

PLANES DE MEJORA INSTITUCIONALES: ¿SE CONSTITUYEN EN VERDADEROS DESAFÍOS PARA LAS ESCUELAS SECUNDARIAS? UN ABORDAJE EVALUATIVO

Patricia Avaca
Universidad Nacional de San Luis
patriciaavaca@yahoo.com.ar

Elizabeth D. León Madrid¹
Universidad Nacional de San Luis
edleon@unsl.edu.ar

Presentación del tema

A partir del contacto que se estableció con un grupo de instituciones educativas de la capital de la ciudad de San Luis (que fueron parte de un trayecto de formación de un Programa de Extensión Universitaria –UNSL-), surgió el interés de indagar sobre los planes de mejora institucionales que se desarrollan desde el 2010 a la actualidad.

Durante el transcurso del trayecto algunos docentes y directivos plantearon a modo de relato los obstáculos y desafíos con los que se enfrentaban a diario en la implementación de los PMI, ya que se constituyeron en una acción novedosa en ese momento, desconocida para la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. En algunos casos en el diseño y en su posterior implementación sólo participaron aquellos grupos de docentes con mayor vinculación a los equipos directivos, presentando un alto grado de ansiedad por los resultados a obtener.

Es por ello que el problema del presente trabajo se orientó hacia la evaluación de la implementación de los PMI, específicamente la línea de acción: clases de apoyo de tres escuelas de la provincia de San Luis, seleccionadas de manera aleatoria. Es decir, el objeto de estudio fue la evaluación de la línea de acción clases de apoyo.

Los PMI se enmarcan dentro del Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa PROMEDU. El mismo tiene como objetivo el fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Para lograr el mismo, se trabaja a partir de tres ejes problemáticos: repitencia, sobreedad y deserción, los que se materializan en diversas líneas de acción. Ellas son: tutorías, clases de apoyo, proyectos socio comunitarios solidarios, articulación entre niveles, evaluación de los aprendizajes,

¹ Las autoras de este trabajo son integrantes del Proyecto de Investigación denominado “La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas, sujetos y contextos” PROIPRO N° 4/1812. Directora Mag Zulma Perassi. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas.

autoevaluación institucional, acuerdos de convivencia y atención a la diversidad.

Es necesario mencionar que la mayoría de las instituciones priorizan alcanzar ciertos resultados requeridos por la Unidad Ejecutora Jurisdiccional² (UEJ) del Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, como modo de disminuir índices ya establecidos de manera preliminar por la UEJ en su plan de mejora jurisdiccional (PMJ).

Con relación a los objetivos de este trabajo, se pretende: conocer y comprender cómo las instituciones seleccionadas implementan los planes de mejora dentro del ámbito escolar. Como objetivo específico se planteó: evaluar la implementación de la línea de acción de las clases de apoyo.

La hipótesis que surgió como una primera aproximación para comenzar a indagar sobre la problemática elegida fue: ¿Los docentes de estas tres instituciones implementan de manera favorable las clases de apoyo a partir de sus objetivos iniciales que tienden a la disminución de la repitencia, sobredad y deserción?

Abordaje teórico

Las instituciones educativas constituyen un entramado complejo cuya comprensión exige conocer su dinámica interna interactuar y dialogar con sus miembros, recuperando sus miradas.

Adherimos a Fernández cuando define a la institución como: *“sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. En cierto sentido cada tipo de establecimiento configura el momento particular de una norma universal.”* (Fernández, 1998, Pp. 13)

La escuela es una concreción particular de la organización de la educación, que tiene la función social de educar.

Toda institución cuenta con un grupo humano, estos *“conforman la comunidad de un establecimiento que hacen una versión singular de los modelos y normas generales”* (Fernández, 1998, Pp. 14). La autora plantea que para lograr esto, se toman las instituciones universales pero se modifican o se transforman a través de un proceso

² La Unidad Ejecutora Jurisdiccional es aquel equipo técnico del Ministerio de Educación de San Luis que gestiona la puesta en marcha de los PMI en las escuelas públicas secundarias. A lo largo del trabajo se la denominará con las siglas UEJ.

en el cual intervienen las propias significaciones, representaciones y concepciones del mundo, símbolos, normas y valores propios de los sujetos de la misma. Estos son parte de la historia del establecimiento y configuran una dinámica institucional particular, que es considerada como la *“capacidad de plantear dificultades en términos de problemas y trabajar para su solución, pues supone la existencia de dispositivos institucionales complejos destinados a la evaluación institucional, y el desarrollo de los miembros del establecimiento para hacerse cargo de responsabilidades sobre el funcionamiento en todas sus dimensiones, condiciones ambas de existencia indispensables en un proyecto de mejoramiento de la calidad educativa.”*(Bleger, 1964 en Fernández, 1994. Pp. 53)

En este sentido los PMI son una oportunidad institucional para plantear las dificultades en términos de problemas, buscando los dispositivos adecuados para su seguimiento y monitoreo a fin de recabar información necesaria para el tratamiento adecuado a cada situación negativa que se va suscitando.

