad frente a las propuestas clásicas. En un período de fuerte crítica a las instituciones escolares, en especial a la escuela secundaria, parte de la población con mayor nivel educativo suele ser un núcleo de resistencia frente a posibles cambios en el modelo escolar. Sin embargo la diversificación ya está sucediendo dado que la experiencia del secundario bachiller tradicional, la experiencia de FINES y la experiencia de transitar una escuela secundaria técnica, son experiencias absolutamente diversas y muestran diferencias en las trayectorias, recorridos y posibilidades de promoción, esto refuerza la hipótesis de que los cambios en el modelo, especialmente aquellos que se adecúan a las condiciones de vida de los sujetos a los cuales se pretende incluir son indispensables para generar resultados contundentes.

En el siglo XXI el ideal de la homogeneización de la experiencia escolar puede ser entendido como una añoranza nostálgica y en parte producto del modelo selectivo. Parece un ideal extemporáneo sostener el anhelo de experiencias equivalentes y homogeneizadoras, el desafío está en que aun diversas, las experiencias escolares puedan ser siempre significativas, promuevan una inclusión efectiva y generen aprendizajes valiosos para las formas de socialización y circulación del conocimiento propias del siglo XXI.

En relación a la segunda hipótesis, analizamos las disposiciones encontradas en vinculación directa con condiciones institucionales que ofrece la política para hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad y efectivizar el derecho a la educación de los/as adolescentes y jóvenes. Consideramos importante analizar los hallazgos a la luz de la empiria sobre lo que sucede en realidad a nivel organizacional, coincidiendo con los planteos de Ball (1987) cuando advierte que se debe realizar un mayor esfuerzo por describir cómo funcionan en realidad, cotidianamente, organizativamente las escuelas, dado que, en el campo, existe un descuido en la descripción y fácilmente se encuentran inclinaciones hacia la prescripción o se prefiere la abstracción del debate conceptual al desorden de la investigación empírica dentro de las escuelas.

Estos hallazgos guardan relación directa con sus condiciones de posibilidad, lo cual nos permite reflexionar sobre las condiciones que las políticas educativas deberían generar para impactar empíricamente en la transformación de las prácticas escolares en pos de la inclusión y la universalización del nivel, principalmente condiciones para desarrollar

innovaciones en el plano de la participación estudiantil y en la dimensión epistemológica de la enseñanza secundaria.

Entendemos que las condiciones incluyen aspectos organizativos en términos empíricos, como el control del trabajo, la determinación de la política, las funciones administrativas y a su vez las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deben o deberían hacer dentro de las circunstancias en las cuales efectivamente están (Ball, 1987; Barr-Greenfield, 1975). Analizar el modo en que las escuelas cambian requiere describir los límites, posibilidades y contradicciones intra organizativos (Ball, 1987), principalmente para poder imaginar qué transformaciones organizativas hace falta pensar para lograr escuelas secundarias más cada vez más inclusivas y eficaces en su rol de enseñanza y participación democrática en el siglo XXI.

En esta línea, al analizar las condiciones organizacionales que tienen las escuelas para desarrollar estrategias orientadas a conmovir el modelo de escolarización encontramos que hay condiciones normativo-regulatorias pero las mismas no se condicen con otro tipo de condiciones como el financiamiento o el nombramiento de cargos por fuera de la estructura tradicional disciplinar para el dictado de clases. No aparecen miradas de corte más epistemológico que problematicen o desnaturalicen la forma de concebir el conocimiento ni las formas de circulación del mismo en la escuela y fuera de ella como un aspecto de la escolarización que pueda o deba ser repensado en relación a la inclusión y el mandato de la obligatoriedad. Tampoco se problematiza el hecho de que no existan prácticas sistemáticas de enseñanza para el ejercicio cogobierno. Creemos que es aquí donde se combinan las disposiciones y condiciones, en lo que Lahire (1999) describe como efecto de compensación, lo cual no puede comprenderse si no se admite que el individuo es portador de disposiciones heterogéneas (e incluso contradictorias) y suspende, o inhibe una parte de sus disposiciones sociales en una esfera de actividad, en este caso podría pensarse que se trata de la posibilidad material de desarrollar estrategias innovadoras que requerirían condiciones con las que las escuelas no cuentan. En términos generales el derecho a la educación se asume como sinónimo de estar en la escuela y la principal estrategia desarrollada para dar cumplimiento al mandato de la obligatoriedad es el acompañamiento de los/as estudiantes desde una dimensión principalmente afectiva y, en segundo lugar, el desarrollo de modificaciones “ad hoc” sobre el régimen académico existente para evitar la repitencia, con una instrumentación primordialmente administrativa. Estas dos estrategias son materializables, es decir que las escuelas sí cuentan con condiciones para llevarlas a cabo, es decir que podemos

decir que estas escuelas hacen aquello que están en condiciones de hacer para promover la inclusión.

