

*Representaciones docentes sobre el PMI y sus destinatarios
en escuelas secundarias del conurbano bonaerense*

Luisa Vecino (ISFD 21- Flacso -Untref) luisa_vecino@yahoo.com.ar

Adriana Jácome (ISFD 21- ISP “JVG”) abjacome@yahoo.com.ar

Mariana Noguera (ISFD 21) marianafn21@hotmail.com

Resumen

En el marco de la expansión de la escolarización secundaria y el reconocimiento, desde las políticas educativas y desde las prácticas institucionales, de las dificultades para sostener las trayectorias escolares y lograr el egreso de muchos/as de los estudiantes que transitan por la escolarización secundaria, nos proponemos presentar resultados de una investigación cualitativa realizada en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Moreno -con diferentes perfiles institucionales e historias- que han implementado el Plan de Mejora Institucional (PMI) buscando acompañar las trayectorias escolares de sus estudiantes.

En cada institución las decisiones en torno a qué hacer y cómo sostener las propuestas que el PMI habilita y contempla, responden a diversas concepciones sobre las características del alumnado, sus necesidades y demandas y, por ende, la tarea que debe cumplir la escuela secundaria. Asimismo, a partir y a través de esta caracterización, se van perfilando y definiendo los sentidos y condiciones que asumirá el PMI, y se va construyendo una particular mirada sobre las potencialidades y los límites de la gramática escolar y el régimen académico de la actual escuela secundaria. Particularmente se presentan las representaciones sobre los estudiantes y la escuela secundaria en los discursos de aquellos docentes que son parte de propuestas escolares vinculadas al PMI.

Representaciones docentes sobre el PMI y sus destinatarios en escuelas secundarias del conurbano bonaerense

Introducción

Pensar la escuela secundaria hoy en el marco de la obligatoriedad planteada desde la Ley Nacional de Educación (2006), implica una fuerte ruptura respecto del mandato fundacional de este nivel que nació en nuestro país pensado como una “educación para pocos” y reservada sólo para sectores minoritarios de la población. La principal función de esta escuela estuvo relacionada con la formación para los estudios universitarios y la dirección política de la sociedad, es decir, con la formación de un tipo de ciudadano preparado para cumplir roles políticos. Con el avance del siglo XX se han ido incorporando paulatinamente otros sectores sociales y es a partir de la década del 60 que se produce el proceso de masificación del nivel medio. Sin embargo, este proceso ha estado acompañado por una fuerte deserción y expulsión de aquellos que no transitaron exitosamente el mismo y que se va a consolidar como fenómeno hasta entrada la década del '90 (Southwell; 2011). Podríamos señalar entonces el proceso de expansión en el acceso al nivel medio y, simultáneamente, las serias dificultades por parte del mismo de retener esta población de jóvenes que ingresan.

Desde su origen el nivel secundario se conformó en el marco de una matriz selectiva y meritocrática, reservada para sectores minoritarios de la población (Tenti Fanfani, 2002, 2008; Dussel, 2008, 2009; Southwell, 2011). Si bien la expansión del sistema en el siglo XX ha sido sumamente significativa, esta matriz continúa instalada en la lógica de funcionamiento del nivel (Southwell, 2011). La extensión de la obligatoriedad a partir de la LEN promueve, en cambio, una matriz inclusiva que hace foco en la educación como derecho social y en los jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho. ¿Qué sucede, entonces, si esta escuela debe ser para todas y todos los jóvenes? ¿Quiénes son “todos”? ¿Quiénes son estos “nuevos estudiantes”? ¿Qué sucede en esta escuela cuando los estudiantes que llegan son “otros”? ¿Cómo procesa la escuela estas cuestiones?

Partimos de la afirmación de Tiramonti (2008) quien plantea que parecería que en muchos casos, la escuela que recibe a los jóvenes de sectores populares, sosteniendo el discurso de la inclusión, reproduce circuitos escolares en donde la escuela se presenta como compensatoria de carencias propias del contexto social de los estudiantes, en donde la dupla contención-compasión explicaría el vínculo adultos- estudiantes y en ella adquiriría sentido la tarea de educar. Sin embargo, muchas escuelas realizan recorridos alternativos, revisan sus prácticas, tensionan el formato escolar y ponen en cuestión el régimen académico para poder incorporar plena y activamente a los y las jóvenes, considerándolos sujetos capaces de apropiarse de los espacios que habitan y construyen.

Desarrollaremos en esta ponencia algunas cuestiones halladas en el marco de la investigación *“La inclusión en la escuela secundaria: miradas y construcciones institucionales en torno a las trayectorias escolares de los y las jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno”*. Esta investigación ha sido aprobada y financiada por el INFD en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas

pedagógicas”¹ y en ella nos propusimos indagar cómo las escuelas secundarias están procesando este cambio en el mandato histórico del nivel, cómo abordan el mandato de la inclusión, qué dispositivos están generando y qué representaciones sociales circulan en la escuela, promoviendo u obstaculizando los procesos de acceso, permanencia y acreditación del nivel de los y las jóvenes de sectores populares.

A partir del trabajo de campo y ya en los primeros análisis de la información recabada, pudimos observar el impacto institucional generado por el desarrollo de una variedad de programas nacionales y provinciales de política socioeducativa, que plantean diversas modalidades de trabajo con los estudiantes que atraviesan la vida institucional y proponen temáticas y espacios nuevos para su abordaje. De este modo van apareciendo yuxtapuestas a las prácticas áulicas nuevas configuraciones más vinculadas a intereses de los jóvenes y a dar espacio en la escuela a diversos elementos propios de las culturas juveniles.

Abordamos con especial énfasis la implementación del Plan Mejora Institucional (PMI) en las escuelas investigadas. Esta decisión obedece a dos cuestiones centrales: la primera de ellas es que es un programa situado que ofrece a las instituciones un amplio espectro de posibilidades de desarrollo en función de las particularidades y las necesidades de la escuela. La segunda, es que este programa adquirió un protagonismo fundamental en todas las instituciones con las que trabajamos ya que seleccionaron como línea prioritaria de desarrollo el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Nuestro eje de análisis central está fuertemente vinculado a la lectura que las instituciones realizan en torno a las dificultades que tienen sus estudiantes, provenientes de sectores populares, para transitar la escuela secundaria y en ese marco qué alternativas producen y cómo estas alternativas impactan en el formato tradicional de la escuela secundaria.

