

TÍTULO: ESCUELAS MEDIAS Y SECTORES POPULARES: ANALISIS DE CASOS DE INCLUSION DE LOS JOVENES EN LA ESCUELA

Autor: Felicitas Acosta

Institución: UNGS/UNLP/UNSAM

Correo electrónico: f.acosta@fibertel.com.ar

Introducción

En la Argentina actual, los retos para la democratización de la educación son numerosos. Uno de ellos refiere al problema del acceso y permanencia en la escuela secundaria. Este trabajo presenta un estudio de caso sobre dos escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo del trabajo es ofrecer una reflexión acerca de los cambios que debieran ocurrir en la escuela media para que el ingreso de nuevos sectores sociales a dicha institución sea exitoso.

El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se presentan las nociones conceptuales desde las que se diseñó la investigación y se abordó el trabajo de campo. La segunda parte aborda los resultados de la investigación a partir de cuatro “hallazgos” que permiten volver a pensar las instituciones de nivel medio. Dichos hallazgos refieren a las características que presentan estas instituciones en relación con el uso de dispositivos, nuevos o no, para el logro de sus resultados. Finalmente se presentan una serie de conclusiones acerca del valor de este tipo de estudio para orientar los cambios en las prácticas y para servir de guía a las políticas educativas.

I. La construcción de una mirada histórico comparativa sobre las escuelas secundarias

Este trabajo se propone indagar los cambios que se encuentran en las escuelas de sectores populares que obtienen buenos resultados en relación con el modelo de escuela media tradicional. Para ello es necesario realizar algunas precisiones. En este estudio se entiende por sectores populares aquel sector de la sociedad cuya apropiación de los bienes materiales y simbólicos disponibles es la menor en el conjunto social. Esta apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos no equivale a la supresión de la capacidad productiva de este grupo social: “...aún dominada, una cultura funciona como cultura” (Grignon y Passeron, 1991: 18). Las escuelas de sectores populares que obtienen buenos resultados en comparación con escuelas a las que concurren alumnos del mismo sector social se presentan en esta investigación como “buenas escuelas”. Entendemos por “buena escuelas” aquellas en las cuales los resultados de aprendizaje de los alumnos son superiores a los de los alumnos de

otras escuelas similares y que son reconocidas por sus resultados educativos por las autoridades educativas y por los actores de la escuela. Los resultados educativos refieren entonces tanto a los logros de aprendizaje en términos comparativos con alumnos del mismo sector social como al grado de satisfacción con la escuela.

Para esta investigación se seleccionaron dos escuelas de la zona sur de la Ciudad de Buenos: una escuela técnica tradicional con una larga trayectoria en un barrio de sectores populares (en adelante Escuela 1) y una escuela media de reciente creación dirigida a la atención de alumnos de sectores populares (en adelante Escuela 2)ⁱ.

La metodología de análisis para este estudio de caso consiste en la comparación entre los dispositivos del modelo de la escuela media tradicional y los dispositivos que se encuentran en estas dos instituciones, en tanto instituciones exitosas en la incorporación de jóvenes de sectores populares. El análisis comparativo de los casos permite ver qué es lo que ocurre con los dispositivos de las escuelas -qué es “nuevo”, qué es “tradicional”, qué “sirve” y que “no”- en relación con la imagen de escuela tradicional y cómo se articulan esos dispositivos con un sistema de ley, moral y cultura apropiado para promover la “acción fértil” en escuelas con jóvenes de sectores pobres y empobrecidosⁱⁱ. Elementos que parecen estar en la base de estas buenas escuelas.

La estrategia de investigación utilizada fue el “Estudio de casos”. Se privilegió un enfoque localizado (*approche localisée*) y un desarrollo de tipo etnográfico (*démarche de type ethnographique*) (Van Zanten y otros, 2002). Se entiende “lo local” como aquella construcción social dotada de cierta cohesión interna y de autonomía relativa pero articulada a las lógicas globales de dominación e interdependencia. Se incorpora el componente etnográfico, a través de la selección de métodos de investigación como las entrevistas y las observaciones de preferencia al uso de cuestionarios cerrados y de series estadísticas.

Vertebra nuestro marco conceptual las ideas del filósofo colombiano Antanas Mockus (1994) provenientes del campo del Análisis cultural. Tomaremos su noción de “acción fértil” para pensar en una escuela que además de ser productiva sea fecunda en el mundo de los significados. Para Mockus, la “acción fértil” es una acción eficaz en el plano técnico-instrumental, eficiente en el plano económico y facilitadora de la creación o recreación de sentido.

A partir de las ideas de Mockus, proponemos que la escuela puede funcionar como un sistema de reglas formado por tres elementos: ley, moral y cultura. Este sistema de reglas permitiría el funcionamiento de las escuelas en sectores populares como lugares de acción fértil, lugares

donde se enseña y se aprende en "función de" las características socioeconómicas desfavorables del contexto en el que se encuentran.

La ley refiere al orden en el sentido del establecimiento de normas, en particular al establecimiento de una diferenciación entre la escuela y el entorno que permite las tareas de enseñar y aprender en contextos especialmente vulnerables (ANEP, 1999).

La moral se vincula con el compromiso con los alumnos de la institución y de sus profesores; la confianza de los docentes en las capacidades de los estudiantes para aprender, genera este compromiso.

La cultura se vincula con la actuación de los profesores, como "anfibia culturales", esto es "aquel que se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir transporta fragmentos de verdad de un contexto a otro" (Mockus, ob.cit.: 127).

En síntesis, ley, moral y cultura nos sirven para orientar la mirada hacia las escuelas actuales, inmersas en contextos de fragmentación social como el de la Argentina en particular y el de América Latina en general. La articulación de estas tres nociones en un sistema que promueve la "acción fértil", re ubica a la escuela en relación con sus mandatos tradicionales y la coloca frente a los desafíos de transmitir saberes escolares a sectores sociales para quienes tanto la escuela secundaria como los propios contenidos escolares representan un nuevo proyecto cultural. Se trata, en palabras de Van Zanten, Grosperon, Kherroubi y Robert (ob.cit.), de "escuelas movilizadas".

II. Ley, moral y cultura en contexto: los hallazgos institucionales

Los casos estudiados permiten discriminar cuatro hallazgos que nos llevan a la construcción de un discurso acerca de otro tipo de escuela media. Estos hallazgos permiten pensar a las escuelas como espacios fértiles, vitales, donde "pasan cosas". Este espacio fértil tiene un marco: el compromiso de los adultos con la institución y con los alumnos y el esfuerzo por hacer de ese espacio un lugar de trayectorias exitosas. Estos hallazgos se presentan a continuación.

II.1. Escuelas sin "modelo": el lugar de la ley

El primer hallazgo consiste en el encuentro con dos modelos institucionales diferentes entre sí y diferentes respecto del modelo de la escuela media tradicional. Un primer recorrido por las

escuelas, desde su infraestructura hasta su cultura institucional permite apreciar estas diferencias.

La escuela 1 es una escuela técnica con más de 50 años de antigüedad. Se ubica en el límite de la Ciudad de Buenos Aires en la zona de Pompeya. A unas cuadras de la escuela, hacia la avenida comercial y antes de cruzar el límite con el conurbano, suele haber dos o tres jóvenes que lavan los vidrios de los autos. Estos jóvenes están tan próximos a la escuela como los alumnos, quienes esperan o descansan en la entrada o en el boulevard frente a la institución. En sus comienzos, esta escuela reclutaba a los sectores medios y medios bajos de la zona mientras que en la actualidad concurren a ella jóvenes provenientes de las clases medias bajas empobrecidas y pobres estructurales, con una incidencia marcada de alumnos de países limítrofes. La escuela tenía en el 2003, 900 alumnos divididos en 6 años con 6 divisiones en primero y 2 en sexto.

La escuela 2 es una Escuela de Enseñanza Media creada en el año 1990 en el marco de un programa de la ex municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la provisión de oferta educativa en la zona sur de la Ciudad donde antes no existía. La escuela está en Lugano, y se encuentra entre una villa muy poblada, en un extremo, y casas de clase media y media baja en el otro. En tanto Escuela de Enseñanza Media ofrece el título de bachiller, con orientación en Salud, y el título de Perito Mercantil.