El PMI, está dirigido a todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Se puede considerar que el PMI *“no es un proyecto o un plan más, sino que es una ocasión y una herramienta para avanzar en la institucionalización de una escuela que “elija” a todos los jóvenes sin excepción y que a su vez, sea elegida por ellos y ellas. Una escuela donde docentes y estudiantes puedan encontrar o reencontrar-se con sentidos más potentes que los actuales al estar allí, compartiendo una tarea que requiere de un esfuerzo diario y colectivo para la transmisión y apropiación creativa de la herencia cultural a la cual todos y todas, tenemos derecho.”* (Documento N° 1: Diseño e implementación del plan de mejora institucional, 2010, Pp. 13)

El trabajo con planes de mejora constituye una oportunidad para que cada escuela pueda revisar y evaluar el camino recorrido permitiendo reforzar todo aquello que da buenos resultados para la institución escolar, o bien, reformular las iniciativas que sean necesarias. Pero a su vez, es una ocasión para poner a pruebas aquellas estrategias que resulten novedosas ya que no se han podido llevar a cabo por la falta de apoyo material y/o simbólico.

Es por eso que el diseño del PMI debe propiciar la participación de todos los integrantes de la institución, es decir, generar un trabajo colaborativo, de ese modo la propuesta se enriquecerá con los aportes de las diferentes experiencias y miradas sectoriales.

Son propósitos del PMI:

- *“Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.*
- *Configurar un modelo escolar que posibilite r cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.*
- *Lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos aprendizajes consistentes y significativos con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.*
- *Desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de saberes a transformaciones socioculturales contemporáneas.”* (Documento N° 1: Diseño e implementación del plan de mejora institucional, 2010, Pp. 13)

Para poder conocer si los objetivos que se plantearon al interior del PMI se van logrando, es de vital importancia reconocer que la ejecución del mismo debe estar acompañada por procesos evaluativos, para poder brindar una aproximación global de aquellos avances y retrocesos que se van suscitando.

Hoy la evaluación institucional es un tema del que todos hablan, pero pareciera que no todos trabajan en torno a los nuevos sentidos que en la actualidad se están construyendo. Es decir, que frecuentemente se evidencia una concepción tradicional de evaluación, aquella que intenta medir progresos o buscar errores.

En este sentido es pertinente considerar a la *“evaluación como un proceso de valoración e investigación auto evaluativa contrastada y participativa”* (Domínguez Fernández, 2000, Pp.13), que nos ayuda recoger datos para saber en qué podemos mejorar nuestra actividad a partir de un plan de acción, en el que se utilicen diferentes tipos y modelos de evaluación, técnicas e instrumentos procurando la mejora de la calidad de esas instituciones.

Por su parte Álvarez Méndez (2001) le otorga a la evaluación un *“carácter democrático”*, aludiendo a la necesaria participación de los sujetos que se ven afectados

por la misma y acordando criterios de los cuales se partirá, para realizar las valoraciones correspondientes a la actividad.

Cuando las instituciones proponen trabajar y poner en marcha diferentes proyectos o planes institucionales, lo realizan buscando nuevas respuestas y soluciones a sus problemas. Aquellos, se caracterizan por ser propuestas ideales y “perfectas” que no siempre conciben con la realidad que atraviesan las instituciones. Aquí se pone en evidencia las prácticas evaluativas que realmente se desarrollan en algunos establecimientos. Aquella evaluación que prioriza los resultados en una temporalidad definida y no brinda importancia al proceso, termina siendo generalmente un ejercicio instrumental en búsqueda de la superación de los objetivos definidos, sin una correspondencia necesaria con la realidad.

Es decir, *“debe plantearse un nuevo concepto de diseño como plan de intervención abierto”* (Domínguez Fernández, 2000, Pp. 15) para el trabajo de los miembros de una institución en planes o proyectos orientados a la mejora de la calidad de los centros. Estos sujetos están en constante relación con la comunidad en general y tienen acceso a una cantidad de material contextual que les servirá de base para describir la situación inicial de la que partirán hacia el logro de la situación objetivo deseada. Es decir, pueden entender la importancia que tiene como punto de partida la demanda de la comunidad, para modificar o dar soluciones a aquellas situaciones que identifican como negativas.

Pero por otro lado, el monitoreo y seguimiento de planes o programas es fundamental, en tanto este momento consiste en estar atento a la implementación de acciones y a la supervisión del grado de cumplimiento de las metas u objetivos. Retomando a Toranzos, los criterios de evaluación generales a tener en cuenta en todo seguimiento y monitoreo de planes pueden ser:

- *“La eficacia es una medida que relaciona los objetivos específicos del programa o proyecto con los resultados centrandó la atención en el grado de cumplimiento de ambos.*
- *La eficiencia es una medida de la productividad del proceso de ejecución, es decir, hasta que punto los resultados se han alcanzado se corresponden con una adecuada utilización de los recursos de todo tipo.*
- *La pertinencia tiene importancia vital desde las primeras fases de identificación y planificación y es una medida de la adecuación de los resultados y los*

objetivos del programa o proyecto al contexto en el que se ejecuta.

- *La viabilidad o sostenibilidad es la medida o el grado en que los efectos positivos derivados del proyecto o programa se prolongan en el tiempo aun cuando ya no existan apoyos externos.*
- *El impacto hace referencia directa a los efectos o consecuencias del programa o proyecto sobre una población en particular incluso más allá de los objetivos propuestos originariamente. El impacto incluye las consecuencias y efectos tanto positivos como negativos previstos y no previstos.” (Toranzos, 2001, Pp.4-5)*

Abordaje metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo interpretativo, e incluyó como abordaje metodológico: observaciones, entrevistas informales y análisis documental.

Análisis documental: *“se trata de hacer una corroboración desde la perspectiva documental de la dinámica de los proyectos objeto de evaluación (...), la principal fuente de información son los documentos producidos en el marco de la organización. Por otro parte otro tipo de material relevante son los documentos oficiales...”*

(Toranzos, 2001, Pp.20)

Entre ellos se ha trabajado con:

- Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento N° 1: Diseño e Implementación del plan de mejora institucional. Ministerio de Educación de la Nación.
- Plan de mejora institucionales elaborados por tres escuelas de la capital de la provincia de San Luis
- Informes mensuales realizados por coordinadores, tutores y profesores de clases de apoyo de la institución educativa los cuales se presentaron a los coordinadores de PMI.
- Informe de avance del primer periodo del Plan de Mejora elaborado por cada institución seleccionada.

Observaciones: *“es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador” (Dketele, 1984, en Santos Guerra, 1990, Pp.89).* Las mismas han sido de carácter significativas para poder

atribuir sentido y explicar los hechos considerados.

Se desarrollaron observaciones documentadas a partir del acompañamiento a la institución en la ejecución del plan de mejora en este primer periodo.

Algunas situaciones en las que se elaboro registros de observación fueron:

- Participación de reuniones y jornadas de reflexión Institucional.
- Observación de clases de apoyo de los docentes que realizan con los alumnos
- Talleres realizados por docentes y alumnos.

Entrevistas: *son “el medio mas adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación” (Santos Guerra, 1990, Pág. 77) las mismas pueden ser informales, “se realizan en pasillos, en patios, en la calle, cruzando frases improvisados. A veces, el evaluador es testigo de una conversación que aporta unos datos altamente significativos” (Santos Guerra, 1990, Pág. 78) Es una conversación abierta que si bien el entrevistador tiene en claro que busca indagar es un dialogo que da lugar a la espontaneidad. Este instrumento ha sido fundamental para poder recabar información sobre el grado de ejecución del Plan de Mejora.*

Se empleo en circunstancias tales como:

- Conservaciones con autoridades directivas de las instituciones para conocer como se llevaban a cabo la línea de acción de clases de apoyo.
- Conversaciones con docentes a cargo de las diversas de clases de apoyo, en donde se indago acerca de metodología de trabajo, formas de evaluar, dificultades presentadas, trabajos realizados entre otros.
- Conversaciones con alumnos y padres de la comunidad, sobre la linea de accion de clases de apoyo.

Principales avances

Para la realización del análisis se tomaron tres instituciones educativas emplazadas en diferentes barrios de la ciudad capital de la provincia de San Luis.

A pesar que las tres escuelas diseñaron sus PMI para dar respuesta a diferentes problemáticas, se evidencian algunas similitudes con relación al seguimiento y monitoreo de la implementación de las clases de apoyo.

Algunas coincidencias...

Si bien las escuelas han brindado un sentido mucho más democrático y flexible a

los diferentes PMI, pareciera evidenciarse que se sigue trabajando desde una concepción clásica de evaluación, las diferentes líneas de acción y específicamente las clases de apoyo, se trabaja priorizando el control y el cumplimiento de los trabajos prácticos o actividades en un tiempo estipulado, donde se enseñan contenidos fragmentados, que suelen presentar dificultad para el alumno. La mirada está puesta en identificar los errores y se percibe en algunos de estos casos, que no se buscan estrategias para dar solución perdurable en el tiempo, sino que momentánea. Es decir, se busca lograr metas que se evidencian en cada mesa de examen a partir de alumnos aprobados y desaprobados. Las clases de apoyo siguen reproduciendo la misma dinámica de la clase tradicional, la relación entre docente y alumno es unidireccional.

Este aspecto se pudo visualizar en algunas situaciones observadas, las clases de apoyo se pueden percibir como una extensión de la clase del aula, se observan metodologías casi similares a programas de estudio del espacio curricular con dificultad, por ejemplo en las diversas clases de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales el docente en vez de trabajar con metodologías que ayuden al alumno a aprender desde otra perspectiva un contenido, lo hacía en idéntico sentido que el docente titular repitiendo las mismas actividades.

Por otro lado, en múltiples ocasiones el docente de clase de apoyo era el mismo que dictaba la materia, en esta circunstancia los alumnos manifestaban desinterés y apatía por esta situación.

Cuando se plantean desde las instituciones evaluar programas o proyectos, se advierte que no todas las escuelas cuentan con formación y definiciones claras sobre lo que implica evaluar. En el caso de estas instituciones se visualizó que la “mirada” estaba puesta en los resultados finales y no en el proceso.

Las clases de apoyo en su mayoría, se orientaron a cumplir un solo objetivo: aumentar el índice de aprobados, y de esta manera contribuir con la disminución de alumnos con sobreedad en los diferentes cursos. Se observó un desconocimiento de la trayectoria de aprendizaje de los alumnos en general, no se rescata una valoración del proceso. De esta manera la implementación de las clases de apoyo pareciera indicar que no previene posibles problemas, sino que trabajan sobre las consecuencias.

Estas afirmaciones se evidenciaron en diversas entrevistas informales realizadas a docentes, directivos, coordinadores de PMI entre otros. Expresiones como las siguientes ilustran lo enunciado:

“Sin las clases de apoyo, aumentarían en la escuela los niveles de

desaprobados en las diferentes materias, ya que han sido muy importantes”.

(Entrevista informal realizada a una coordinadora de PMI)

“Hemos decidido dictar clases de apoyo en Matemática e Inglés, son las materias con mayor número de desaprobados...” (Entrevista informal realizada a una autoridad institucional).

No se percibe en estas instituciones que se focalicen las dificultades o problemáticas específicas de la escuela. Los modelos o pautas de planificación que plantean los programas nacionales o la jurisdicción, lejos están de proponer proyectos o planes que atiendan específicamente a las situaciones problemáticas particulares de las instituciones. En una de las escuelas analizadas, plantearon que teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentra inserta la institución, consideraban más viable trabajar con la falta de compromiso por parte de los estudiantes hacia el estudio o la falta de acompañamiento de la familia que con las clases de apoyo.

Se observa que desde el discurso se expresa que los planes de mejora se caracterizan por ser flexibles, dinámicos y que están pensados para cada contexto en particular. Sin embargo, la realidad de estos casos específicamente, nos muestra todo lo contrario: no sólo hay una única forma de plantear los PMI, sino que debe responder a mejorar situaciones problemáticas que son “impuestas” desde afuera. Solamente se valoran los resultados a corto plazo. Un ejemplo de ello son es la importancia decisiva otorgada a los resultados porcentuales de las últimas mesas de exámenes.

A modo de cierre, si retomamos de manera general los cinco criterios que plantea Toranzos (2001) alrededor de los cuales se puede evaluar la implementación de las clases de apoyo de los PMI, podemos decir:

1) En relación a la *eficacia*, las clases de apoyo se llevaron a cabo en el tiempo estipulado y los resultados en las diferentes mesas de examen evidenciaron que los objetivos propuestos en un principio se estaban cumpliendo, es decir, que había disminuido el porcentaje de repitencia y sobreedad en los grados. Además los estudiantes que asistieron a consulta, en su mayoría aprobaron. Si bien éstos son progresos que no deben desestimarse, lo que aquí se cuestiona es el sentido en que se encara este proceso: evaluar resultados obtenidos para “demostrar” mejoras de la institución.

2) El segundo lugar la *eficiencia*, si bien los resultados obtenidos fueron muy favorables, las clases de apoyo se tornaron en su mayoría monótonas y cargadas de significados negativos para los estudiantes. En las tres instituciones se dispuso el

carácter obligatorio de esta actividad para todos aquellos alumnos que se encontraban en riesgo de repetir por la cantidad de materias adeudadas. Si bien los PMI contemplan como prioritarios estos casos, las clases de apoyo en su mayoría no fueron pensadas como espacios de crecimiento personal, donde los alumnos pudieran desarrollar sus diferentes habilidades y potencialidades. La preocupación fue que los estudiantes aprobaran.

Algunos estudiantes expresaron:

“Me aburro mucho, me gustaría trabajar de otra manera...” (Entrevista informal realizada a un estudiante de 3° año que asistía a las clases de apoyo de Lengua)

“No me gusta esta clase ya que la dicta el mismo profe, donde yo estoy mal...”

(Entrevista informal realizada a un estudiante de 2° año que asistía a las clases de apoyo de Matemática)

“Me gustaría trabajar realizando experimentos en el laboratorio que tenemos, no solo conceptos...” (Entrevista informal realizada a un estudiante de 3° año que asistía a las clases de apoyo de Ciencia Naturales).

3) En tercer lugar la *pertinencia*, en esta ocasión podemos decir que las clases de apoyo se constituyeron en una actividad pertinente para los PMI de estas tres instituciones, aunque no se las dotó de un verdadero sentido si consideramos a la evaluación como proceso democrático. Debido a que no fue escuchada la voz del alumno, pues sólo pudieron expresarse cuando tenían que realizar alguna pregunta en relación con la problemática. Esto se vincula con la preocupación central que poseían los docentes: que los alumnos aprobaran a la hora de rendir.

“El porcentaje de aprobados se da como resultado objetivo y se explica de forma también simplista, aunque interesada. No se plantea en que condiciones se ha aprendido, que tipo de alumnos han estudiado en el centro, que evaluación se ha realizado...” (Santos Guerra, 1996, p. 85).

4) En cuarto lugar la *viabilidad*, en la actualidad las clases de apoyo en las instituciones educativas siguen siendo una acción viable. Si bien las acciones son financiadas, por el momento, se puede percibir que en el caso de que esto dejara de suceder, se evidencia que las instituciones no tienen recursos humanos y materiales para sostener las actividades en el tiempo de manera autónoma.

5) Por último el *impacto*. En la línea analizada de los PMI, es posible sostener que se advierte en estas tres instituciones un impacto relativamente positivo, sin

embargo, debería trabajarse en torno a la construcción de nuevos sentidos de las acciones que realizan en el marco de programas y proyectos, atendiendo las propias necesidades e intereses del contexto y fortaleciendo la implicancia de todos los sectores involucrados en el proceso.

Problemas presentados en el proceso de investigación

Durante el desarrollo de la investigación nos encontramos con algunos problemas que se pudieron resolver sin mayores inconvenientes. Unos de los obstáculos se relacionaron con la dificultad de poder realizar las entrevistas, ya que fue difícil acordar los horarios por las diferentes tareas que deben realizar los miembros de la institución, pero una vez que se pudieron concretar las mismas, se llevaron a cabo de manera satisfactoria.

Uno de los desafíos y problemáticas que se presentó fue que a la hora de indagar sobre este tema en las instituciones emergió el temor a la mirada evaluadora de un sujeto externo, por lo cual no siempre se muestran tal cual son. En ocasiones guardan para sí aquellas cuestiones que le son difíciles de resolver y afrontar. Es por ello que las observaciones realizadas perturbaron a algunos grupos de docentes, que se sentían incómodos ante la presencia de un otro en el aula o pasillos. Ante este tipo de situaciones la mayoría de los profesores perciben al observador como aquel que juzga lo que esta mal, sin tener presente que solo se desea conocer, para luego comprender solo algunos aspectos de la realidad institucional. A pesar que el observador le explica al docente el objetivo por el cual se encuentra en su lugar de trabajo en ciertas ocasiones siguen circulando algunos “fantasmas”.

Principales aportes

Con este incipiente trabajo se intenta acercar a otros investigadores nuevas miradas acerca de las prácticas escolares que desarrollaron estas tres instituciones en el marco de un Programa Nacional. Creemos que estos planes se constituyen en verdaderos desafíos en la actualidad si realmente se brindan espacios de participación a los miembros de la comunidad escolar tanto en el diseño, implementación y evaluación de los planes de mejora.

Conocer este plan también es una manera de conocer cuales son las políticas vigentes en la actualidad en nuestro país.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*. Cap IV. “La Cara Oculta de la Evaluación: La Cuestión Ética y Práctica”. Madrid. Ed. Morata.
- Domínguez Fernández, G. (2000). *Evaluación y Educación: Modelos y propuestas*. Cap. 1: “Diseño de Intervención Abierta”. Cap. 2 “Concepciones de Evaluación”. Buenos. Aires. Ed. Fundec.

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Capítulo III. “El funcionamiento institucional”. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucionales en la escuela. Un aporte a la formación autogestionada para el uso de los enfoques institucionales*. Capítulo I: “El concepto de Institución”. Buenos Aires. Paidós.
- Santos Guerra, M. A. (1990) *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid. AKAL.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2*. Cap. 9. Evaluación cualitativa de Centros Escolares. Buenos Aires. Magisterio.
- Serie de documento de apoyo para la escuela secundaria. Documento uno diseño e implementación del plan de mejora institucional (2010). Emitido por el Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación Argentina.
- Toranzos, L. (2001) *Evaluación de Proyectos. Marco Metodológico*. E.O.I.-O.E.A.

EL EFECTO DE LA CLASE SOCIAL EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

Marta Curran¹
Universidad Autónoma de Barcelona²
martacurran@gmail.com

Introducción

El abandono escolar prematuro es uno de los principales retos contemporáneos con que se enfrentan los países europeos en general y España en particular. Con un porcentaje de abandono escolar próximo al 30%, España se sitúa muy por encima de la media europea (15%) y de los objetivos marcados por la Comisión Europea en este ámbito (10% en 2020). Profundizar en el análisis de este fenómeno, por tanto, se convierte en un ejercicio de vital importancia cuando están en juego aspectos tan importantes como la cohesión social y el progreso económico y social de España.

Las investigaciones precedentes sobre fracaso y abandono escolar prematuro en España se han ocupado –entre otras cuestiones- de identificar con detalle los factores que se esconden bajo el abandono. Los resultados de dichas investigaciones indican que el abandono escolar afecta sobre todo a chicos, de estatus socioeconómico bajo y está más presente en los jóvenes de origen inmigrado³. En este sentido y dado que la comprensión del fenómeno del abandono escolar no responde a una relación mecánica y lineal de dichos factores⁴, se considera necesario ir un paso más allá y profundizar en los aspectos más subjetivos del individuo.

En este contexto, el objetivo de la comunicación es adentrarse en el efecto de la clase social sobre las decisiones educativas de los jóvenes. En concreto, analizamos las motivaciones, estrategias y prácticas educativas de jóvenes que han abandonado recientemente los estudios y exploramos cómo su origen de clase repercute en dichas variables. Con este objetivo, el texto se estructura en cuatro apartados. El primer apartado presenta el debate entre dos teorías clásicas de la desigualdad educativa: la teoría de la reproducción y la teoría de la elección racional. El segundo apartado presenta la metodología del estudio realizado así como el modelo utilizado para el análisis de las

¹ Miembro del grupo de investigación: *Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS)*. Esta comunicación forma parte del proyecto de investigación: El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes (ABJOVES) recién aprobado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno Español. Los resultados que aquí se presentan forman parte de una primera fase exploratoria realizada conjuntamente con Aina Tarabini durante los meses de mayo a noviembre del presente 2012.

² Primer año en el Programa de Doctorado del Departamento de Sociología.

³ NESSE, 2009.

⁴ Es decir, por mucho que los chicos de clase baja tengan más probabilidades de dejar los estudios, ello no supone que todos los chicos de clases trabajadora tengan que abandonar el sistema educativo.

entrevistas realizadas. En el tercer apartado se presentan los resultados de la investigación, analizando los efectos de tres grandes variables - oportunidades, creencias y deseos- sobre el abandono escolar. En el cuarto apartado, reflexionamos, a modo de conclusión, sobre el conjunto del trabajo realizado.

Marco teórico

La influencia del origen social sobre diferentes variables educativas (resultados, decisiones, estrategias, etc.) ha sido objeto de debate -a partir de los años setenta- de las principales disciplinas de la sociología de la educación, así como de los estudios de la movilidad social y también de la sociología cognitiva.

Dos de las principales corrientes teóricas que copan los debates científicos más recientes en este ámbito y que configuran el marco teórico del presente artículo son, las teorías de la reproducción cultural y las teorías de la elección racional. En primer lugar, las teorías de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (2001 [1977]) sugieren que el modo de pensar y actuar de los sujetos está influenciado por la posición social que éstos ocupan en la estructura social. Centran su foco de análisis en la relación entre la cultura escolar y la de la familia y dan especial énfasis a la influencia que tiene la escuela en el aprendizaje de los valores, actitudes y hábitos de los jóvenes. De hecho, y tal como sugieren los mismos autores, un: “instrumento fundamental de la continuidad histórica, (como es) la educación, (es) considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del hábitus⁵ (...)” (Bourdieu y Passeron, (2001 [1977]: 48). En este sentido, se destaca el papel de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales al reforzar el hábitus correspondiente a las clases medias a través de lo que llaman la violencia simbólica, esto es, el enmarascamiento de las relaciones de dominación subyacentes que hacen que la arbitrariedad cultural pase a consolidarse como legítima y universal (Bourdieu y Passeron, 1977, citado en Bonal, 1998). Otra cuestión fundamental que plantean estos autores es el hecho de que los obstáculos en los que se encuentran los alumnos de clase baja son producidos, en mayor medida por cuestiones del campo cultural que por restricciones económicas (Bourdieu y Passeron, 1967).

— ~~Algunos de los detractores~~ de estas perspectivas estructuralistas critican la limitación de las teorías de la reproducción cultural por restringir la consciencia del individuo a sus constreñimientos estructurales más allá de su capacidad de acción. De todos modos y como recoge Bonal en un

⁵ “Un sistema de disposiciones durables y transferibles (...) que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 1989: 72)

análisis de las obras del sociólogo francés, el mismo Bourdieu responde a esas críticas posteriormente cuando expone lo siguiente: “no veo cómo las relaciones de dominación, ya sea material o simbólica, podrían operar sin implicar, sin activar una resistencia. Los dominados, en cualquier universo social, pueden ejercer siempre una cierta fuerza, en tanto que pertenecer a un campo significa por definición ser capaz de producir efectos en él (...)” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 128, citado en Bonal, 1998)⁶. En esta misma línea pero desde las teorías de la resistencia, Willis (1977) describe la cultura de resistencia a la escuela elaborada por los jóvenes de clase obrera inglesa a través de la interacción con su grupo de iguales y como consecuencia de las contradicciones experimentadas por estos jóvenes en su socialización escolar. Dicha oposición a la cultura dominante, como bien indica Varela (2009), crea una cultura antisocial que resulta, paradójicamente funcional, al sistema capitalista al contribuir a la reproducción social.

El segundo gran bloque de teorías que se presenta a continuación son las teorías de la elección racional. Es a partir de los años 60 se demuestra que la expansión educativa no ha sido capaz de disminuir las desigualdades de oportunidades educativas, tal como planteaban las teorías funcionalistas de post-guerra. Así lo presenta Goldthorpe (2003) cuando arguye que los jóvenes de origen social más favorecido y que no tienen buenos resultados educativos, disponen de otros recursos disponibles que les permiten protegerse de la posible movilidad descendente, recursos que reflejan su background social más que sus logros académicos. De ahí el auge de las teorías de Boudon (1983) que rehúye dichas teorías funcionalistas hacia un individualismo metodológico. Del mismo modo, esta corriente teórica critica a las teorías reproductivistas por la relación mecanicista y determinista acerca de las causas de la desigualdad educativa. En este sentido y tal como remarca Nash (2006), la observación empírica muestra como un porcentaje de la clase trabajadora toma unas decisiones que se desvían de los patrones asociados con su clase social.

En este sentido y siendo el corpus central de su obra, distingue entre los efectos primarios y los secundarios. Los primeros hacen referencia a las desigualdades culturales que determinan las habilidades académicas de los jóvenes, relacionadas por diversos autores con el capital cultural de Bourdieu. En cambio, los efectos secundarios son el resultado de un cálculo de coste/beneficio que configuran las decisiones de los individuos más allá de los constreñimientos estructurales. Diversos autores que han dado continuidad a las teorías de Boudon (Gambetta 1987; Breen y Goldthorpe 1997; Breen 2001; Erikson y Goldthorpe et al., 2005; Van de Werfhorst y Hofstede, 2007) destacan que las principales estrategias de los jóvenes para continuar o abandonar los estudios no dependen exclusivamente de los resultados académicos y de los mecanismos causales que operan sobre éstos

⁶ Se ha adjuntado una cita de una edición posterior de la que utiliza Bonal en su recopilación de Bourdieu.

(tales como el capital instructivo familiar, los dispositivos institucionales, etc.) sino sobre todo, de las diferentes percepciones sobre la estructura social en función de la clase social y de la posible movilidad social de que éstos disponen.

Estos mismos autores exponen que los individuos independientemente del estatus socioeconómico del que provengan, tienen un mismo objetivo: evitar la movilidad social descendiente (*demotion*) en relación con sus antecedentes. De todos modos, los jóvenes de clase media tienen más riesgo de bajar de estatus por lo que su coste de oportunidad de dejar los estudios es más alto y en cambio, disponen de más recursos con lo que el coste directo e indirecto de la inversión educativa es inferior y por tanto, da consecuencia a una mayor persistencia de las clases medias en el sistema educativo obligatorio y postobligatorio. En este sentido, Breen y Jonsson (2005) consideran que el origen social afecta más en las fases tempranas de las trayectorias educativas de los jóvenes y que los sistemas comprensivos que retrasan el periodo de decisión de los itinerarios formativos generan, en consecuencia, una menor desigualdad de oportunidades educativas⁷.

Gambetta (1987) por su parte, se opone a la idea que las preferencias sean independientes al origen social y, por el contrario, argumenta que éstas están asociadas a las expectativas instrumentales y expresivas que difieren en función del origen social. Así lo expresa el propio autor cuando sugiere que: “los factores relacionados con el origen social pueden afectar a la estructura de preferencias mediante la alteración de los valores inherentes a una determinada opción: la creencia de la clase trabajadora, por ejemplo, de que las escuelas con una orientación académica no son para gente como nosotros, o por el contrario, la creencia de las clases altas solamente las escuelas con orientación académica es para gente como nosotros” (Gambetta, 1987: 15).

No podíamos terminar este apartado sin dejar de mencionar una de las grandes aportaciones en el marco de la sociología cognitiva más reciente y que servirá de punto de partida para el modelo de análisis de la presente comunicación y es la que realiza Peter Hedström (2005) con la elaboración del modelo teórico DBO: Desires, Beliefs and Opportunities. Este autor se encuadra dentro del marco de la sociología analítica que apuesta por una sistematización conceptual y metodológica de los componentes básicos de la acción social y la interacción social y que emana con la intención de superar las limitaciones de las teorías sociológicas propias del siglo XX (funcionalismo, estructuralismo, teorías hermenéuticas, teorías elección racional, etc.). Hedström (2005) atribuye una importancia central a la interacción social para entender la acción social de los

⁷ Los factores sistémicos y el análisis comparativo es una dimensión de análisis muy atractivo para las autoras pero sobrepasa las dimensiones de esta comunicación y por ello se presenta como una breve reflexión sin pretender, por ahora, entrar al detalle. Sin embargo, supone un punto para futuras líneas de investigación.

individuos. Asimismo, critica las teorías de la elección racional estándar en el sentido que no considera que las acciones tengan que ser por fuerza racionales.

Enfoque metodológico

El objetivo de nuestra investigación, tal como se ha apuntado en la introducción del texto, es analizar las motivaciones, estrategias y prácticas educativas de jóvenes que han abandonado recientemente los estudios, explorando cómo su origen de clase repercute en dichas variables. Para ello, el estudio se basa en una metodología cualitativa que sea capaz de adentrarse en las motivaciones, explicaciones y lógicas subyacentes que se esconden bajo las prácticas y decisiones de los actores. Como bien sabemos, los sujetos actúan en función de cómo perciben el mundo y no exclusivamente en función de cómo se presenta su realidad objetiva (aunque ambas cosas estén obviamente relacionadas). Es por ello, que la metodología cualitativa es la más adecuada para adentrarse en el mapa de significados desde el cual los sujetos entienden y perciben el mundo (Murillo y Mena, 2006).

La principal técnica de investigación para desarrollar el estudio han sido las entrevistas en profundidad a jóvenes que han abandonado recientemente los estudios y que no disponen del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)⁸. En concreto se han realizado 15 entrevistas a jóvenes de 17 a 20 años que han abandonado la ESO y que en la actualidad están cursando un Programa de Calificación Profesional Inicial (PCPI) o algún tipo de formación profesionalizadora (en general cursos y talleres de tres o cuatro meses de orientación y especialización laboral) para adquirir competencias básicas que les permitan una mejor inserción en el mercado laboral. Asimismo, se incluye en la muestra el caso de una chica que a pesar de estar actualmente estudiando en la universidad, ha pasado por una historia de abandono escolar prematuro y de posterior reenganche a la formación. Finalmente, es importante señalar que todos los jóvenes entrevistados son de clase trabajadora y pertenecen a contextos sociales desfavorecidos –con mayor o menor intensidad.

~~El análisis de las entrevistas~~ se orienta a captar como la clase social repercute en las visiones, actitudes y percepciones de los jóvenes frente a la educación y en su consecuente decisión de abandonar los estudios. ¿Abandonan los estudios por un cálculo racional de costes o beneficios, tal y como propone la Teoría de la Elección Racional? ¿Es el *habitus* de clase lo que explica sus actitudes, disposiciones y estrategias educativas? ¿Hasta qué punto y de qué manera las condiciones

⁸ Educación mínima obligatoria en España.

estructurales condicionan las creencias y las expectativas educativas de los individuos? Nuestra hipótesis de partida, tal como hemos señalado anteriormente, es que las creencias y deseos de los individuos no son independientes de sus oportunidades sociales –sean desde el punto de vista familiar, escolar o laboral- y que, por tanto los valores, percepciones y estrategias educativas varían en función de la clase social de origen – si bien no de forma mecánica ni lineal. Consecuentemente, la lógica de la elección racional por sí sola no es capaz de explicar los procesos que conducen al abandono escolar. En el apartado siguiente expondremos con detalle los resultados del análisis realizado. Dicho análisis se basa en una aplicación de los tres conceptos centrales de la DBO Theory propuesta por Peter Hedström. Es decir, pretendemos estudiar el efecto de la clase social en las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes entrevistados y la influencia de estas tres variables sobre su decisión de abandonar los estudios.

Resultados: oportunidades, creencias y deseos frente al abandono escolar

a) Oportunidades: capital instructivo y soporte afectivo familiar

Este primer apartado centra el análisis de las oportunidades educativas en la dimensión familiar⁹, siendo la familia responsable de la transmisión de normas y valores, así como de satisfacer las necesidades materiales y de crianza y el soporte afectivo-emocional¹⁰. En este sentido, resulta un actor fundamental para el análisis de las oportunidades educativas y de la configuración de las trayectorias educativas. De hecho y tal como se ha comentado anteriormente en el marco teórico, uno de los factores que explican con mayor proporción el abandono escolar, es sin duda el background sociocultural de la familia (NESSE, 2009; Subirats, et al, 2010).