La investigación se desarrolló en cuatro escuelas públicas, de gestión estatal, del nivel secundario que atienden a jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno, segundo cordón del conurbano bonaerense. Las mismas han sido seleccionadas en función de su historia, su ubicación en diferentes contextos socioculturales y su estructura institucional. El campo estuvo compuesto por dos escuelas secundarias céntricas y dos escuelas ubicadas en barrios habitados por sectores populares (de la zona norte del distrito de Moreno). Una de las escuelas céntricas es un ex - Nacional transferido a la órbita jurisdiccional luego de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos sancionada en el año 1991 (*Escuela 1*) y la otra escuela céntrica es una escuela media “histórica” creada en 1966 cuando el distrito de Moreno contaba con solo cuatro escuelas secundarias públicas (*Escuela 2*). Con respecto a las dos escuelas secundarias ubicadas en barrios del distrito, la primera fue creada en una etapa de expansión del nivel, en 1988 (*Escuela 3*) y la otra es de reciente creación y tiene la particularidad de ser una escuela que posee jornada doble y extendida (*Escuela 4*)

La mirada sobre los estudiantes. Sus características, demandas y necesidades

La caracterización que se realiza de los/as estudiantes permite visualizar qué aspectos de la vida institucional y/o qué prácticas de enseñanza se priorizan frente a otras y por qué. Es decir, analizar cómo se

describen a los/as jóvenes y cuáles son las demandas que se cree que los mismos tienen para con la escuela abre la posibilidad de comprender los usos que se hacen, institucionalmente, de ciertos planes estatales (como el PMI), al imaginarse acciones posibles y necesarias en las escuelas.

En primer lugar, los y las estudiantes son caracterizados como jóvenes que necesitan de adultos que se constituyan en referencia. Como sostiene Débora Kantor (2005) los adultos son importantes para los jóvenes y esto supone el sostenimiento de una responsabilidad en relación a un otro que necesita construir/se dentro de un marco de confianza. El eje, para realizar esta caracterización, está puesto en la posibilidad de hablar y de ser escuchado que los jóvenes estarían encontrando en su relación con los adultos en las diferentes escuelas analizadas. Narrada por los adultos, la demanda hacia la institución parecería ser que los adultos sostengan un tipo de vínculo intergeneracional que los conozca y reconozca, pero también que los sostenga. La búsqueda de contención y afecto es una característica destacada en las cuatro escuelas analizadas, por las propias historias institucionales y las lógicas actuales de gestión, el hincapié en la idea de contención es mayor o menor pero se encuentra presente; también la escuela aparece como un espacio que se antepone al espacio familiar.

“Una chiquita de primer año que falta mucho, y vos ves que hay un quiebre al interior de la familia. Y un quiebre que no tiene que ver con la separación de los padres. Hablamos de un quiebre en donde el hijo no encuentra como referencia un adulto con el que puede hablar “.
(Vicedirectora - Escuela 2)

“Sabemos que hay chicos que eligen la escuela porque no pueden estar en su casa, porque tienen algún conflicto ya sea de abuso, que con tal de no estar en su casa eligen estar en la escuela”.
(Directora - Escuela 3)

Prima una concepción que supone la escuela como dadora de contención y acompañamiento psicológico. El ingreso de "otros jóvenes" con "otros" patrones culturales y modos de vincularse supone un giro de sentido de la experiencia escolar desde la gratificación futura a la experiencia presente; supone una reconfiguración del vínculo que personaliza la relación, la hace más estrecha y cercana (Nobile, 2011)

Se observa, además, un corrimiento de miradas que colocan en el lugar de la apatía y el desinterés a los jóvenes. Al contrario, los adultos entrevistados dan cuenta y valoran el esfuerzo que hacen los jóvenes y las múltiples estrategias que ponen en juego para sostener la asistencia a la escuela, aún en contextos familiares que son descriptos como adversos. Este corrimiento es un hallazgo que queremos destacar ya que en otras investigaciones previas hechas en el distrito -tomando como referente empírico instituciones similares a las analizadas aquí- nos encontrábamos con la construcción de representaciones sobre el ser estudiante que los presentaba como apáticos y desinteresados frente a las propuestas escolares (Vecino, 2015). En la misma línea encontramos que hay un alejamiento de ciertas representaciones que los colocan en un lugar de des-responsabilización para con la escuela, si esto supone que la escuela no les interesa. Acosta (2008) sostiene que en este tipo de instituciones se construye otro vínculo docente-alumno, porque la mirada que sostienen los adultos presupone el interés y la confianza en que los jóvenes que asisten a la escuela pueden aprender.

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

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

El afecto se presenta, en muchos adultos de estas escuelas, como el medio para reparar distancias entre los estudiantes y los docentes. Y aunque se coloca a los estudiantes en un lugar de carencia (necesitan afecto), se suspende la mirada estigmatizante en torno a los jóvenes pobres y se los visualiza como seres capaces, sensibles al maltrato y esforzados en sostener su escolarización, pero con ausencias o carencias afectivas, que ellos pueden o deben cubrir. El hincapié está puesto en la contención, acción ejercida por una lectura adulta de demanda de afecto por parte de una población cruzada directamente por la fragmentación social. La dimensión emocional, explica Nobile (2011), se constituye en herramienta de los docentes para leer la adaptación de los jóvenes a la escuela. Los docentes demuestran confianza hacia los estudiantes y estos demuestran esfuerzo y compromiso porque no quieren defraudar a quienes apuestan en ellos. Los docentes se sienten gratificados al ver que los estudiantes sacan adelante su escolarización, y los estudiantes se sienten gratificados al considerarse capaces de sostener la escolarización.

Como afirmamos más arriba se elige la escuela, según algunos de los adultos entrevistados, porque el “afuera” no es soportable, principalmente se busca salir del núcleo íntimo y/o familiar. Éste es caracterizado, por estos adultos, como caótico e incapaz de sostener políticas de cuidado para con los más jóvenes, sostienen una representación social de los jóvenes como seres victimizados, enmarcada en un discurso sociologista en donde la explicación está puesta fuera, el joven es víctima de todo lo que pasa en la sociedad (Chaves, 2010: 85). Desde esta certeza se busca otro tipo de vínculo intergeneracional que la escuela estaría preservando. Los estudiantes, entonces, en tanto tales necesitan de la contención y la mirada adulta. Se los coloca en una posición heterónoma aunque se sostenga que se busca la autonomía.

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

También se caracteriza a los jóvenes desde una posición opuesta a ésta: con familias que acompañan y posicionados, ellos, en una necesidad/búsqueda de autonomía que van construyendo en la escuela. Aunque este tipo de imágenes sobre la familia son más débiles que las primeras. Esta diferencia no ocurre entre

escuelas sino al interior de las diversas escuelas analizadas y podemos hipotetizar que esto está dando cuenta de una tensión en las percepciones de los actores, al interior de las escuelas, con respecto a las características de los y las jóvenes que llegan a la escuela secundaria y, por ende, de la tarea de la misma.

Es interesante señalar que para los docentes entrevistados no es la obligatoriedad la que mantiene en la escuela a los y las jóvenes, sino que éstos eligen ser parte de la dinámica institucional que en cada escuela se les propone; la misma adquiere un sentido presente en un marco de mayor incertidumbre para las nuevas generaciones, así la escuela se ancla más en el presente que en la posibilidad de delinear una transición homogénea hacia la vida adulta (Nuñez y Litichever; 2015: 37). Los docentes señalan que los jóvenes tienen la posibilidad de irse de la escuela, sin embargo, se quieren quedar, eligen estar allí. Esto es dicho tanto en la escuela de jornada doble y extendida -porque podrían buscar otra escuela con menos carga horaria-, como en aquella que tiene una política institucional de “puertas abiertas”, la escuela 2. Esta posibilidad de evadir el “estar en la escuela” y no hacerlo es leído como interés y esfuerzo por estar y terminar la escuela, así como también es visto como una apropiación del espacio escolar que hace que se identifiquen con el mismo.

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

Hay una lectura compartida por los adultos de las diferentes escuelas analizadas con respecto a las dificultades que los y las jóvenes poseen en relación a constituirse en estudiantes en su sentido más tradicional y/o clásico, que podríamos caracterizar como aquel que remite al desempeño académico, esto es: apropiarse de contenidos, desarrollar ciertas habilidades y prácticas escolares que excedan la copia y/o ciertas acciones mecánicas y repetitivas. Será sobre este diagnóstico que se sostendrán y fortalecerán las estrategias de trabajo que las diferentes escuelas se plantearán en relación a qué hacer con el PMI. Es decir, los estudiantes eligen estar en la escuela, se esfuerzan para sostenerlo pero tienen muchas dificultades académicas para hacerlo. Podemos observar que el y la joven es leído positivamente como buenas personas, comprometidos, buscando referencias en la escuela, etc. pero, a su vez, con muchas dificultades para transitar exitosamente su escolarización secundaria.

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

Así preocuparse-ocuparse del otro es la tarea docente demandada por parte de los estudiantes, según la lectura de los adultos entrevistados. Este preocuparse-ocuparse adulto encuentra en las propuestas del PMI un modo particular de encarnarse para los y las estudiantes con más dificultades para constituirse en estudiantes en sentido tradicional (con buenos desempeños académicos).

Las tareas de la escuela

La escuela, tal como venimos planteando, se presenta como reparadora de los vínculos primarios fracturados, como instancia de inscripción social y como espacio de reconocimiento. La propuesta escolar se orienta a extender el horizonte de posibilidad del futuro de estos jóvenes sobrepasando el destino supuestamente determinado por su origen social. Por otro lado, se desarrollan prácticas institucionales que posibilitan la participación de los estudiantes en diversas propuestas formativas, con el propósito de acompañar sus trayectorias escolares poniendo en tensión la idea de “fracaso escolar” y resignificando el/los sentidos de la escuela.

Estas nuevas propuestas formativas que exceden lo estrictamente curricular fortalecen el vínculo y la pertenencia de los estudiantes a la institución: se realizan talleres de expresión como teatro, literatura y percusión, se generan proyectos institucionales en el marco de diversos programas nacionales y provinciales tales como Jóvenes y Memoria o Parlamentos juveniles y se ofrecen espacios y actividades diversas con temáticas particulares vinculadas a los intereses de los y las jóvenes. Podemos señalar en este punto la ampliación de la mirada acerca de las funciones de la escuela que hoy sostienen docentes y directivos, así como también destacar la inclusión en las propuestas institucionales de los intereses de los y las jóvenes, rompiendo con la histórica dicotomía escolar que separa al estudiante del joven.

Todas estas actividades extraescolares se desarrollan en contraturno o en días sábados y tal como señalamos, consideran características de los estilos y prácticas juveniles (o buscan hacerlo). No intentan imponer la tradicional “adaptación a la escuela”, sino construir las condiciones para que cada joven pueda transitar con crecientes grados de autonomía las experiencias formativas que se propongan.

“Los chicos vienen el sábado. Igual en la escuela hay patios abiertos, o sea que el sábado la escuela está llena de chicos, es una escuela que tiene gente constantemente, y eso me gusta de mi escuela. Es una escuela que busca constantemente dar respuesta a la demanda de la sociedad.”
(Profesor Escuela 1)

Los directivos entrevistados entienden que sus escuelas han logrado constituirse como espacios de referencia y de construcción valiosos para sus estudiantes, han instalado una cultura del cuidado y reconocimiento de cada uno de ellos, una mirada que intenta estar atenta a las situaciones particulares de los jóvenes que muchas veces atraviesan complejas situaciones personales o familiares. Hay apertura y predisposición para “leer” las nuevas demandas e intereses de los jóvenes.

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

Asimismo existe una fuerte preocupación en los directivos y coordinadores de PMI entrevistados, en relación a los saberes que la escuela efectivamente transmite. Todos ellos se cuestionan qué aprenden realmente los estudiantes y qué herramientas construyen en sus recorridos por la escuela secundaria.

Manifiestan que más allá de lo plasmado en el curriculum prescripto, las prácticas reales de enseñanza, el curriculum real en el aula denota estereotipos y prácticas carentes de sentido constructivo, donde los estudiantes repiten y reproducen información fragmentada y descontextualizada.

En las cuatro experiencias, los adultos entrevistados expresan una fuerte valoración por las actividades y proyectos extra-aula, poniendo en cuestión la “cultura enciclopédica” que deja por fuera, necesidades e intereses de los jóvenes. Aprender no es sólo aprender contenidos; manifiestan trabajar direccionados en la concepción de joven como sujeto de derecho.

“Hoy culturalmente no se valora esa ostentación de conocimiento. Esta cuestión enciclopédica no va con nuestros pibes. Ellos no valoran no es un valor en si mismo. Él lucha contra esta cuestión. Pero esta cuestión que hoy vemos que tal vez no pasa por ahí. Ni es lo que necesita el país como país para seguir creciendo. Acá nosotros discutimos mucho entre nosotros, y hablamos y hablamos. Pero vemos el crecimiento de los chicos. Hoy cuando entrabamos nos encontramos con chicas que ayer vinieron de la marcha del 16 de septiembre en capital, pibas que cuando estaban acá en segundo año pensábamos que iban a terminar dejando. Muy contentas hoy por lo que hicieron ayer. Encontraron un lugar, y tal vez sentimos que en algunos sectores esto es lo que necesitan esta imagen de que pueden, que pueden protagonizar, que pueden liderar. Nos parece que estos son aprendizajes válidos” (Vice Directora - Escuela 2)

En este sentido, y estrechamente vinculado a las propuestas que luego veremos plasmadas en los PMI, surgen en las instituciones preguntas respecto de las dificultades de los y las jóvenes para transitar sus recorridos a lo largo de la escuela secundaria. Al respecto se plantean cuestiones vinculadas a las dificultades de los estudiantes tal como hemos señalados en el apartado anterior, pero también podemos observar que tanto los equipos directivos como los coordinadores y los profesores entrevistados entienden que la falta de compromiso docente, las propuestas de clase desactualizadas, el escaso vínculo que los profesores establecen con los estudiantes así como el alto nivel de ausentismo de los profesores, son aspectos determinantes a la hora de evaluar los motivos por los cuales los estudiantes no aprenden.

“Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia, no sé si los profesores la enseñan. Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia pero no sé si quieren que la amen. Entonces ahí me... me preocupa... La escuela enseña a los que quieren aprender”, el resto no, el resto no quería aprender. Lo viví como un facilismo del proceso de aprendizaje, yo también tengo ganas de enseñar a los que quieren aprender. Lo más fácil que puede haber, es el dinero más fácil ganado, sin esfuerzos y...” (Director - Escuela 1)

“Como institución no le estamos dando respuesta a la comunidad, ni jornada extendida, ni jornada completa. Porque hay días en la semana, como tengo tanto ausente de profesores, que directamente tuve la decisión de decirle a los familiares que, por ejemplo, los jueves no venga 3er año porque no van a tener profesor”. (Director - Escuela 4)

Al respecto, los directivos y profesores entrevistados comparten la dificultad que visualizan de trabajar estas problemáticas de manera colectiva, hacia el interior de los equipos docentes. Es aquí donde enuncian las dificultades desde la organización laboral docente y condiciones de trabajo: falta de espacios compartidos,

muchos profesores con poca carga horaria en la institución, imposibilidad de encuentros de trabajo coordinados y un alto nivel de ausentismo docente. Sin embargo, en general, todas estas cuestiones no son visualizadas como dificultades estructurales propias de la organización de la escuela secundaria que no da respuesta a los nuevos requerimientos, sino que son interpretadas en términos de los comportamientos individuales de los sujetos: profesores comprometidos/no comprometidos, profesores responsables/no responsables, profesores interesados/desinteresados.

El Plan de Mejora Institucional (PMI)

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

A su vez, dicho documento señala dos ejes sobre los cuales las escuelas deberán diseñar sus Planes de Mejora, uno de ellos es el de las *Trayectorias escolares* que incluye, entre otros aspectos, el pensar la incorporación de los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela, la retención de los estudiantes que están en la escuela a través de estrategias de prevención del ausentismo, así como la disminución de los índices de repitencia y el desarrollo de acciones de apoyo que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. Este eje también incluye la articulación con los diferentes niveles para acompañar el ingreso, permanencia, egreso y continuidad de los estudios de los jóvenes, así como la vinculación con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para concretar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo.

El segundo eje para pensar el Plan de Mejoras es el de la *propuesta escolar y la organización institucional*. Aquí se incluye el desarrollo de propuestas de enseñanza de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en el ciclo básico para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizajes. También el fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, la implementación de diversos formatos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones que promuevan innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, promueve el desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y estudiantes para

garantizar una convivencia y un diálogo que fortalezca la democratización escolar y la autoridad docente desde el saber y desde el lugar de adulto responsable que acompaña a los jóvenes.

Cada escuela evalúa y decide cómo valerse del Plan para mejorar lo existente, poner en marcha lo nuevo o combinar ambas alternativas. Se trata, pues, de una tarea de reconocimiento de lo existente, de conceptualización de los problemas y de establecimiento de las prioridades para una etapa determinada. La responsabilidad sobre esta tarea es fundamentalmente de la conducción escolar, que movilizará a los demás docentes o, al menos, a un grupo impulsor, para lograr su participación y compromiso con el diseño del Plan. Este Plan cuenta con el financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación en forma conjunta con los ministerios provinciales. La distribución de los recursos será proporcional a la matrícula de estudiantes de cada establecimiento y tendrá en cuenta la situación de vulnerabilidad social y educativa de cada escuela. Los gastos para cada Plan de Mejora deben estar vinculados con los objetivos, sentidos y finalidades de las acciones pedagógicas y socioeducativas previstas en su formulación. Los rubros de gastos financiables de los Planes de Mejora Institucional serán de dos tipos: horas institucionales y recursos para gastos operativos; estos fondos se asignarán a la institución en función de los rangos establecidos de acuerdo a la matrícula de cada escuela.

Las horas institucionales pueden ser destinadas a aquellas actividades que requieran de instancias de trabajo no contempladas en los tiempos de espacios curriculares correspondientes a los planes de estudio. Si bien se toma una medida de cantidad de horas mensual, esto no significa una asignación fija que se repite necesariamente todos los meses. En la propuesta que la escuela formula se pueden asignar estas horas en función de las acciones diseñadas, pudiendo agruparlas en diferentes cantidades según los diversos momentos previstos del Plan. Junto con los recursos para el financiamiento de las horas, se transfiere directamente a cada escuela una suma para gastos operativos que la institución destina para la adquisición de los insumos necesarios para el desarrollo del Plan de Mejora. Es en este marco normativo que las instituciones que tomamos como referente empírico diseñan diferentes modos de “usar” el PMI. A partir de las prioridades que señalan y los modos de abordar aquello que, entienden, son las prioridades para la educación secundaria en esa escuela.

La concreción institucional del PMI

A partir de la investigación realizada en las escuelas podemos encontrar en los proyectos elaborados en el marco del PMI una primera línea común de trabajo que se centra en fortalecer las trayectorias de los estudiantes que encuentran dificultades en su recorrido, favoreciendo el aprendizaje y la acreditación de las diferentes materias, cuestión que impacta directamente sobre la promoción y la reducción de la repitencia. Una segunda línea de trabajo se encuentra vinculada a ofrecer a los estudiantes espacios y propuestas desde el área artística y cultural organizados a modo de talleres optativos ó extracurriculares.

En relación a la primera, como estrategia central las escuelas trabajan generando clases de apoyo y tutorías para los estudiantes con dificultades en la cursada de las materias y para las instancias previas a las fechas de exámenes (febrero, julio, diciembre). Se realizan en horarios a contra turno de las clases o los días

sábados y tienen como prioridad las materias que más problemas de acreditación presentan (Lengua, Matemática, Inglés, Biología, Físico-química, Materias del área contable). Los grupos de trabajo son reducidos y se caracterizan por un acompañamiento más personal e individual donde se vivencian otros modos de aprender y avanzar en los aprendizajes. Varios profesores que se desempeñan en los diversos programas (Jóvenes y Memoria y PMI, fundamentalmente) han manifestado que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas en esos espacios son altamente motivadoras para los jóvenes ya que los ubican en un lugar protagónico. A diferencia de las prácticas tradicionales en las que el docente es el poseedor del saber y su tarea consiste en transmitirlo, estos modos de enseñar y aprender ponen el acento en las tareas que los estudiantes deberán hacer para apropiarse y construir conocimiento. Esta cuestión, sumada a los vínculos respetuosos y cercanos entre profesores y alumnos, han sido dos elementos que los docentes vinculados a estos programas enfatizan y que manifiestan no son prácticas sostenidas por los profesores en los espacios de clase habituales.

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

Los estudiantes asisten a las clases de apoyo y luego rinden las materias en las mesas de exámenes correspondientes o, en algunos casos, se proponen alternativas tales como rendir el examen final en el último encuentro en el marco del PMI y luego transcribir esta nota al acta formal de exámenes o que el profesor del PMI integre la mesa junto al docente curricular. Otros estudiantes que no adeuden materias también pueden realizar consultas sobre contenidos puntuales con los que van teniendo dificultades en el trabajo áulico. En algunas situaciones los profesores de las materias sugieren a los estudiantes la asistencia a estas clases, como forma de apoyar el proceso de aprendizaje y evitar que se “lleven” la materia, acompañando el recorrido durante el año; en otras situaciones son los mismos estudiantes que deciden acercarse al espacio.

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

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

En todas las instituciones la concreción del PMI ha sido un proceso de trabajo con avances y retrocesos en el que la evaluación de las propuestas realizadas fue reorientando la marcha del proyecto. El lugar del equipo directivo en la determinación de la orientación del PMI es central, ya que el director es el responsable del Proyecto y de la rendición financiera del mismo. En todas las instituciones los directivos son los que han delineado la orientación del proyecto y convocado a los coordinadores, y luego conjuntamente con ellos han realizado las evaluaciones de la marcha del proyecto y los ajustes posteriores.

“El equipo directivo plantea que ellos ven que muchos de los chicos que repiten, repiten por ahí llevándose una materia del año regular que están cursando pero que tenían dos previas y que esas previas les costaba muchísimo darlas porque en general no sabían que tema habían visto, no tenían la carpeta, no tenían el material. El chico que se llevo la materia es porque, bueno, no pudo acercarse a esa materia y al docente, no encontró la vuelta se dieron una serie de factores. Entonces cuando se tenían que presentar a la previa, venían pero te entregaban la hoja en blanco eran muy pocos los que habían podido estudiar y en general los que estudiaban eran de memoria o aquel que el padre lo podía mandar a un particular preparaba su materia y la rendía. Pero en general el 80 por ciento te entregaba la hoja en blanco. La previa le quedaba y le quedaba. Entonces encararon desde el plan mejoras el proyecto para prepararlos o ayudarlos a dar la materia previa y ahí los docentes plantean, bueno nosotros los preparamos pero les tomamos. Porque sino que pasaba, vos los preparabas bajo tu criterio y cuando iba a la mesa de examen y le tocaba un profesor, otro profesor, por ahí utilizaba otro criterio de evaluación que no era el mismo que había utilizado durante los encuentros que habían tenido durante el plan mejoras.”(Coordinadora PMI - Escuela 2)

Todos los coordinadores convocados son profesores de las escuelas que tienen afinidad con los directivos, han demostrado compromiso institucional y comparten los ejes del proyecto político educativo centrados en la inclusión. Sólo en el caso de la escuela de jornada extendida y completa que cambió su director, durante el primer año de su gestión también él coordinó el PMI aunque en su segundo año de trabajo ya convocó a una docente de la escuela. Los coordinadores acompañan “de cerca” el desarrollo del PMI, definen la contratación de los docentes y son los referentes institucionales para ellos. En algunas escuelas se solicita a los docentes que quieren sumarse la presentación de un proyecto y en otras se los convoca directamente para el espacio.

En relación a los docentes convocados para el trabajo en las clases de apoyo pudimos observar dos grandes grupos de profesores convocados para esta tarea: por un lado docentes de la propia escuela dispuestos a sumarse a estos Proyectos y por otra parte estudiantes avanzados de los profesorados con contactos con la institución. Es preciso señalar que el contrato laboral previsto dentro del PMI plantea condiciones de trabajo mucho más precarizadas que el régimen laboral docente ya que el pago de la hora de trabajo es inferior, no se abonan vacaciones o aguinaldo, ni contempla licencias de ningún tipo, esto hace que para algunos profesores no sea este Programa una oportunidad laboral, pero sí lo sea para otro grupo de profesores que aún no han podido insertarse plenamente en el sistema.

En el marco señalado, a partir de las entrevistas realizadas observamos las siguientes cuestiones en torno a quiénes son los profesores que forman parte del PMI. Por un lado tenemos varios docentes de la

misma escuela que comparten el proyecto institucional, se encuentran comprometidos con la escuela y encuentran en ella un lugar amigable para trabajar, que aunque no buscan incrementar su carga horaria laboral se suman a este proyecto como parte de una construcción institucional que comparten. En general son docentes con trayectoria en la institución y que viven cerca de la escuela o pueden acomodar los horarios del PMI en los mismos días que asisten regularmente. Por otro lado vemos un segundo grupo de profesores que son estudiantes de profesorado, dispuestos a sumarse a este proyecto para los cuales el PMI les ofrece una oportunidad laboral y la posibilidad de construir experiencia en escuelas. Estos jóvenes llegan a través de contactos y “recomendaciones” de los docentes de la institución y se muestran sumamente abiertos a pensar sus prácticas en el marco de los talleres de apoyo y a trabajar con el acompañamiento de los coordinadores.

En este sentido la elección de los docentes para formar parte del PMI es esencial para el desarrollo del Plan. Las escuelas ponen mucho cuidado en esta selección ya que entienden que el vínculo con el docente y la propuesta de apoyos que él elabore es fundamental para garantizar el aprendizaje de los estudiantes en este espacio que no es obligatorio para los estudiantes.

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

“Aparte esta modalidad de trabajo generó un vínculo porque fueron 10 encuentros en donde el estudiante se estuvo viendo con vos en un grupo más reducido; generó vínculo con otro que no es el de su curso, generás un espacio diferente y en general das clase acá (la biblioteca) o en el laboratorio en otro ámbito. Lo sacaste del aula también, eso a veces parece que no pero sacarlo del aula también te genera otra cosa. (Coordinadora PMI - Escuela 2)

Luego de dos o tres años de implementación del PMI alguna de las escuelas han ido intentando establecer redes entre estos espacios de apoyo y las clases regulares, por ejemplo en la escuela 2 se logró articular las planificaciones de los docentes con las actividades en las clases de apoyo y a su vez los docentes derivaban a este espacio a los estudiantes que tenían alguna dificultad en su materia. Si bien no está institucionalizado que el concurrir a este espacio hará que se apruebe la materia, se busca que esto incentive a los jóvenes y aumente la concurrencia y la valorización de este espacio que brinda el PMI.

No obstante la aparición de este Plan fue fuertemente cuestionada por muchos profesores en las escuelas, ya que consideraban que ponía en tela de juicio la evaluación que el docente del curso realizaba en su espacio de clase. Muchas fueron las negociaciones establecidas entre los equipos directivos, los coordinadores y profesores del PMI y los docentes de las materias que fueron tomando particularidades en cada escuela tal como venimos señalando. Los niveles de negociación entre los equipos directivos, los docentes de los espacios curriculares y los docentes-tutores del PMI hacen que sean diferentes las formas de

organizar el recorrido por los talleres para la preparación de las materias previas como mencionamos más arriba. Muchos profesores de la escuela miran con cierta desconfianza las propuestas que allí se desarrollan considerando que favorecen el facilismo y hacen que los estudiantes aprueben sin “esfuerzos”.

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

“El problema que yo veo es que los docentes curriculares, los docentes normales en su clase no ven en el plan de mejoras institucional una herramienta para mejorar su clase, es decir, si yo tengo diez alumnos con problemas en mi aula, si yo los envío al plan de mejoras institucional, se que en la próxima clase o en la otra o en la otra van a mejorar y va a mejorar mi clase. No lo ven eso como así, al plan de mejoras institucional lo ven como una invasión a su clase. Y no lo digo porque se me ocurrió, sino lo digo porque lo charlé con ellos, lo charlé con los docentes”. (Director - Escuela 1)

Como parte de la línea de trabajo vinculada al fortalecimiento de las trayectoria de los estudiantes, una de las escuelas investigadas -la escuela 3- organiza una estrategia de trabajo particular centrada en la no repitencia pero sobre todo en evitar el abandono. La misma consiste en la conformación de un grupo reducido de estudiantes en el turno vespertino con jóvenes considerados en vulnerabilidad o riesgo de abandono en el turno mañana y tarde (se señala la repitencia reiterada, la alta cantidad de inasistencias y/o los conflictos entre pares o con los docentes como datos que consideran para evaluar el pase a ese curso). Denominan a este grupo “de fortalecimiento”. Es un grupo de 15 estudiantes que cursan en turno vespertino todas las materias correspondientes al año en el que están, pero en un horario más acotado que en la jornada diurna. En ese curso se encuentran juntos estudiantes de primero, segundo y tercer año y el docente trabaja en cada materia con las necesidades y contenidos de cada sub-grupo. En el transcurso del año puede ocurrir que algún estudiante retorne a su curso de origen o cierre el ciclo lectivo en ese curso para luego reinsertarse, al año siguiente, en su curso de origen. Cuando pasan a cuarto año se reinsertan en los diferentes cursos regulares de la escuela, ya que esta experiencia es sostenida para el denominado Ciclo Básico. Se sostiene que los estudiantes mejoran sus aprendizajes en estos espacios reducidos porque el vínculo con los docentes es más estrecho, hay otros estímulos y el contexto es diferente (aunque los docentes, en algunos casos, son los mismos).

“Tenemos el plan mejoras, nosotros tenemos como dos vías. Por un lado tenemos clase de apoyo en los periodos de examen y por otro lado tenemos un grupo de alumnos... serán quince alumnos que por alguna situación de vulnerabilidad no vienen ni a la mañana ni a la tarde que estaban en riesgo de abandono muchos de ellos han abandonado en su momento y les armamos como un grupo especial y vienen ellos en... todas las noches”. (Directora - Escuela 3)

“Empezó siendo el plan mejoras, pero desde el año pasado empezamos a ver que algunos chicos por diferentes motivos necesitaban que te sientes al lado y los escuches, cosa que cuando tenés treinta y cinco cuarenta, no se puede hacer, necesitaban por ahí que tengamos un trabajo más

personalizado, chicas que quedaban embarazadas o que empezaban a trabajar y tenían que dejar la escuela, entonces ahí empezamos a ver por una cuestión de demanda de la comunidad uno empieza a detectar estos problemas y es por eso que se crea un profesor de cada materia para crear un curso paralelo e ir dándole a los chicos clases para que no pierdan la continuidad en su trayectoria educativa”. (Profesor - Escuela 3)

“Se conformó el grupo con alumnas que son mamás, con chicos que tuvieron problemas con sus pares, problemas serios en relacionarse con sus pares, chicos que trabajan, básicamente esos son los tres casos que tenemos. Entonces ahí está la opción del turno vespertino que por ahí, al ser poquitos, a ser a la noche, al ser adultos genera como alumnos que el comportamiento natural sea diferente...el equipo directivo eligió, no sé, determinados docentes, para trabajar con este grupo que es más reducido, y la verdad que fue todo un éxito”. (Profesor - Escuela 3)

La segunda línea de trabajo hallada en los proyectos elaborados en el marco del PMI en las cuatro escuelas investigadas, se encuentra vinculada a ofrecer a los estudiantes espacios y propuestas desde el área artística y cultural organizados a modo de talleres optativos ó extracurriculares. El objetivo central es propiciar la participación de los jóvenes en espacios de expresión y creación artística donde se trabaja colaborativamente y se construyen propuestas que luego se comparten con toda la escuela. Alguno de los talleres que se van desarrollando son: teatro, percusión, poesía, radio, edición y fotografía. Cabe señalar que estos talleres tienen mayor o menor peso en las propuestas de las diferentes escuelas analizadas según la cantidad de recursos con los que la escuela cuenta en cada cuatrimestre del ciclo lectivo, y según la lectura de las prioridades que los equipos directivos junto con los coordinadores del PMI realizan a partir de las consultas que realizan a los estudiantes. Como venimos señalando, en estas escuelas, entre los años 2014 y 2015, la prioridad ha sido reducir la repitencia y el abandono fortaleciendo la aprobación de las materias en general pero, sobre todo, las materias en las instancias de exámenes regulares y previos. Esto necesariamente “obligó” a destinar más fondos a los apoyos escolares en detrimento de las propuestas vinculadas al área expresiva y artística.

“El recurso del mejoras lo estamos usando para otros proyectos de la escuela. Que tiene que ver con que la escuela tenga proyectos más atractivos en función a la comunidad, ya sea Jóvenes y memoria, abordando problemáticas que eligen los chicos con material didácticos o cosas para optimizar los recursos para que los chicos se sientan mucho más atraídos por la escuela y tengan una educación de mejor calidad”. (Profesor – Escuela 3)

“En el PMI también tenemos el área artística. El año pasado los chicos de teatro hicieron una obra de teatro sin sonido, entonces había que mirar, era una representación de Romeo y Julieta. En percusión es hermoso lo que hacen, y en poesía es hermoso, las dos profes lo que hicieron fue que colgaron lo que los chicos escribieron y leyeron en el curso, durante un mes te obligabas a leer lo que estaba colgado. Es divino. Además hay un taller de música que no funciona con el mejoras, con un preceptor que hay más que percusión, hay guitarra, batería, cantan. Hay diferentes instrumentos, cantan también y el año pasado hicieron un cierre también”. (Coordinadora PMI - Escuela 2)

“Y dentro del plan mejoras hay otros talleres, como el taller de salsa, el de folklore. Eso es los sábados. Hubo un tiempo un taller de audiovisual que tuvo un éxito rotundo, que el profesor no pudo seguir yendo más medio que quedó organizado por otro. Este año hasta ahora no se ha implementado. Pero tuvo mucha repercusión se hicieron cortometrajes, participaron de los festivales, hay que tener en cuenta que la escuela es la primera que tuvo la modalidad de arte. Ahora el plan mejoras implementa, apoyo y talleres, y después está Jóvenes y memorias. Ésta es mi tercer año en jóvenes y memoria. Con chicos muy comprometidos, muy politizados, de alguna manera militantes”. (Profesor - Escuela 1)

“También tenemos unos talleres en el PMI que damos los sábados: tenemos teatro y Jóvenes y Memoria y articulamos los dos. Como los chicos van a Chapadmalal y todos quieren ir les dije vengan a teatro y ahí armamos para Jóvenes y Memoria”. (Director - Escuela 4)

Nos parece interesante destacar cómo este Plan está poniendo en el debate institucional la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre los dispositivos y espacios ofrecidos tradicionalmente por la escuela, dando cuenta de grandes grietas entre los recorridos esperados y los reales. Del mismo modo estas experiencias desarrolladas en el marco del PMI plantean preguntas respecto de la necesidad de ampliar o renovar la propuesta educativa en las escuelas.

Una mirada comparativa

Tal como lo expresan algunos documentos: *“El Plan de Mejora Institucional es una oportunidad para: a. Revisar los sentidos, mejorar el funcionamiento y ampliar el impacto de las propuestas pedagógicas que están en marcha -proyectos, programas, actividades, articulaciones entre escuelas secundarias y sus anexos y extensiones o con los ciclos básicos en el marco de agrupamientos- y, si se quiere, de aquello en lo cual, por motivos debidamente fundamentados, se decide seguir “apostando”; y/o b. Dar impulso a iniciativas que por distintas razones -falta de apoyo técnico, financiero u otras- aún no se han puesto en marcha y se estiman relevantes para mejorar la propuesta escolar”*. En este marco analizaremos los proyectos desarrollados por las instituciones estudiadas buscando compararlos.

La primera aproximación a este análisis, y tal vez el más evidente, se vincula con las líneas de acción definidas en las instituciones. El PMI ofrece seis líneas de acción prioritarias para el desarrollo del Plan: Estrategias para los inicios de la escolaridad; Estrategias institucionales de tutorías; Estrategias para potenciar la enseñanza; Estrategias para la recuperación de los aprendizajes; Estrategias educativas intersectoriales y Estrategias de gestión de la convivencia. Es significativo que la línea más desarrollada en las cuatro escuelas estudiadas se vincula a las estrategias para la recuperación de los aprendizajes, tal como hemos señalado en el apartado anterior.

Es altamente llamativo que a pesar de las serias dificultades que los directores y docentes entrevistados manifiestan en relación con las prácticas de enseñanza en sus instituciones, enfatizan y orientan el Plan hacia la conformación de espacios para la recuperación de los aprendizajes y no para potenciar y revisar las prácticas de enseñanza.

Plantaremos al respecto tres posibles lecturas en base a la información recogida en cada escuela. Una primera lectura podría vincularse con la percepción que manifiestan los equipos directivos, coordinadores y algunos docentes del PMI, respecto del desentendimiento de los docentes en general en relación a los bajos resultados de aprendizaje en sus alumnos, depositando fundamentalmente la responsabilidad en las consecuencias de lo que los estudiantes “no hacen”. Entienden que la tarea de enseñar, que es la que les corresponde como profesores, fue realizada y la tarea de aprender debiera darse con certeza si los estudiantes cumplieran con las tareas que les corresponden.

A partir de estas cuestiones los equipos directivos y los equipos docentes cercanos a ellos con los que trabajan, “comprenden” los bajos resultados de muchos alumnos y comienzan a pensar en revertir las consecuencias de este estado de situación: las bajas notas, las materias a período de examen y la repitencia, son preocupaciones sobre las que centran sus miradas y focalizan sus esfuerzos y recursos. Surgen en este marco alternativas que flexibilizan o generan otros espacios o propuestas para abordar esta dificultad, que se construyen y ofrecen por fuera del formato escolar establecido, a través del PMI.

En esta primera lectura prima, entonces, la mirada cuestionadora de los equipos directivos respecto de los modos de enseñar en el aula que sin duda perjudica a los estudiantes ya que no pueden aprender y por ello generan y ofrecen desde el PMI otros recorridos que permitan compensar estas dificultades que produce la propia escuela.

Una segunda lectura podría vincularse más estrechamente a la mirada sobre los estudiantes. Vale en este punto preguntarnos, qué miradas sobre estos sujetos reales que aprenden se construyen en relación a los y las jóvenes de las escuelas secundarias analizadas, cuando los jóvenes reales que allí habitan no responden a los parámetros esperados por los docentes. La respuesta por las diferencias suele definirse por las carencias que los estudiantes reales tienen en relación al ideal de alumno construido, y no por las características que los constituyen como jóvenes de sectores populares con sus múltiples identidades. Afirmamos esto ya que en la implementación de las clases de apoyo en las cuatro escuelas, más allá de la particularidad de su puesta en marcha, el centro está puesto en que son los estudiantes los que en grupos amplios no pueden aprender y que los buenos resultados se producen en grupos pequeños y espacios personalizados. Si bien, tal como expresamos en la primera mirada, hay un cuestionamiento hacia las prácticas docentes, dicho cuestionamiento pareciera centrarse en las dificultades de enseñar con estudiantes provenientes de sectores populares. Esta segunda lectura se centra más fuertemente en la mirada sobre los estudiantes y en las ideas que subyacen respecto de sus posibilidades/imposibilidades para aprender.

No podemos dejar de mencionar una tercera lectura que se vincula con las exigencias del sistema educativo en torno a la cuestión de los resultados de aprendizaje evidenciados desde los indicadores de aprobación/desaprobación y promoción/repitencia. Sin duda esta necesidad de las instituciones de dar cuenta en el aquí y ahora de los avances en la mejora de estos índices hacen que deban optar por aquellas líneas del PMI que impacten más directamente en ellos y es sin duda la línea de “Recuperación de los aprendizajes” la que ofrece en lo inmediato esta posibilidad. Esta tercera mirada se centra en los requerimientos concretos que el propio sistema educativo impone a las instituciones condicionando las prácticas pero también traccionando en torno a la responsabilización por quienes no aprenden.

A modo de cierre

A partir del análisis que hemos realizado sobre la implementación del PMI en las cuatro instituciones seleccionadas sostenemos que estos nuevos dispositivos no cuestionan las bases del modelo academicista y meritocrático (Montes y Ziegler, 2012) propio de la escuela secundaria moderna sino que operan sobre sus consecuencias (atender a los estudiantes que no logran buenos resultados en él). Sin embargo, también observamos que el desarrollo de los mismos comienza a poner en discusión al interior de las instituciones prácticas de enseñanza naturalizadas en la escuela secundaria, como ser el agrupar estudiantes considerando como criterio prioritario la edad y la gradualidad homogeneizante de los contenidos y, por ende, de las prácticas de enseñanza (Terigi, 2009). Nuevas prácticas puestas en marcha en el marco del PMI como el trabajar simultáneamente con estudiantes de diversas edades y cursos, desarrollar la tarea desde la modalidad de “taller” o concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza ofreciendo insumos al docente para ajustar y redireccionar la misma, comienzan a poner en evidencia y hacer visible que otros modos de enseñar y aprender son posibles y que otros modos de estar en el aula son además altamente favorecedores del aprendizaje. Podemos afirmar que el proceso que comienza a vislumbrarse supone sostener que la escuela mide esfuerzos relacionados con el estudio -propio de la lógica meritocrática- pero sobre otras bases y criterios más cercanos a nociones como el compromiso con la tarea, la responsabilidad en cumplir con los horarios y las clases, el respeto a los acuerdos realizados con los docentes-tutores, etc. (Nobile, 2011; Vecino, 2015). Esto es posible porque se sostienen representaciones sobre los estudiantes que los coloca en una posición interesada con respecto a su paso por la escuela y los vínculos intergeneracionales que en ella se construyen y sostienen.

Es preciso señalar también que dada la posibilidad que el PMI ofrece a la escuela de contratar libremente al coordinador y a los profesores, se facilitan condiciones para conformar un equipo que trabaje en una misma línea y con miradas similares respecto de las problemáticas abordadas. Quizás aquí también radique la mirada de los adultos sobre quiénes son y qué esperan los jóvenes así como la descripción que realizan de la tarea que la escuela debe emprender. Además, esto va construyendo un núcleo de trabajo institucional que pone en acto discusiones ocultas en el debate institucional más general.

El riesgo, sin embargo, es que estas prácticas no se constituyan en oportunidad para poner en discusión los modos de ser y hacer en la escuela secundaria sino que sean pensadas sólo como soportes específicos para sujetos a los que se les atribuye determinadas características –vinculadas a los modos de transitar su trayectoria escolar- recayendo sobre ellos la explicación de las prácticas educativas “distintas” ya que en los marcos instituciones “establecidos” no están pudiendo sostener su escolaridad. El riesgo que observamos en esta posición se halla en concebir y entender las dificultades de los estudiantes que transitan la escuela como propiedades subjetivas que portan los sujetos (individuales o colectivas) y no como atributos de la situación pedagógica y de la organización de nuestro sistema escolar (Terigi, 2009). También en colocar a los estudiantes en un lugar de víctimas del acontecer social (de las condiciones de desigualdad, de las relaciones intergeneracionales rotas, de un barrio que no tiene redes de contención, etc.), donde la vulnerabilidad los supone necesitando siempre adultos -que no sean los de su núcleo cercano- que los sostenga y guíe y, entonces, la autonomía solo se presenta como promesa.

Hemos encontrado que las escuelas analizadas al reconocer las trayectorias no encauzadas² en los estudiantes, es decir, encontrarse con modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la escuela, buscan estrategias que flexibilicen el recorrido teóricamente propuesto para la escolarización secundaria. Reconocen que en las trayectorias “no encauzadas” no será la linealidad del recorrido la que marque la pauta en la experiencia de escolarización sino, por el contrario, la interrupción y la “vuelta a empezar” (Terigi, 2007). Este reconocimiento los lleva a plantear estrategias de acompañamiento individual, como tutorías personalizadas con docentes reasignados en sus funciones o el armado de un dispositivo institucional de acompañamiento. La primera es la estrategia más utilizada, la segunda menos pero aparece como una posibilidad tangible de poner en discusión la lógica organizacional de la escuela secundaria. Si bien ambas son innovadoras, se presentan como un paliativo a las dificultades que muchos estudiantes presentan y que son leídas desde la escuela como dificultades de los estudiantes y no como limitaciones que el formato tradicional de la escuela secundaria produce especialmente cuando de jóvenes de sectores populares se trata, jóvenes que en muchos casos se han constituido como la primera generación que accede al nivel secundario. Pareciera que “estos jóvenes”, y solo estos, necesitan establecer un vínculo más cercano con el docente para aprender y sobre este eje se construye la propuesta.

La exclusión educativa es un proceso complejo que se encuentra vinculado con aspectos estructurales de la sociedad y del sistema educativo. La inclusión, entonces, requiere también de procesos complejos en los que interactúan diferentes factores de índole estructural pero también subjetivos. La construcción de prácticas y dispositivos pedagógicos inclusivos en la escuela secundaria implica cambios en la estructura organizacional de la misma, políticas socioeducativas que lo sostenga pero también un corrimiento de los sujetos de ciertas representaciones sobre los estudiantes y la escuela secundaria que los colocan en un anhelo nostálgico de la escuela perdida. En esta investigación hemos podido analizar que en aquellos docentes comprometidos con una política educativa concreta, como es el PMI, este corrimiento comienza a realizarse. El mismo no será suficiente si no se sostienen y profundizan aquellas líneas en política educativa e intervención institucional que logren conmover y poner “bajo sospecha” a la organización tradicional de la escuela secundaria, democratizando el acceso, pero fundamentalmente permitiendo sostener la escolaridad de aquellas clases y sectores sociales históricamente despojados de este derechos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*; Buenos Aires: La Crujía.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires, Espacio Editorial
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa
- Dussel, I. (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad, en Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

² Estas son aquellas que al ser leídas desde los ritmos que prevén las trayectorias teóricas se visualizan fuera de éstas y se leen como fuera de lo normal.

- Kantor, D. (2005). *Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación*. Buenos Aires: CEDES.
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2012) “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”, en Southwell Myriam (Comp.); *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*; Rosario: Homo Sapiens
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez, Pedro & Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Resolución 86/09 del Consejo Federal de Educación (CFE), “*Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria*”
- Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato, en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (2008). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N (Comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación; 28, 29 y 30 de mayo de 2007; Fundación Santillana
- Terigi, Flavia (2009) *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación N° 50. Pp 23 a 39.
- Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En Tenti Fanfani, E. (compilador); *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vecino L. (2015). La construcción del nosotros-otros en una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense. Tesis de Maestría en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.