Esta escuela funciona en el turno de 18 a 22 horas, y comparte el edificio con una escuela primaria, que funciona en el turno mañana y tarde. La geografía donde está inserta la escuela determina el origen social de los alumnos; pensada para atender a los sectores pobres de esta zona de Lugano, concurren a la escuela los jóvenes de la villa cercana. En el año 2003, hay 200 alumnos divididos en 5 años. La progresiva pauperización de las condiciones de vida de estos chicos y sus familias, es una constante de los últimos años de la escuela y aparece en los discursos de directivos y profesores.

Escuelas sin “modelo” significa utilizar todos los recursos que se tienen y que se pueden pensar para que los alumnos en situaciones de desventaja social y cultural puedan estudiar, esto implica mantenerse flexible respecto del modelo de escuela tradicional. La escuela 1, la escuela más grande y más antigua, saca provecho de lo que le sirve de la escuela tradicional – los chicos entrevistados manifiestan que les gustaría estar en el cuadro de honor, por ejemplo- y maximiza los dispositivos más novedosos –como es el caso de las consejerías implementadas a partir del programa Proyecto 13-. La escuela 2, la escuela más chica, la más

golpeada por la situación social, “despeja” el camino para que los alumnos puedan continuar en la escuela y para que aprendan –el programa alumnas madres es un ejemplo de ello.

Escuelas sin “modelo” nos remite a una nueva mirada: la interacción entre lo nuevo y lo viejo da lugar a una escuela media diferente al modelo tradicional. Frente a los nuevos desafíos, la escuela no puede permanecer invariable y esto explica parte del éxito en la enseñanza y el aprendizaje en la inclusión de los jóvenes de sectores populares. Van Zanten y otros lo expresan de manera clara: “En efecto, la movilización se apoya en la capacidad de los [actores escolares] de adaptar sus prácticas y su ética profesional a las características de su público sin renunciar a sus exigencias” (Ibíd.: 12. La traducción es nuestra).

Es necesario alterar la dinámica interna frente a las variables de cambio externas. Junto con esto, es necesario mantener el espacio de la escuela como un espacio particular en el que se da lugar a la construcción de una ley, un orden que sostiene el éxito de escuelas en sectores populares. En palabras de los mismos autores, se trata de la fabricación cotidiana de una cultura local para cada escuela. La construcción de una ley sostiene la posibilidad de modelos diversos frente a las características de los jóvenes que acceden a la escuela media. La ley es el elemento estable, el elemento esencial que permite la coexistencia de dispositivos de origen histórico diverso en estas escuelas.

II.2. Directivos y equipos de gestión: una organización que se compromete

A lo largo de los últimos 20 años la literatura sobre gestión educativa destacó la importancia del trabajo en equipo en las escuelas. Mucho se dijo y escribió acerca del rol de los directivos en la formación de los equipos de trabajo. En el caso de las escuelas de esta investigación, encontramos situaciones diferentes que permiten pensar las herramientas no ya como imperativos -“tenemos” que trabajar en equipo- sino como recursos -en qué momento y con qué fin le sirve a esta escuela el trabajo en equipo-.

Sostendremos que en algunas escuelas el trabajo en equipo es una herramienta fundamental y en otras no. Las escuelas requieren equipos pero también requieren liderazgos individuales o colectivos. Esto dependerá de aquello que demande la gestión de la institución, como observamos en los casos estudiados.

En la escuela 1 podemos hablar de un caso de gestión colegiada. Una nueva forma de gestión colegiada implica acuerdo en los ejes centrales, compromiso con la tarea, delegación junto con reconocimiento de saberes y otorgamiento de poder y respeto por el trabajo del otro y junto con el otro. Implica también, conocer los alcances y limitaciones de los actores y

demanda un tiempo de conocer la institución, una experiencia para saber con quienes se puede trabajar para alcanzar el objetivo, y con quienes, por diferentes motivos, no.

En la escuela 2, proponemos un caso de “personalismo referencial”, un personalismo que le da sentido a la escuela. Le da el sentido que la directora y los profesores cercanos, las psicólogas, el asesor pedagógico, la jefa de preceptores y el secretario quieren para la escuela: quieren ofrecer una escuela en la que estos chicos puedan estudiar. El compromiso de la directora, funciona como referente de construcción del compromiso del resto de los actores de la escuela, de los actores del sistema educativo –el director de Educación Media de la Secretaría de la Ciudad- e incluso de los actores del gobierno –los diputados que dan becas-. Son indispensables el liderazgo y los equipos de trabajo pero estos están en función de la situación que enfrente la escuela en ese momento, de la historia institucional y de los recursos y capacidades con que esta escuela cuenta. En la escuela 1, la institución grande, la clave está en el ejercicio descentralizado de la dirección, que permite el trabajo de un equipo –actores diferentes con saberes complementarios-. La escuela 2, la institución chica, creada como escuela para sectores populares, no podría seguir adelante sin un liderazgo fuerte y comprometido pero que no es de ninguna manera hegemónico: hay una directora pero por detrás hay un equipo.

En síntesis, Directivos y Equipos de gestión, nos habla del cambio en la concepción del rol y en la forma de ejercer el rol directivo, vemos la emergencia de la posición del director como mediador. También encontramos prácticas de gestión colegiadas que se caracterizan por la división de tareas a partir de la experiencia y, sobre todo, por la delegación. Los actores de la gestión pueden delegar y construir equipos porque parten de su compromiso con la institución, con los colegas y, en especial, con sus alumnos, con sus jóvenes. De esta manera, la moral que se expresa en el compromiso, personal o colegiado, resulta una condición fundamental para sostener el trabajo pedagógico y educativo en estas escuelas.

II. 3. Los “nuevos” mediadores: preceptores, psicólogos y profesores tutores para dar “voz”

En las escuelas estudiadas se encuentran nuevos, y no tan nuevos, actores tales como los preceptores, los psicólogos y los profesores tutores. Estos actores forman parte del capital de estas escuelas en aquellos sectores sociales más desfavorecidos. Las tres figuras que mencionamos arriba, emergen a causa de un motivo que, en general, se deja de lado en las escuelas medias ya que estas tres figuras se relacionan con el vínculo entre los jóvenes y su estar en la institución. En este trabajo sostenemos que “escuelas con nuevos mediadores”

significa reconocer el lugar que tienen estos actores como intermediarios entre los alumnos y la escuela, vale decir, en un sentido más amplio, entre los alumnos y el conocimiento.

La escuela 1 maximiza un recurso: el de la consejería con el profesor tutor. Este dispositivo le brinda un pivote para el conjunto de la acción pedagógica. A través de las consejerías se construye un vínculo entre la gran institución y el alumno, que adquiere una presencia a través del registro de su trayectoria en la escuela. Esto le permite a los profesores tutores encontrarse cada nuevo año con un sujeto y un grupo de sujetos que tienen una historia. El conocimiento de esa historia allana el camino hacia la enseñanza y el aprendizaje.

La escuela 2 inventa nuevos dispositivos -el psicólogo como “lugar de escucha”- y recicla algunos preexistentes -los preceptores como creadores de identificación-. En el contexto que la rodea, poder hacer de los alumnos sujetos con voz, significa otorgarles la posibilidad de que puedan expresar sus angustias y alegrías y así dar lugar a su deseo por conocer. Significa también, darles a los profesores el apoyo que requieren para enfrentar situaciones que los exceden, que no son parte de su tarea y que sin un tratamiento adecuado, dificultan la enseñanza. Significa, a su vez, permitir la construcción de una autonomía moral. Este apoyo lo dan los psicólogos y los preceptores.

Junto con esto, las psicólogas y los preceptores arman una red de información que le permite a la directora y a la institución ver en el alumno al “sujeto”: el joven, atravesado por la pobreza, que intenta estudiar.

Nuevos Mediadores, refiere a figuras que cumplen un papel central en la institución: profesores consejeros, profesores tutores, preceptores y psicólogos que habilitan lugares de escucha. Estos actores son intermediarios entre la institución y los alumnos y transforman a la escuela en un lugar de reconocimiento de los jóvenes en tanto alumnos y en tanto sujetos. Sin este reconocimiento, propio de la moral como compromiso y confianza, no es posible dar lugar a la construcción de la autonomía moral. Sin este reconocimiento, resulta difícil comprender el éxito de ambas escuelas.

II.4. La cultura en las buenas escuelas de sectores populares: institución, profesores y contenidos vitales

En la escuela 1, los testimonios de los alumnos expresan una nueva relación entre sus proyectos personales y el proyecto que les ofrece la escuela. En el caso que nos ocupa, el proyecto de la escuela es el de la modalidad técnica. Las Escuelas Técnicas ofrecen un proyecto bien definido que complementa la construcción del proyecto personal. Percibimos

que en situaciones de fuerte desintegración social, la orientación institucional es una variable clave para el proyecto de los jóvenes.

En esta escuela, la oferta de modalidad se transforma en una opción personal para el joven, una opción que va más allá de la salida laboral y le permite contar con un marco institucional sólido que intenta reemplazar la desintegración del mundo externo. La modalidad, entendida como proyecto, otorga al adolescente un espacio de seguridad frente a las inseguridades que generan los regímenes de riesgo (Beck, 2000).

La escuela 1 ofrece alternativas frente al “fracaso” escolar. El punto de partida es, precisamente, evitar pensarlo como fracaso y tomar conciencia de la oportunidad. La nueva oportunidad aparece a través de dos dispositivos que se expresan en la idea de contrato. El primer dispositivo es el contrato entre los padres de un alumno que tiene que repetir el año, el alumno y la escuela. Involucrar a los padres es de suma importancia ya que suelen arrastrar historias de fracaso escolar. En palabras de Lahire (1995.): “Vemos también que aquello que se ‘transmite’ de una generación a otra, es mucho más que un capital cultural: se trata de un actitud hacia la escuela y hacia lo escrito –de angustias y vergüenzas, de reticencias y rechazos-...” (Pág. 280. La traducción es nuestra). El segundo dispositivo es el que se denomina “Previas por parciales”, un espacio para que los alumnos que adeudan materias de un año a otro puedan rendirlas con los profesores que cursaron o con otros, a través de instancias de evaluación parcial que permiten al alumno reconstruir su trayectoria en la escuela sin perder el resto de las materias que ya aprobó y sin dejar al grupo con el que comenzó.

Así, vemos que la experiencia de la escuela 1 no supone el desarrollo de teorías complejas para orientar las prácticas curriculares. Más bien, se recurre a principios simples que siempre resultan útiles. El acceso a la escuela secundaria no sostiene el interés y el aprendizaje del joven pero el acceso unido al establecimiento de vínculos entre su conocimiento y el que le ofrece la escuela –en otros términos una apertura que no lo excluya- brinda una oportunidad.

La escuela 2, la más golpeada por la situación económica y social, presenta nuevas reflexiones acerca del problema curricular. ¿Qué significa aprender en contextos de fuerte fragmentación social? ¿cuáles son los contenidos a enseñar? son preguntas que aparecen en el discurso de las autoridades que conocen la escuela.

Del conjunto de estas reflexiones destacamos una idea que las atraviesa. Enseñar en escuelas de sectores populares implica incorporar a las prácticas curriculares contenidos directamente vinculados con la vida de los jóvenes. Partir de la vida cotidiana es un recurso útil pero, en

casos como este, insuficiente. En esta escuela es necesario ofrecer una enseñanza en la que los jóvenes encuentren contenidos propios del proceso de socialización.

En cuanto al discurso de los alumnos, la mayoría señala como la característica más importante de un buen profesor, que el profesor explique. Boulhamane (2001) destaca, para el caso de Francia, el valor de la explicación en las escuelas secundarias: “En la actualidad el rol del profesor cambió. La formación que los docentes reciben se enfrenta con un público que fracasa fácilmente de manera que [las escuelas secundarias] tienen alumnos a los que hay que explicarles” (pág. 42. La traducción es nuestra). El estudio de caso nos revela que estos jóvenes destacan en su escuela la existencia de profesores que “explican”. Algunos estudios sostienen que los jóvenes valoran la explicación porque no quieren hacer un esfuerzo por aprender.

Creemos que aquí se trata de algo diferente. Se trata de profesores que explican porque ven “jóvenes que pueden aprender” en lugar de alumnos con un amplio historial de fracasos. También se trata de alumnos que saben del conocimiento del profesor para que ellos puedan acceder a una cultura que desconocen. Bautier, Charlot y Rochex (2000) se refieren a esta idea a través del concepto de interdependencia en la interacción entre profesores y alumnos en las escuelas. La interdependencia remite a la medida en que la escuela y sus actores reconocen la necesidad de no presuponer que los alumnos cuentan con las disposiciones, las formas de interpretación y de vincularse con el conocimiento que se “supone” que los alumnos tienen cuando entran a los diferentes niveles del sistema educativo.

Si fuese cierto que los alumnos no quieren hacer un esfuerzo por aprender, en el caso de esta escuela y el contexto que la rodea, los alumnos dejarían de asistir. Esto ocurre y con mucha frecuencia. Pero resulta que los que se quedan son quienes valoran que alguien les explique. En tal caso, el lugar que ocupa la “explicación” para estos alumnos no se explica, al menos no solamente, desde la falta de voluntad para aprender.

Institución, profesores y contenidos vitales refiere al uso de dispositivos variados que dan cuenta del éxito de las dos escuelas. La escuela 1 se apoya en su tradición, la oferta de una modalidad que sirve como proyecto, y fortalece esa tradición a través de nuevos dispositivos para los nuevos jóvenes que concurren a la institución: las paredes y los talleres de expresión y las diferentes “oportunidades” para seguir aprendiendo.

La escuela 2 pensó un nuevo currículum que se expresa en diferentes prácticas. El contenido de ese currículum tiene que ver con la vida, con el cuidado, la defensa y la oportunidad de un proyecto de vida. Algunos de los profesores, como actores centrales de ese currículum,

recurren a la forma más tradicional para el ejercicio de su tarea: recurren a la explicación y los alumnos los valoran por eso.

Institución, Profesores y Contenidos vitales, da cuenta de las prácticas curriculares y pedagógicas que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje. La más tradicional, la explicación del profesor, es la que los alumnos más valoran. También encontramos una fuerte articulación de los contenidos y las formas de enseñanza con la experiencia cotidiana, los saberes previos o los intereses de los alumnos. Este reconocimiento “cultural” es de suma importancia para jóvenes que sufren la exclusión de sus pautas culturales. La cultura, como aquello a transmitir y como aquello que se reconoce en los jóvenes, permite comprender la satisfacción de los alumnos en estas escuelas.

Para concluir, el enfoque ley, moral y cultura permite observar a la escuela como un todo, permite decir que son buenas escuelas porque tienen una serie de características positivas que se enmarcan en un estilo de funcionamiento que incluye la ley, la moral y la cultura. Pensarse como un camino a recorrer al estudiar buenas escuelas de sectores populares. Son necesarias las buenas características –los listados- pero, sobre todo, se requiere un marco que le de sentido a esas buenas características. El liderazgo, el trabajo en equipo, la visión compartida, las expectativas elevadas y el ambiente de aprendizaje se sostienen y se justifican a partir de un espacio diferenciado (la ley en y de la escuela) sobre un compromiso y una confianza compartida (la moral en los actores escolares) con un fin determinado (la transmisión, valoración y recreación de la cultura para y desde los jóvenes) .

III. Conclusiones: Aportes de la comparación institucional para el diseño de las políticas educativas

En este trabajo se propuso una mirada en contexto situacional. Una mirada que permitió pensar a la escuela en la interacción entre lo nuevo y lo viejo, entre las tradiciones y las rupturas que le permiten dar respuestas a los cambios sociales y culturales que la rodean.

Las dos escuelas parten de la confianza que tienen en la capacidad para aprender de sus alumnos -jóvenes de sectores populares pobres y empobrecidos- y sostienen esa confianza a partir de cambios organizacionales: los nuevos mediadores como los psicólogos, los profesores tutores y los preceptores, las redes y las alianzas para mantener a los alumnos “en” la escuela y las prácticas curriculares que permiten seguir aprendiendo -entre otras el contrato con repetidores, los talleres de Arte, Literatura y Teatro, el sistema de materias previas por

parciales-. Al otorgar a los jóvenes la posibilidad de ser sujetos con voz, que cuestionan, por ejemplo, el accionar de la policía, la escuela los transforma en ciudadanos.

Ahora bien, no se trata simplemente de rotular instituciones –tendencia del campo educativo que se refleja en expresiones tales como escuelas efectivas, escuelas eficaces, escuelas productoras de conocimiento, escuelas con condiciones de educabilidad- más bien se trata de reconocer y reconstruir aquellas prácticas que se enmarcan en el comportamiento antes descrito con el fin de orientar el diseño de las políticas educativas en contextos sociales e históricos y realistas.

Para pensar en un cambio es necesario contemplar dos niveles. Desde el nivel institucional, es necesario considerar una serie de “pasajes” importantes cuando se estudie diseñar cambios en la escuela media actual, y en especial en aquellas escuelas con predominancia de alumnos de sectores populares:

1. De la escuela indiferenciada del contexto a una escuela que marca un territorio, un adentro, y un afuera
2. De la escuela que sólo ve “alumnos”, a la escuela que reconoce los intereses, expectativas, conocimientos y deseos de los “jóvenes”
3. De la escuela que reproduce disciplinas escolares, a la escuela generadora de proyectos de vida personales
4. De la escuela de actores individuales, a una escuela de actores colectivos, con una dinámica de gestión colegiada
5. De la escuela de espacios y saberes fragmentados, a la escuela de formación integral con pertinencia para la vida
6. De la escuela del silencio y el sin sentido, a la escuela que permite construir junto con otros un espacio de inclusión social en el que valga la pena estar

Como señaláramos más arriba, no es posible considerar estos pasajes sin tener en cuenta un segundo nivel, el nivel de las políticas educativas. Por ello, para finalizar, se presentan cinco medidas de política educativa tendientes a promover cambios en el nivel institucional.

La primera medida consiste en diseñar un proceso de cambio institucional por fases. La primera fase tiene que ver con el desarrollo de los elementos base: ley, moral y cultura. Es necesario recuperar la experiencia de estas escuelas y discriminar elementos factibles de transferencia. Un lugar por donde comenzar sería partir de las experiencias que cuentan con más tradición, por ejemplo los profesores tutores.

La segunda medida corresponde a la segunda fase del proceso de cambio institucional. Aquellas instituciones como las de nuestro estudio que ya cuentan con los elementos básicos - ley, moral y cultura- seguramente necesiten fortalecer alguno de ellos. En nuestro caso, la cultura es el elemento a fortalecer en este segundo paso y para ello la experiencia de Francia, por ejemplo, es un camino a seguir: escuelas con centros de recursos, documentalistas, animadores culturales, acompañantes para la vida escolar, proyectos de capacitación de profesores en las escuelas (Dubreuil, 2001; Van Zanten y otros, *ibid*). Los equipos de Planeamiento e Investigación Educativa deberán hacer un seguimiento de esta segunda fase con el fin de sistematizar la experiencia de las instituciones “pioneras” y evaluar la transferencia.

La tercera medida consiste en aprovechar los recursos humanos con los que cuenta el sistema educativo. Estas instituciones obtienen logros con los actores que están en el sistema pero no existe una política de desarrollo profesional que le permita al sistema educativo capitalizar la experiencia acumulada. Es central diseñar otra carrera para profesores de nivel medio y directores o rectores. En cuanto a los profesores se puede pensar una carrera por etapas: acompañantes escolares en la etapa de estudiantes, profesores que “expliquen” en las aulas, asesores en institutos de formación docente y/o en las propias instituciones para el desarrollo de nuevas prácticas curriculares en la etapa previa a su jubilación. Con respecto a los directores habría que dividir su carrera en cuatro etapas: formación para el puesto, ejercicio del cargo, formación de equipos e instalación de capacidades en su escuela y asesor del nuevo director antes del retiro.

La cuarta medida refiere a mejorar los canales de información entre la gestión central y las escuelas de manera que todos los equipos directivos puedan apropiarse de las políticas que se implementan y construir sus canteras de recursos. Para ello, los niveles intermedios de gestión, supervisores por ejemplo, deben crear junto con las escuelas bancos de datos acerca de las instituciones que pueden trabajar junto con la escuela para el desarrollo de los jóvenes (hospitales, salas de salud, campañas de vacunación, campañas de prevención de enfermedades, bibliotecas públicas, cursos gratuitos de los municipios, oferta cultural disponible, empresas con ofertas de empleos y concursos, entre otros).