Consideramos que la universalización de la escolarización de los/as adolescentes de nuestro país debe seguir siendo un objetivo central, entendemos que la universalización requiere transformaciones e innovaciones a nivel sistémico, que no deben ser exigidas a las escuelas por fuera de las condiciones y financiamiento que se les otorga. Porque a pesar de todo lo que ha cambiado el mundo en el que vivimos, la escuela es irremplazable en su rol de distribución democrática del capital cultural y la distribución equitativa del capital cultural continúa siendo una condición (no suficiente) pero sí necesaria para la construcción de una sociedad más justa.

Bibliografía

Ball, S. (1987) La micro política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós.

Baquero, R.; Terigi, F. et al. (2009) “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires” en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 7, Número 4, pp. 292 a 318

Baquero, R.c; Terigi, F.; et. al. (2012) “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 22, junio, pp. 77-112

Blanco Guijarro, (2000) “Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina” Recuperado de: https://moam.info/estado-del-arte-sobre-las-innovaciones-educativas-en-educarchile_5a2ebc311723ddceafeee169.html

Braslavsky, C. (1980): La Educación Argentina (1955-80). El País de los Argentinos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Braslavsky, Cecilia (1985), La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

Braslavsky, C. (1995): “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”, en Pensamiento Iberoamericano de Educación, septiembre-diciembre, Madrid.

Bourdieu, P. (1998). Savoir faire, Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action. Paris: Seuil.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1981): La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.

Claus y Sanchez (2019) DOCUMENTO DE TRABAJO N° 178 FEBRERO DE 2019 El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década - CIPPEC

Dussel, I y CARUSO, M. (2000). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aire: Santillana

Dussel, I. (2011) Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. Pineau, P. (1995) “Cuando la clase obrera entró en el paraíso”. En PUIGGRÓS, A. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955) Galerna. Bs. As.

Fuentes, S. (2014) Serie Documentos e Informes de Investigación en Educación Año 2014, Número 2 Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013.

Fuentes, S. (2014) “El ajuste al régimen escolar y la escuela como centro cultural: otros sentidos de la experiencia escolar” en Tiramonti, G. (2014) Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar. DOCUMENTOS E INFORMES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, AÑO 2014, NRo 1, FLACSO.

Fullan, M. (2000). El cambio educativo, guía de planeación para maestros. México: Trillas.

GOODSON, I (2008): “Procesos sociohistóricos de cambio curricular”, en BENAVIDES, A. y BRASLAVSKY, C.: El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Granica. Buenos Aires (335-350).

Grupo Viernes (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso. La experiencia argentina. Disponible en goo.gl/wtCG1R.

Grupo Viernes (2008) Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Co-autoría en Propuesta Educativa Año 17, N° 30, 2008.02. FLACSO Argentina

Hunter, I. (1998) Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Pomares - Corredor.

INDEC (2020) Cuadros de pobreza e indigencia para el total de aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2016 a primer semestre de 2020. Publicado en <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-46-152>

Kessler, Gabriel (2000): La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires: UNESCO.

Krichesky, M. (2014) “Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria” en Prácticas y discursos. Cuaderno de Ciencias Sociales. Vol. 3, Núm. 3. Resistencia: Editorial: Centro de Estudio Sociales. Universidad Nacional del Nordeste.

Lahire, B. (1999) Esquisse du programme scientifique d’une sociologie psychologique” [Esbozo de un programa científico de una sociología psicológica] publicado inicialmente en Cahiers Internationaux de Sociologie [Cuadernos Internacionales de Sociología]

Lahire, B. (2001). Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: Dettes et critiques. Paris: La Découverte et Syros.

Llinás, P. (2011) “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria”. En TIRAMONTI, G. (2011)

Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Colección Pensar la Educación. FLACSO. Editorial Homo Sapiens ediciones. Santa Fé. 12

Marradi et al (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé

Montes, N. y Ziegler, S. (2010) “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa” Revista Mexicana de Investigación Educativa Nro. 47, México.

Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. Propuesta Educativa Núm. 32. Buenos Aires: FLACSO Argentina

Najmanovich, D. (2016). La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad. Buenos Aires: Biblos.

Nobile, Mariana (2012) “Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan” Propuesta Educativa 38, Noviembre de 2012, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Nobile, M. (2016) LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ARGENTINA: DESAFÍOS PENDIENTES PARA LA INTEGRACIÓN DE TODOS LOS JÓVENES en ULTIMA DÉCADA N°44, PROYECTO JUVENTUDES, JULIO 2016, PP. 109-131.

Nobile, M. y Toboëña, V. (2019) Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina. Revista del IICE /46

Núñez, P. y Fuentes, S. (2015) Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, junio, 2015, pp. 351-372

Pinkasz, D. (comp.) (2013) La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. FLACSO ARGENTINA. Área Educación

Poggi, M. (2011) Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Redondo, P (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2018) Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO.

Serres, M. (2013) PuIgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer. Buenos Aires: FCE.

- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Southwell, M. (2011) *La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato* en Tiramonti, G. (compiladora) (2010). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO – HOMO SAPIENS.
- Southwell, M. (2012) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tedesco, J. C. (1980). *La educación argentina (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL.
- Tedesco, J. C. (1982) [1970]: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Tenti Fanfani, E. (2003): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* Buenos Aires: Siglo XIX, Primera Edición.
- Tenti Fanfani, E. (2008) (comp.) *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. *Propuesta Educativa*, (29), 63–71.
- Terigi, Flavia (2010), “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. *Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010*, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/conectate/cronologias-de-aprendizaje-un-concepto-para-pensar-trayectorias-escolares>
- Terigi, F. (2011) “SOBRE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA: LA ENSEÑANZA COMO PROBLEMA” en *Revista Pasar la Palabra* nro 4. Recuperado de: https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf
- Terigi, F. (2016) *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. *Revista Análisis*, num 16.
- Tiramonti, G. (compiladora) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso. La experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. (2008) *Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias* *Propuesta Educativa*, núm. 29, junio, 2008, pp. 5-6

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2008): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial / Flacso

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G., y Montes, N. (compiladoras), La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial

Tiramonti, G. (compiladora) (2010). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: FLACSO – HOMO SAPIENS.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2009): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial

Tiramonti, G. (2011) “La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile”, *Educação & Sociedade*, 32 (116), pp. 857-875.

Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). “La educación media en la agencia de investigación nacional”. En Southwell, M. (comp.). Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario/Buenos Aires, FLACSO/Homo Sapiens. pp. 231-286.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (eds.) (2017) *Permanencias e innovaciones en las prácticas de enseñanza de la escuelas secundarias: Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones UNICEF Argentina.

Tobeña, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos reformas fallidas orientadas a jaquear la matriz enciclopedista del nivel medio. Los casos de Proyecto 13 y CBU. En Tiramonti, G. (comp.), *La escuela secundaria: cincuenta años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuelasecundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf> »

Tobeña, V. (2020). #Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 35, pp. 18-33. doi: 10.15366/tp2020.35.003

Tuñón, I. (2018): (In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010 – 2017. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda social de la Infancia. Serie EDSA. Agenda para la equidad (2017 - 2025). Buenos Aires

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Vicent, Guy; Bernard Lahire y Daniel Thin (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". En: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 8-47

Ziegler, Sandra (2020) Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas en Propuesta Educativa | ISSN 1995 - 7785 | Número 53 | Año 29 | Vol.1 | | Págs. 45 a 5

Relevamiento Normativa

Leyes

Ley N°26206/06: Ley de Educación Nacional (LEN) - 2006

Ley N°13688/07: Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (LEP) - 2007

Ley N° 26.061: Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

Ley N° 26.075. Ley de Financiamiento Educativo

Resoluciones del Consejo federal de Educación

Resolución CFE N° 84/09 y Anexo: “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. - 2009

Resolución CFE N° 86/09 y Anexo - “Institucionalidad y fortalecimiento de la ESO Planes Jurisdiccionales Planes de mejora institucional” - 2009

Resolución CFE N°88/09

Resolución CFE N° 79/09

Resolución CFE N° 93/09 y Anexo - “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” - 2009

Resolución CFE N° 103/10 y Anexo - “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”

Resolución CFE N° 188/12 Segundo plan –el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.

Resolución CFE N° 284/16 Red Federal de Mejora de los Aprendizajes

Resolución CFE N° 285/16 aprobó el Plan estratégico nacional 2016-2021 denominado “ARGENTINA ENSEÑA Y APRENDE”.

Resolución CFE N° 278/16 capacitación laboral para el fortalecimiento de la Educación Secundaria Orientada

Resolución CFE N° 279/16 aprobó el documento que estructurar la mejora continua de las condiciones de la infraestructura física educativa de las instituciones de Educación Técnico Profesional

Resolución CFE N° 280/16 aprobó la implementación del “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa” APRENDER

Resolución CFE N° 283/16 desarrolló lineamientos para la Mejora Integral de la Calidad de la Educación Técnico Profesional.

Resolución CFE N° 308/16 diseñó los criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y los Criterios y orientaciones: dispositivos de acreditación de educación secundaria EPJA para Formación Profesional

Resolución CFE N° 309/16 reguló sobre el aporte económico básico para la adquisición de herramientas para prácticas formativas de taller, laboratorio, y/o espacios productivos de instituciones de Educación Técnico Profesional.

Resolución CFE N° 330/17 reguló lineamientos para la construcción de la Escuela Secundaria 2030, estableciendo el MOA “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” y los “Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario”

Resolución CFE N° 340/18 "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral

Resolución CFE N° 341/18 desarrollaron las orientaciones para la innovación en la educación técnico profesional de nivel secundario

Resolución CFE N° 345/18 "PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA 2019" Resolución 346/18 CFE Acuerdo Marco de Educación a Distancia para los niveles

Resolución CFE N° 355/19 reguló los lineamientos comunes para la organización e implementación de ofertas formativas entre la Formación Profesional y Secundaria para Jóvenes entre 15 y 18 años

Resolución CFE N° 356/19 incorporó las orientaciones para el nivel secundario: "Robótica y Programación" y "Energía y Sustentabilidad".

Resoluciones Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Resolución Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires N°4900/05 - 2005

Resoluciones Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires 587/11 y 1480/11 Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria

Régimen académico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y Anexo 4 al régimen académico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires