

MIRADAS SOBRE UNA EXPERIENCIA DE CAMBIO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

*Nuevos formatos para promover la inclusión educativa**

NANCY MONTES / SANDRA ZIEGLER

Resumen:

La escuela secundaria enfrenta desafíos ineludibles en términos de ampliar la cobertura y, al mismo tiempo, ofrecer saberes relevantes que dialoguen con la cultura y la sociedad actual. La matriz clásica en la que se originó ha dado cuenta de sus límites para albergar a los jóvenes en general y a los que tienen más dificultades en particular tanto como para tramitar los cambios que se le imponen. Este artículo aborda una propuesta de cambio al formato tradicional analizando las persistencias y las transformaciones posibles, a partir del análisis de una política específica destinada a jóvenes que abandonaron estudios. Es producto del trabajo de investigación realizado en el año 2006 en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Otros vínculos y la centralidad en lo pedagógico han sido posibles en esas escuelas.

Abstract:

Secondary school faces unavoidable challenges in broadening coverage while offering relevant knowledge that relates to culture and today's society. The classical format has shown its limits in harboring young people in general and young people with difficulties in particular, in addition to limits in implementing change. This article addresses a proposal to change the traditional format by analyzing possible transformations and persistence, based on an analysis of a specific policy for young people who have dropped out of school. It is a product of a research project completed in 2006, in Buenos Aires, Argentina. Other links and pedagogical centrality have been possible in these schools.

Palabras clave: cambio educacional, educación media, jóvenes, educación inclusiva, Argentina.

Keywords: educational change, secondary education, young people, inclusive education, Argentina.

Nancy Montes y Sandra Ziegler son investigadoras del área de Educación, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ayacucho 551, C1026AAC, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: nmontes@flacso.org.ar / sziegler@flacso.org.ar

* Este proyecto de investigación contó con el financiamiento del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) de la Fundación Carolina de España.

Introducción

La problemática del cambio educativo constituye uno de los tópicos recurrentes en los sistemas educativos occidentales en las últimas décadas, tanto en el plano de la investigación y reflexión académica como en el de las políticas sectoriales. Desde las reformas comprensivas europeas,¹ hasta las sucesivas reformas educacionales producidas posteriormente en otros países centrales y en los periféricos, hemos asistido a experiencias que, en distintas latitudes durante más de medio siglo, procuraron la expansión y modificación de los sistemas educacionales persiguiendo utopías y metas pedagógicas de variado tenor. Asimismo, en el mismo periodo hemos accedido a diagnósticos y estudios en torno a los déficits y magros resultados de dichos sistemas, así como a numerosas investigaciones que especialistas de diferentes naciones han efectuado para dar cuenta de las dificultades de reformar a las escuelas y sus actores y de las lecciones aprendidas luego de los sucesivos esfuerzos orientados a la empresa de mejorar la educación.²

En este contexto, en los últimos años hay un consenso extendido acerca de que la escuela secundaria³ representa uno de los niveles del sistema educativo que requiere una acuciante modificación. Esta convergencia se produce, sobre todo, en aquellos países que han realizado esfuerzos significativos por extender la obligatoriedad de sus sistemas educativos y que cuentan con ciertos logros ya efectivos o en proceso, en términos de la cobertura de sus matrículas para este tramo de la escolaridad.

El caso argentino constituye un ejemplo que da cuenta de la dinámica descrita: una nación que extendió tempranamente la escolaridad primaria (hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX) y que durante la segunda década del siglo XX amplió progresivamente el acceso de la población al nivel medio,⁴ llegando a inicios del siglo XXI a plantear la obligatoriedad de la escuela secundaria para los jóvenes. Esta obligatoriedad formulada en el plano normativo está lejos aún de concretarse y, además, existe un sinnúmero de críticas y diagnósticos acerca de las dificultades que presentan las secundarias para efectivizar la escolaridad de los jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad y en contextos de pobreza.

En este marco, al tiempo que se producen múltiples discursos en cuanto a las transformaciones que las escuelas deberían protagonizar, hay una serie de antecedentes en el terreno de los cambios en este nivel que no se pueden soslayar, en tanto operan como el suelo en que se inscribe cual-

quier intento de modificación. Entre dichos antecedentes cabe señalar: las sucesivas reformas educativas destinadas al nivel medio (desde la creación del polimodal en los años noventa, ciclo superior independiente del ciclo básico, hasta el retorno reciente, desde 2006, a la estructura de educación primaria y secundaria); la ya mencionada obligatoriedad legalmente establecida para el nivel secundario; las iniciativas de varias provincias que en los últimos años han encarado cambios en la escuela media; la legislación tendiente a reestablecer la enseñanza técnica; entre otras.

En este contexto, además, es frecuente que las propias escuelas y profesores desarrollen experiencias de trabajo orientadas a la renovación. Si bien estas últimas generalmente no quedan documentadas, resultan ensayos que procuran transformar la fisonomía de la propia escuela. A este listado de iniciativas que producen cambios en las formas de enseñar y de vincular estudiantes y acceso a la educación, hay que señalar también el papel de las organizaciones sociales en la promoción de la escolaridad de sectores no alcanzados (por falta de oferta educativa o por mecanismos de expulsión) por el sistema educativo “formal”. Aquí hay también una forma diferente de realización del derecho a la educación que no pasa ya únicamente por los canales existentes a cargo del sector estatal o del sector privado y que constituyen también una modificación en las formas y en los actores que gestionan la oferta educativa.

La intención de este artículo es presentar resultados de un trabajo de investigación que revisó una política de cambio en escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires. Abordaremos específicamente una política propiciada por el Estado que procuró modificar las formas escolares tradicionales. De este modo, el artículo procura brindar evidencias e interrogar las posibilidades y las tensiones que intervienen en estos intentos de cambio. En este marco se presentarán –mediante resultados de la investigación– los modos en que nuevas propuestas de escuela secundaria incorporan modificaciones en los formatos escolares, enfocando también en aquellos aspectos más áridos de trastocar.

Por formato aludimos a aquellas coordenadas que estructuraron a la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, como constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media (Grupo Viernes, 2008).⁵

Tomaremos como base una experiencia generada en el año 2004 conocida como creación de “Escuelas de Reingreso”, como caso para indagar los límites explorados por una política propiciada desde el Estado que modificó en algunos aspectos las restricciones que imponen los formatos más rígidos de la escuela secundaria. En el caso de las Escuelas de Reingreso hubo un reconocimiento de las posibilidades y limitaciones del propio sistema educativo, dando lugar a la instalación de instituciones que consideran las necesidades que presentan aquellos grupos que han perdido la oportunidad de escolarizarse en el tiempo teóricamente previsto.

Este trabajo incluye la perspectiva de los estudiantes, en tanto testigos y protagonistas de una escuela que se erige entre una modernidad que procura persistir, al tiempo que también busca su reinención. Indagar esta experiencia desde los testimonios de los alumnos brinda pistas para abordar estas escuelas pero, sobre todo, nos permite pensar nuevamente sobre el conjunto de las escuelas secundarias. Los estudiantes dan cuenta de su experiencia actual en estas instituciones comparando y contratando “estas” y las “otras” escuelas, entendiendo por las “otras” a aquellas en las que no pudieron ser albergados como estudiantes. Así, los resultados de nuestro trabajo exploran las especificidades de las Escuelas de Reingreso pero también, por contraste, refracta las dificultades que se registran en las escuelas que portan formas más habituales de escolarización.

En estas últimas, parecería que las posibilidades de albergar a quienes no se adaptan dócilmente a la condición estudiantil esperada son estrechas, y opera entonces una dinámica donde estos estudiantes son derivados hacia otras instituciones. Frente a esta situación parecería que las Escuelas de Reingreso ocupan el lugar de las últimas que podrían recibir a estos jóvenes, considerando las ofertas hoy existentes. Sin embargo, estas instituciones presentan una serie de variaciones en su forma escolar que da cuenta de la exploración de algunas hipótesis bajo las cuales la escolarización secundaria parecería resultar factible de efectivizarse para un grupo más amplio ante la demanda cierta de inclusión. En este sentido, nuestros datos, además de reflejar cuestiones de estas escuelas en sí, permiten reflexionar en alternativas para el conjunto del nivel medio.

Este artículo sistematiza los resultados de un proyecto de investigación, que contó con el financiamiento del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) de la Fundación Carolina de España. En dicho marco se organizó un trabajo de campo durante los

meses de octubre y noviembre de 2006 en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, en cinco de las ocho Escuelas de Reingreso existentes. Se trabajó con herramientas de la metodología cuantitativa y cualitativa a través de la triangulación de técnicas y de fuentes: información estadística de fuentes secundarias, normativas, documentos oficiales, producciones de las escuelas que conforman la muestra, materiales audiovisuales. Se realizaron 42 entrevistas: a directivos, asesores pedagógicos, docentes y estudiantes de cinco de las ocho escuelas experimentales. La información estadística se utilizó para dar cuenta de la dimensión de los establecimientos y de la dinámica de algunos indicadores a su interior.

El objetivo ha sido el de articular los aportes de cada estrategia de indagación para ofrecer una descripción y un análisis más exhaustivos de las temáticas abordadas, considerando que la variedad de ejes analizados requería también técnicas diversas. En el proyecto hemos considerado a las Escuelas de Reingreso como “estudio de caso” de la puesta en marcha de nuevas políticas educativas que priorizan la atención al fracaso escolar y a la realización de la obligatoriedad (que en la Ciudad de Buenos Aires se sancionó en 2002) en tanto permite el análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en un sola unidad, como objeto típico de un fenómeno a observar (Marradi y otros, 2007).

Los destinatarios de las Escuelas de Reingreso y las dinámicas de adecuación matricular

Las Escuelas de Reingreso se difundieron a través de una amplia campaña publicitaria en los principales medios de comunicación bajo el eslogan “Guille, volvé”. Esta frase evocaba una invitación formulada por jóvenes que habían regresado a la escuela luego de más de un año de haber abandonado la escolaridad e interpelaba a otros jóvenes, a retornar. En el mensaje de la campaña se formulaba un convite que condensaba dos aspectos: el retorno era a “vivir la experiencia” de la escuela y la posibilidad de articulación de la escuela con el futuro y el trabajo. Resulta interesante que ambas invitaciones albergan sentidos diferentes, aquellos más ligados a la vivencia de un tiempo presente, condensado en este “vivir la experiencia de la escuela” y un sentido vinculado a un mandato y articulación de corte más moderno como se registra en la cadena que combina “escuela, futuro, trabajo”, asociación más ligada a la proclama histórica de la escuela que colaboró en la conformación de una ética del trabajo y de la

postergación de la gratificación en pos de una promesa de futuro mejor (Bauman, 2000).

Esta invitación se acompañó también por una estrategia de búsqueda de estos jóvenes no sólo desde la escuela sino a través de los Centros de Gestión y Participación⁶ que extendieron y ampliaron las formas habituales de llegada de la escuela, facilitando la difusión de la propuesta y haciendo conocer las condiciones de ingreso. ¿Quiénes volvieron, qué encontraron en estas escuelas, qué resonancia tuvo esta apelación a vivir la experiencia de la escuela y su articulación con la posibilidad de habilitar claves para la integración? ¿Qué brindan estas escuelas a quienes retornaron?

De las sucesivas entrevistas surge que las escuelas requirieron un tiempo de adecuación en cuanto a los destinatarios que estuvieron en condiciones de alojar. Frecuentemente, los estudiantes de las primeras promociones evocan una escuela inicialmente muy desordenada por las características de los jóvenes que recibía, “Guille” no era un personaje unívoco. La condición formal de ingreso que planteaban las escuelas era haber dejado de asistir por más de un año y tener 16 años de edad, por lo que recibieron a los estudiantes que otras escuelas habían expulsado; sin embargo, sólo pudieron retener a los “escolarizables”, a quienes pudieron adoptar la posición de “ser alumnos”. Aunque contaron con dispositivos *ad hoc* para la inclusión y con un cuerpo de directivos que al inicio de la propuesta fue seleccionado por sus antecedentes formales, pero también por su sensibilidad para el trabajo en contextos de vulnerabilidad, observamos que las escuelas atravesaron un tiempo de búsqueda y de definición de su grupo de estudiantes.

El hecho de que se trate de escuelas de creación reciente permite visibilizar con mayor contundencia la dinámica de encastre que se produce entre las instituciones y los actores a las que están destinadas. En esta búsqueda de acople entre las instituciones y la población que la misma recibe, se registra el funcionamiento de una dinámica de elección por doble vía (Martínez y otros, 2008): las escuelas y sus destinatarios se eligen mutuamente, buscando contar con códigos comunes y una imbricación óptima entre ellas y sus destinatarios. Esta tendencia registrada en investigaciones anteriores da cuenta de la conformación de escuelas con poblaciones que devienen internamente cada vez más homogéneas.⁷

En la Ciudad de Buenos Aires se está produciendo un descenso de la matrícula del nivel secundario del orden de 9% en el periodo 1998 a 2009,

básicamente debido a una baja demográfica en el grupo de jóvenes según las proyecciones de población para el año 2010. Estas escuelas, al momento de realizar la investigación tenían aproximadamente unos mil estudiantes pero, hacia 2009, pertenecen al escaso conjunto de establecimientos que han ampliado (en más de 40%) su matrícula. También han mantenido porcentajes importantes de retención (de 80%), tratándose de establecimientos que reciben básicamente a estudiantes que acumulan historias de fracaso o abandono previo de la escolaridad. La retención intra-anual en las escuelas estatales de nivel secundario es de 90%.⁸ Otros indicadores, como la repitencia y la sobreedad no pueden ser analizados por la propia estructura institucional: la cursada por asignaturas imprime una lógica diferente.

Lo descrito hasta aquí devela un proceso de incorporación de diferentes grupos sociales a distintos tipos de instituciones en donde se advierte que la creación de nuevas escuelas responde a la necesidad de incluir y retener a la población excluida de las restantes. Sin embargo, ante dichas creaciones las instituciones parecería que llegan a incorporar a un grupo y, al mismo tiempo, expulsan a aquellos que presentan las condiciones más duras en términos sociales. Así, como hemos señalado en otras oportunidades (Grupo Viernes, 2008) es factible metaforizar a estas escuelas mediante la imagen de un “colador” o una “malla” que opera reteniendo a un sector al tiempo que otros “fluyen”, quedando por fuera. Cabe pensar, entonces, que las diferentes instituciones presentan un límite que demarca la población que admite retener. Cuando dicho límite es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga un patrón de admisión más acorde. Si bien el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con normativa explícita que resguarda a la población de estos mecanismos expulsivos, persisten dinámicas informales selectivas y discriminatorias a través de las cuales los grupos más vulnerables son limitados en su derecho a ser educados en cualquier establecimiento.

En términos de los propios alumnos, los que se quedaron en las Escuelas de Reingreso son “los que ordenaron sus vidas”, “los que se rescataron”, los que entendieron que necesitaban de la escuela para concretar otro futuro. En 19 entrevistas realizadas, sólo un adolescente relata que su permanencia en la escuela está en riesgo, que debe entregar dos trabajos para no quedar afuera, que la preceptora lo vigila de cerca, cuenta que

alguna vez llegó ebrio al colegio –pero que nadie se dio cuenta–, y cuando le preguntamos por su futuro de aquí a 10 años dice: “no me gusta pensar en eso, tal vez en diez años me haya pisado un bondi”.⁹

Todos los demás planean futuros, hablan de su condición de estudiantes, de los amigos de la escuela, etcétera. Como decía la campaña (llamada de manera más amplia como “Deserción Cero”), se avinieron a “vivir la experiencia de la escuela”. Evidentemente muchos otros no volvieron o rebasaron la malla por no sintonizar más armónicamente con lo que la escuela les exige para ser parte de ella.

En los relatos, estos jóvenes dan cuenta de trayectorias escolares truncadas y signadas por una escuela indiferente a las dificultades de los alumnos que viven en condiciones más adversas. Cuando los jóvenes relatan sus experiencias de sucesivos fracasos en las otras instituciones evidencian los mecanismos de expulsión y de auto-asignación de la culpa por dicho fracaso, que incorporaron en su tránsito frustrado por el sistema educativo. Al igual que lo planteado por la bibliografía especializada (Lahire, 1997; Kaplan, 1998; Perrenoud, 2001, entre otros), los jóvenes reconocen el fracaso como propio, al tiempo que en sus relatos demuestran cómo esas instituciones los expulsaron del cotidiano escolar.

[...] El secundario lo empecé en [...] repetí, pasé a una escuela de Villa del Parque, pasé, hice un par de años más repetí [...] pasé a segundo, repetí segundo, seguí ahí segundo, creo que hice una vez más segundo ahí, después creo hice segundo en otra escuela en Villa del Parque, y después acá... (Alumno entrevistado).

[...] Empecé la secundaria a la mañana en Soldati...hice primer año a la mañana y repetí. Me pasaron a primer año de la tarde y volví a repetir. Después ya al otro año dejé y el año pasado vine acá... (Alumno entrevistado).

Resulta más arbitrario aún el relato de la exclusión educativa cuando está básicamente asociado con dificultades para gestionar “administrativamente” la propia escolaridad. Estudiantes que no pudieron acceder a una escuela por no haber tramitado las certificaciones necesarias para el pase en situaciones de migración o por no haber estado informados sobre las fechas y las formas para realizar con éxito estos procedimientos. Recientemente, algunas provincias¹⁰ comenzaron a flexibilizar requisitos formales en la

admisión (otorgando más tiempo para sustanciar certificaciones o acompañando los trámites) de manera que no sea una causa que atente contra la continuidad de los estudios.

Acerca de las modificaciones en la forma escolar que habilitan estas escuelas

Estas escuelas funcionan bajo algunas premisas que hacen posible la escolarización de los estudiantes que reciben. Sintetizando sus aspectos centrales, podemos mencionar que son instituciones pequeñas en cuanto a la cantidad de alumnos que tienen (ésta fue una condición propiciada desde la misma formulación de la política), lo cual se vincula con la necesidad de contar con un trato personalizado con estos jóvenes en el tránsito por su escolaridad. Por otra parte, organizan el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, creando una serie de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico (trayectos, talleres, tutorías, clases de apoyo, entre otros).

Existe un régimen de asistencia más flexible que atiende la condición de los jóvenes que deben trabajar y estudiar o de quienes tienen causas judiciales. Los denominados trayectos constituyen uno de los dispositivos más innovadores, ya que los alumnos avanzan por asignatura en lugar de por año de estudio. Al ingreso, se realiza con cada estudiante un análisis de la situación educativa en que se encuentra y se organizan, en función de las materias pendientes y del ciclo en el que se encuentra un itinerario o recorrido posible, de manera de ir cursando asignaturas que permitan avanzar en la cursada considerando la historia previa. Hay, además, espacios de apoyo por fuera del dictado de la materia; no existe el concepto de repitencia, es decir que los estudiantes no pierden un año de estudios, a lo sumo recursan las materias no aprobadas.

En este punto, cabe destacar que se trata de instituciones en donde la preocupación por la especificidad de su función pedagógica, está sumamente presente. Podríamos decir que son escuelas “motorizadas” por centrar sus esfuerzos en la promoción de la enseñanza y propiciar la terminalidad de los estudios. Estas preocupaciones no son menores en el marco de una serie de discursos políticos que han proliferado en Argentina en los últimos años, acerca de las escuelas medias y su función de control del riesgo social. En este sentido, resulta interesante revisar una propuesta de retorno a la escuela de la población más vulnerable que se centra en la potencialidad educadora que tienen las instituciones escolares.

Sin embargo, hay un aspecto árido que en la propuesta persiste casi sin alteraciones, que es la estructura de presentación del conocimiento, en la medida en que representa una recreación de la estructura del currículum de la escuela media organizado mediante una sucesión de asignaturas de corte disciplinar. El conocimiento, en su versión más convencional, queda intacto y se lo presenta con una serie de variaciones en la intensidad, profundidad y secuencia de aparición de las asignaturas. En este sentido, cuando los chicos contrastan la propuesta curricular de estas escuelas con las otras que conocieron dicen que “los temas están más comprimidos”, “que no dan tanto detalle”, “hay menos materias”, “es más fácil”. Sin embargo, la referencia al modelo del currículum de la secundaria argentina sigue presente.¹¹ Algunos perciben la diferencia en el tratamiento del currículum en una clave restrictiva y desigual.

[...] Acá, a medida que van avanzando los años, se van sacando materias que por ahí en otro colegio llegan hasta quinto año o hasta cuarto año. Por ejemplo biología, tenés en primero y en segundo y en tercero ya no tenés. Historia tenés en primero, en segundo y en tercero y en cuarto ya no tenés. Geografía tenés en primero, segundo, tercero y en cuarto ya no tenés. Y en otros colegios Geografía tenés hasta quinto año, Historia tenés hasta quinto año [...] Entonces, ahí creo que nos perdimos cosas que otra gente, chicos que van a otro colegio tienen... (Alumno entrevistado).

Otros, en cambio, realizan una lectura del plan de estudios como la posibilidad de condensar en menos años el núcleo básico de la escuela media, ya que se trata de un plan de estudios de cuatro años de duración.

Por otra parte, los resultados de la investigación dan cuenta de la existencia de una serie de saberes que se desplazan hacia los márgenes de la escuela, que se localiza en los talleres extracurriculares. De este modo, se produce una dinámica en donde lo no “procesable” por las asignaturas tradicionales se aglutina en una serie de espacios que son opcionales, más informales, que se ligan a potenciar las posibilidades expresivas de los jóvenes, etcétera. Esta propuesta de talleres presenta un desarrollo particular y ha sido armada de modo bien diferente según las escuelas, pero en casi todos los casos se trata de un espacio subordinado o emparentado con los objetivos de las asignaturas del currículum más estabilizado. Los talleres portan la potencialidad de un espacio emergente en donde es posible

explorar algún procesamiento de los cambios culturales, presenta una condición interesante en tanto hace dialogar el afuera-adentro (Kantor, 2008), poniendo otros recursos de vinculación con el conocimiento, con la producción y apelando a la creatividad, aunque, en general, es escasamente visibilizado por los estudiantes y por las propias escuelas (Baquero y otros, 2007).

Sobre los cambios en el vínculo pedagógico: hacia una escolarización posible

Un tema que merece un tratamiento específico es la diferencia que advierten los estudiantes en términos del vínculo entablado entre los jóvenes y los adultos de la escuela y las formas de acompañamiento que estas instituciones producen.

Uno de los puntos centrales de las Escuelas de Reingreso es el vinculado a su tamaño. La matrícula de cada una no superaba, al momento de la investigación, en promedio los 150 alumnos. Actualmente, la mayoría de estas escuelas tienen menos de 250 alumnos. Esta condición permite entablar un vínculo “cara a cara”, donde los jóvenes se sienten acompañados en las dificultades que se le presentan y se establece una gran diferencia con la escuela media “convencional” (que suele ser numéricamente mayor). Los entrevistados destacan la importancia del vínculo individualizado como vía que efectiviza la escolaridad. En este punto, para ellos, resulta evidente que la masividad atenta contra la escolarización de este grupo. Estas escuelas reducidas numéricamente y que representan un entorno más controlado operan como marco de mayor contención.

La pedagogía ha dado cuenta desde diferentes imágenes de la idea de una relación más estrecha entre educadores y educandos como condición de posibilidad del vínculo pedagógico. La metáfora del pastor y su rebaño (que recupera Foucault para dar cuenta de las formas pastorales de gobierno), hasta las ideas en torno a las pedagogías invisibles formuladas por Bernstein (1994) señalan la fuerza que asume el vínculo docente-estudiante como condición necesaria para la relación pedagógica y como modo de incorporación de formas de autogobierno, que en este grupo se logra efectivizar en entornos en donde el vínculo adquiere una proximidad pronunciada.

Esta experiencia de proximidad vincular se manifiesta mediante dos vías de expresión. En primer lugar, la constitución de un vínculo entre los adultos y los jóvenes con el propósito de socializarlos en la cultura estudiantil. En este sentido, una de las cuestiones que resulta el punto de partida de estas escuelas es convertir en estudiantes a los jóvenes que reciben.

Este rasgo, que se vincula claramente con la imposición de ciertas pautas de disciplinamiento, constituye uno de los aspectos que estos jóvenes no traen dados y sobre los cuales la escuela tiene que operar. Tal vez una diferencia es que aquello que antes se suponía como una condición *a priori*, en estas escuelas es motivo de un tiempo y de un trabajo importante.

Para que estos procesos se produzcan los docentes señalan que deben establecer un vínculo de intercambio y de proximidad con los jóvenes como una condición *sine qua non*. Conocer a los alumnos, saber de sus vidas, acompañarlos en algunas de sus decisiones parecería ser nodal para poder escolarizarlos. Los docentes y directores refieren este proceso como el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes y la posibilidad de que se posicionen mejor en la escuela y en otros entornos; en algún caso hasta refieren a que “ordenen sus vidas”. Evidentemente, la escuela en este punto acompaña una serie de formas de inserción social de estos jóvenes, colaborando al disciplinamiento y a la reducción del riesgo social (para ellos mismos y para otros). Aprender a ser estudiante trae aparejado una amplia gama de aprendizajes que no se restringen de manera estricta al ámbito de la escuela. Para que esta situación se produzca, las instituciones cuentan con dispositivos y recursos (materiales y humanos) *ad hoc*; sin embargo, desde la perspectiva de los entrevistados, el vínculo entablado entre los jóvenes y sus profesores es el aspecto más valorado en términos de posibilitar la escolarización de este grupo. Así, cabe plantear la idea acerca de que no es la acumulación de recursos materiales y humanos lo que hace posible la inclusión y permanencia, sino básicamente la construcción de este vínculo alumno-docente que connota de valor y eficacia al conjunto de los dispositivos y recursos disponibles.

En segundo lugar, la proximidad vincular tiene otro modo de expresión. Una condición que identifican los estudiantes en estas escuelas es el acompañamiento que los profesores realizan en cuanto a las posibilidades y efectivización del aprendizaje. Así, señalan que los docentes en estas escuelas “explican”, “se preocupan”, “tienen paciencia” y “si no entendés te vuelven a explicar, te mandan a la clase de apoyo”. Estas cuestiones las confrontan con las prácticas de las otras escuelas en donde si alguien no entiende debe procurarse por sí mismo la solución a esa dificultad (ya sea buscando un profesor particular, un compañero que le explique, etcétera).

Esta diferencia percibida reconoce modos de acompañamiento que posibilitan estas instituciones que evidentemente hacen una diferencia res-

pecto al aprendizaje. El desplazamiento de estar librado a las propias posibilidades, a la instauración de formas de acompañamiento, da cuenta de una estructura que brinda sostén y que las otras escuelas no tienen debido a su matriz de origen excluyente.

En un trabajo anterior (Tiramonti y Ziegler; 2008) se caracterizó la matriz de selección que operó en el sistema educativo argentino como un modelo de selección por exclusión que tuvo amplia vigencia hacia fines del siglo XIX y se consolidó en el XX. Allí advertíamos que la selección se producía en la escuela media (y también en la universidad) a través de un sistema de competencia abierta por los recursos en donde todos disputaban contra todos de modo desregulado.¹² Dicha desregulación resulta evidente dada la ausencia de reglas formales o mecanismos explícitos que demarcaran los modos y criterios bajo los cuales se producía la selección. En este contexto, los recursos y las posibilidades individuales eran los que se articulaban y ponían en juego en dicha confrontación. Bajo esa matriz se puede explicar que los actores quedaban librados a su propia suerte y obtenían beneficios quienes contaban con recursos propios (ya sea materiales y/o simbólicos) y podían realizar una lectura acerca de los requerimientos y desplegar una serie de estrategias para salir airoso en la contienda.

De ahí, la estructura de una escuela media orientada a la exclusión de quienes no se adaptan a sus requerimientos y la operación conjunta por la que los excluidos asumen el fracaso como propio. Esta característica también interroga las prácticas docentes actuales, menos atentas al desempeño y a las potencialidades de los estudiantes y, en general, más atadas a la reproducción de esquemas de enseñanza que no dialogan con el interés de los jóvenes ni con sus dificultades. Hay un desplazamiento de los problemas (y de los jóvenes) hacia otro tipo de escuela, hacia atrás (con la repitencia, con la sobreedad) o hacia fuera (otras escuelas, modalidad de adultos, cursos de formación profesional), que se manifiesta en las aún preocupantes tasas de abandono escolar.

La modalidad que instalan estas escuelas es propiciar formas de acompañamiento que garantizan una proximidad y encauzamiento de los escollos que suscitan el aprendizaje y el tránsito por la escolaridad. Advertimos entonces un desplazamiento de formas de estar en las escuelas más desreguladas hacia una dinámica de acompañamiento y vigilancia más personal sobre cada uno.

Los alumnos plantean una valoración positiva en cuanto a esta modalidad y, en algún caso, hasta advierten que se trata de una oportunidad que dan estas escuelas, pero que opera sólo de modo transitorio, en la medida en que reconocen que estas formas de acompañamiento no están presentes en otras instituciones ni en la educación superior (próximo peldaño para quienes logren la terminalidad de los estudios).

Un chico que planea ser kinesiólogo duda de sus posibilidades para el desempeño estudiantil en la universidad. En la entrevista dice:

[...] En la facultad el profesor habla, y el que toma nota, toma nota y el que no se embroma, y es así. Yo sé, y por eso siento que en la UBA [Universidad de Buenos Aires] voy a fracasar, porque la UBA es así [...] por lo que me comentaron la UBA es así, entonces uno tiene ese miedo... (Alumno entrevistado).

De este modo, queda explicitado que el acompañamiento funciona como una forma que garantiza la inclusión, pero en aquellas estructuras en donde la selección se produce por exclusión, priman las formas desreguladas, que sin duda son aquellas de las que se benefician los ya aventajados.

A modo de cierre

Para finalizar el presente artículo nos interesa formular algunas inquietudes acerca del derrotero de los formatos escolares y los modos de selección que plantea nuestro sistema educativo ante el imperativo de la obligatoriedad e inclusión masiva en la escuela media.

En primer lugar, señalamos un interrogante acerca de esta dinámica del sistema educativo local que combina instituciones excluyentes junto con la creación de nuevas escuelas en los márgenes, que resulta el locus donde se modifican los procesos que generan la expulsión en las restantes. En este marco, nos interrogamos si el mandato de inclusión se materializará combinando una dinámica de sistema expulsor junto con un conglomerado de escuelas que portan el mandato de alojar a quienes rebasaron la malla del propio sistema, alterando sólo las dinámicas que producen la exclusión.

Parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmover y modificar las prácticas más generalizadas. Aquí cabe interrogarse acerca de la potencialidad de estas experiencias para interpelar a las otras escuelas en sus formas y

procedimientos. Estas escuelas están transitando otra manera de vincularse con los estudiantes haciendo centro en su función pedagógica y reconociendo en los hechos el derecho a la educación. Además, dan cuenta de la posibilidad de organizar trayectorias en las que la cursada se organiza por materias eludiendo el encorsetamiento de la estructura curricular organizada por año de estudio. Si bien no se presenta como una propuesta fácilmente extendible al resto del sistema puede permear algunas prácticas y percepciones. De hecho, en los últimos años el país asiste a una discusión en torno a la posibilidad de adecuar y actualizar las normativas para promover la permanencia de los jóvenes en la escuela. El propio Ministerio de Educación, con apoyo de los gremios docentes y en diálogo con todos los ministerios del país ha generado consensos en torno a la necesidad de cambiar, mejorando, la enseñanza secundaria para hacer posible la obligatoriedad.¹³ Este solo término ha convocado a los espíritus más conservadores señalando el peligro de “facilitar” las condiciones actuales de cursada en lugar de revisar críticamente los magros logros de la estructura actual.

En segundo lugar, cabe una pregunta en torno a la naturaleza del currículum escolar de corte disciplinar, en tanto núcleo identitario de la escuela secundaria que se sostiene incólume e impoluto y porta sólo variaciones menores. El currículum disciplinar constituye el eje vertebrador del formato escolar moderno y condensa aspectos estructurales en la medida en que vehiculiza la distribución de los mensajes pedagógicos; estructura la identidad y labor de los profesores, y resulta el andamiaje de la trama burocrática y organizacional de la escuela.

Ante su omnipresencia se despliegan algunas experiencias de intensidad variada en los márgenes de las escuelas, develando que los cambios culturales y la exploración de otras alternativas tienen escaso aliento bajo el formato moderno de mayor pregnancia.

Estos límites dan cuenta de lo árido que resulta introducir reformas tendientes al cambio del currículum y la estructura organizativa de las escuelas medias. Southwell (2008) advierte que los cambios de los formatos escolares en la secundaria argentina implican alterar su patrón organizacional que está compuesto por: la clasificación fuerte de los currícula; la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Este artículo precisamente alude a los obstáculos que se producen al momento de procurar cambios en el formato de la secundaria, en donde hay una serie de aspectos que resultan factibles de transformar,

al tiempo que la estructura curricular es sumamente compleja de variar por la concatenación de cambios que exige introducir modificaciones en dicho ámbito. Pese a las dinámicas planteadas por los estudios que dan cuenta de las restricciones de las reformas, resulta promisorio distinguir los modos en que se combinan los cambios y la perdurabilidad en los diferentes órdenes en las instituciones, advirtiendo las potencialidades y los límites que admiten las modificaciones generadas hasta el momento.

Sin embargo, entre las macropolíticas del Estado (con sus posibilidades y limitaciones) y las reformas silenciosas de las escuelas (Romero, 2000) advertimos que la suerte de la escuela no está echada. En todo caso, somos testigos, protagonistas y responsables de su metamorfosis, pese a la proliferación de los discursos de su crisis, agotamiento y ocaso.

La demanda social y normativa por la inclusión y la obligatoriedad tensiona lo conocido y provoca la necesidad de experimentar otras formas de enseñanza y de entrar en diálogo con los jóvenes en general y, en particular con los más vulnerables, en términos de sus trayectorias de vida.

Notas

¹ Las denominadas “reformas comprensivas europeas” de los años sesenta atendieron la necesidad de superar la selección temprana que producían los sistemas educativos (alrededor de los 10-11 años de edad) y favorecieron la instauración de un ciclo común de la escuela para igualar las oportunidades de los diferentes sectores sociales. Sin embargo, estas reformas no alteraron la estructura diferenciada del sistema educativo, sino que generaron nuevos tipos de instituciones. Un abordaje de este tópico puede revisarse en Fernández Enguita, Mariano y Levin, Henry (1989).

² Algunos documentos producidos por organismos internacionales comprometidos en la consecución de metas educativas dan cuenta de las asignaturas pendientes en materia de cobertura, de calidad de la enseñanza y de persistencia de las condiciones de desigualdad. Desde la UNESCO se puede consultar *Informe de Seguimiento 2010. Educación para todos: “Ligar a los marginados”*. Para la región, la publicación “Panorama Social de América Latina 2008”, la CEPAL incluye un diagnóstico sobre la desigualdad distributiva y sobre la progresión de la educación secundaria en el contexto del “bono demo-

gráfico”. Por su parte la OEI (2009) realizó también un diagnóstico para Iberoamérica junto a la definición de un conjunto de metas que ponen el centro en la ampliación del acceso y en mejorar los índices de terminalidad del nivel secundario.

³ Cabe especificar que en este trabajo se aludirá a escuela media y escuela secundaria de manera indistinta.

⁴ A mediados del siglo XX, 33% de la población de 13 a 17 años asistía al nivel secundario. En el año 1970 ese porcentaje llegaba a 47%, en 1991 a 59% y a comienzos del siglo XXI a 71% de la población en edad escolar de acuerdo a los censos de población realizados.

⁵ Un tratamiento y debate actual de las políticas tendientes al cambio en los formatos escolares en diferentes países de Latinoamérica puede revisarse en los dossiers de los números 29 y 30 de la *Revista Propuesta Educativa* de FLACSO.

⁶ Los Centros de Gestión y Participación de la Ciudad de Buenos Aires son las unidades de descentralización administrativa en que se divide la Ciudad. Ellos funcionan como entidades ubicadas en diferentes barrios en donde pueden rea-

lizarse trámites administrativos, se brindan servicios sociales y se realizan actividades culturales y de capacitación.

⁷ La escuela media argentina históricamente ha incorporado sólo a los sectores sociales portadores de un patrón cultural afín, mientras que la primaria habilitó una mayor mixtura y heterogeneidad, imponiendo un patrón fuertemente homogeneizante. En las últimas décadas con la ampliación de la escolarización media se registra una tendencia a la búsqueda de la similitud social en las escuelas, esta dinámica ha sido analizada para la Argentina en Tiramonti, G. (comp) (2003); una serie de trabajos sobre esta temática de Ziegler, S.; Gómez Schettini, M.; Veleda, C. y Del Cuetto, C., están compilados por Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007). Esta dinámica se advierte también en otros países, para el caso de Francia un estudio reciente puede consultarse en Van Zanten, A. (2009) y para el Reino Unido, Ball, S. (2002).

⁸ La información estadística incluida proviene de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de los relevamientos anuales que allí se realizan.

⁹ “Bondi” es una expresión local que significa “ómnibus” o “micro”.

¹⁰ La Argentina cuenta con una estructura federal organizada en 24 provincias. Dado que el sistema educativo se encuentra descentraliza-

do desde la década de los noventa cada provincia tiene la responsabilidad de gestionar su propio sistema educativo.

¹¹ En la estructura del currículum de la escuela secundaria argentina cabe señalar la tendencia a un currículum de corte humanista caracterizado por un currículum mosaico que amalgama una serie de diferentes asignaturas. Para revisar las condiciones históricas de su configuración en la escuela secundaria en Argentina se sugiere la obra de Dussel, I. (1997).

¹² Un tratamiento de este tópico puede revisarse en la Introducción del libro citado, en donde se detalla esta dinámica propia del sistema educativo argentino. Este caso nacional se podría contrastar con otros países que desarrollaron históricamente otros mecanismos de selección social mediante el sistema educativo como la gran parte de los países europeos y también Estados Unidos, Brasil y Chile.

¹³ La Resolución 84 de octubre de 2009 del Consejo Federal de Educación en su art. 3º establece un plazo de dos años para la revisión de “normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad secundaria, así como la producción de nuevas regulaciones federales, que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos”.

Referencias

- Ball, S. (2002). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*, Londres: Routledge Falmer.
- Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (2007). *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Buenos Aires: Gedisa.
- Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede Argentina).
- Fernández Enguita, Mariano y Levin, Henry (1989). “Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas”, *Revista de Educación*, núm. 289, Madrid.
- Grupo Viernes (2008). “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires”, *Revista Propuesta Educativa*, año 17, núm. 30, noviembre, pp.57-69.

- Kantor, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- Kaplan, Carina (1998). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires: Editorial Aique.
- Lahire, Bernard (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razoes do improvável*, San Pablo, Brasil: Atica.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélide y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martínez, María Elena; Seoane, Viviana y Villa, Alicia (2008). “Responsabilidad individual y autonomía institucional. Elección de escuelas, elección de familias: ¿quién elige a quién?”, en Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra, *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación del bicentenario*, España: OEI.
- Perreonnoud, Philippe (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid: Morata.
- Romero, María del Mar (2002). “Las representaciones del cambio educativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, en <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido>.
- Southwell, Myriam (2008). “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades”, *Revista Propuesta Educativa*, año 17, núm. 30, noviembre, pp.23-35.
- Tiramonti, G. (comp) (2003). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires: Paidós
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école, Le lien social*, París: PUF.

Artículo recibido: 4 de mayo de 2010

Dictaminado: 17 de junio de 2010

Segunda versión: 12 de julio de 2010

Aceptado: 3 de agosto de 2010