La quinta medida política no es nueva pero sí fundamental: se trata de aumentar el presupuesto y redistribuir los recursos. Las becas para alumnos son indispensables en los sectores populares en la Argentina actual y la política educativa no puede prescindir de ellas para lograr la escolarización secundaria de toda la poblaciónⁱⁱⁱ. Sería deseable pensar formas

complementarias de otorgar subsidios, por ejemplo subsidios para las instituciones que se encuentren en la segunda etapa del proceso de cambio institucional propuesto más arriba.

La experiencia de los casos estudiados demuestra que la educación de los jóvenes es una apuesta imprescindible para cualquier sociedad. Sobre todo, es una apuesta por el respeto que merece todo joven por el hecho de ser joven. En estas escuelas los jóvenes todavía no aprenden todo lo que sería deseable que aprendan; en estas escuelas los jóvenes reciben “contención” dentro de un clima escolar. Probablemente la clave para pensar las escuelas en contextos de fuerte fragmentación social se vincule con la hibridación: ofrecer a los jóvenes una escuela con un poco menos de “apariencia” de escuela en relación con la imagen tradicional.

Bibliografía citada

ANEP/BIRF (1999). *Factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primaria de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: Proyecto MECAEP-ANEP.

Bautier, E., Charlot, B. y J.Y. Rochex (2000). “Entre apprentissages et métier d’élève: le rapport au savoir” en: Van Zanten, A. (Dir.) *L’école. L’état de savoirs*. Paris: Centre National du livre.

Boulhamane, Y. (2001). “Les élèves cherchent une personne de confiance” en: Dubreuil, B. (Dir.) *Pédagogies en milieux populaires*. Paris: Licorne/L’Harmatan.

Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Dubreuil, B. (Dir.) (2001). *Pédagogies en milieux populaires*. Paris: Licorne/L’Harmatan.

Dussel, I. (1993). “Sobre el discurso pedagógico” en: *Revista Propuesta Educativa*. Año 6, Núm.º 11. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Grignon, C. y J.C. Passeron (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard/Le Seuil.

Mockus, A. (1994), “Anfibios culturales, moral y productividad” en: *Revista Colombiana de Psicología*. Núm. 3. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Morduchowicz, A. (2003). “Los costos de la obligatoriedad escolar en el nivel medio” en: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.

Van Zanten, A., Grospiron, M.F., Kherroubi, M. y A. Robert (2002), *Quand l'école se mobilise*, Paris, La dispute.

ⁱ Los requisitos para la selección de las escuelas fueron: 1. Estar ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires, 2. Tener la mayoría de alumnos provenientes de sectores populares, 3. Ser reconocidas como "buenas escuelas" por las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires, 4. Haber obtenido un promedio de 60 o más puntos en Lengua y/o Matemática en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa, promedio que supera la media nacional y 5. Ofrecer trayectorias diferentes en la atención a sectores populares (una escuela con modalidad tradicional y una escuela con una modalidad nueva). Ninguna Escuela Municipal de Educación Media (EMEM) -escuelas creadas para sectores populares- cumplía con el cuarto requisito de manera que se seleccionó entre todas las EMEM aquella con mejores resultados en los operativos de evaluación en comparación con el resto de ese tipo de escuela.

ⁱⁱ Tomamos el concepto de dispositivo de Foucault: "conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc. es el conjunto y los vínculos que hay entre estos elementos; que en cierto momento dado ha tenido como función principal resolver una urgencia. Tiene una función estratégica dominante. Los dispositivos que sirven son inventados, reciclados, se toman como están". (citado en Dussel, 1993).

ⁱⁱⁱ En un interesante ejercicio presupuestario, Morduchowicz (2003) demuestra que la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria supondría un incremento anual de los recursos destinados a educación equivalente a menos del 2% anual del gasto educativo correspondiente al año 2003, en un esquema de aplicación gradual a lo largo de 5 años. Este ejercicio demuestra que en el caso de Argentina, el aumento del presupuesto educativo y su distribución depende, en buena medida, de una decisión política.