Todas las familias de los y las jóvenes entrevistadas se caracterizan por tener un bajo capital instructivo así como por tener experiencias de abandono y fracaso escolar. En este sentido, las expectativas educativas de los padres hacia los hijos se basan en función de su propia experiencia tal como se observa en la primera cita donde a pesar de darle importancia a los estudios consideran que a una determinada edad ya no toca estudiar (*Mis padres siempre me han apoyado con el tema de los estudios*

(...) Pero para ellos si tienes una determinada edad pues ya no te toca estudiar. No me lo han dicho directamente (...) pero ellos ven que a partir de una edad, si ya tienes trabajo, todo esto [estudiar] ya no toca, que para eso [estudiar] ya hay una edad, hay una edad para cada cosa. (...) La mentalidad es esta, quizás, para los más listos o para los que

⁹ En este sentido, se pretende recuperar para futuras investigaciones la dimensión de análisis de la escuela y el grupo de iguales.

¹⁰ España se caracteriza por disponer de un sistema de protección social que traslada la mayor parte de la responsabilidad del bienestar social a las familias, recayendo la mayor parte de este en las mujeres como responsable del trabajo reproductivo (Navarro, 2004).

tienen más recursos económicos [tiene sentido estudiar más allá de la ESO] (Elvira, 26 años).

Podemos afirmar, pues, que los efectos primarios de la desigualdad educativa siguen teniendo una influencia crucial para explicar el abandono escolar de los jóvenes que provienen de contextos desfavorecidos. Sus resultados educativos, sus disposiciones en la escuela, su forma de percibir el valor de la educación –como se verá a continuación- están claramente mediados por su origen familiar y, por tanto, la decisión de abandonar los estudios va más allá de una cuestión racional. Es decir, no se trata tanto de que los jóvenes y sus familias valoren las opciones disponibles y escojan la más beneficiosa en función de sus posibilidades y perspectivas, sino que a menudo no hay opciones ni alternativas; o aunque existan objetivamente no forman parte de sus imaginarios (*¿La universidad? No, que va, que va, nunca me lo he planteado, pa qué... eso es pa los que les gusta estudiar, pa los que tienen más dinero, no sé, pa otra gente. Natalia, 17 años*).

En segundo lugar, consideramos esencial tener en cuenta la dimensión del soporte afectivo emocional desde una perspectiva familiar. Los referentes afectivos familiares constituyen un elemento central para posibilitar las condiciones de educabilidad de los jóvenes (Bonal y Tarabini, 2010) (*Yo he visto cosas de que mi madre le daba más cariño a mi hermana que a mí. Porque eso de llegar a casa y ‘¿cómo te ha ido el cole?’, ‘un besito’, a mí no me lo ha hecho, un abrazo, a mí nunca me lo ha hecho y a mi hermana sí (...) Si no quería dos hijas, pos haber tenía una, y no tener dos y que a una la abandone, porque no lo veo bien (Aroa, 18 años)*).

b) Creencias: los estudios, el instituto y su actitud

En primer lugar y por lo que refiere a cómo perciben los jóvenes el papel de la educación, cabe señalar que existe un consenso generalizado entre todos los entrevistados de la importancia de la educación y de la ESO como nivel educativo mínimo exigido por el mercado laboral (*Hombre, hoy en día la verdad es que es muy importante tener la ESO. No sé, en cualquier trabajo que vas te piden la ESO, de cajero o lo que sea (...) Tú ves como están afuera las cosas y ves cuantos millones de gente no tienen trabajo, y gente que tiene carrera y máster y cosas de esas y no encuentran trabajo, Pedro, 19 años*). De todos modos, también existe una visión generalizada en que los estudios superiores no forman parte de su universo simbólico, como se recogía en una cita anterior.

Un segundo aspecto a destacar es su crítica a lo que perciben como una sobre-valoración de la credencial educativa como criterio prioritario para conseguir trabajo. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, los estudios y las credenciales son importantes pero ello no debería ir en detrimento de la experiencia profesional como vía de acceso al mercado laboral. Todo ello está relacionado con

los campos laborales imaginados, tratándose en la mayoría de los casos en trabajos manuales con baja cualificación para los cuales los contenidos académicos que estudian en la ESO se perciben como no necesarios o carentes de sentido. En este sentido, los entrevistados se muestran muy críticos con el valor atribuido al instituto y en algunas ocasiones lo perciben como una pérdida de tiempo en dónde el aburrimiento y la desmotivación son la base del día a día (*Mal, me aburría mucho, no me gustaba sinceramente, me aburría (...) la verdad es que pensaba “¿si no vale pa na pa que voy a ir?”* (Isaac, 17 años). Del mismo modo destacan la influencia que han tenido algunos de sus profesores (tanto en lo negativo como en lo positivo) en sus trayectorias educativas¹¹. La decisión de abandonar los estudios, por tanto, no se puede entender sin contemplar como el resto de agentes sociales presentes en la vida cotidiana de los jóvenes, especialmente familia, profesorado y amigos, influyen en aspectos tan cruciales como la configuración de sus preferencias o su sensación de confianza y seguridad y capacidad frente a los estudios, entre otros.

Teniendo en cuenta que el conjunto de entrevistados estaban cursando un PCPI o un curso de orientación profesional, cabe señalar la valoración que de ellos hacen en contraste con el instituto. Si bien consideran el instituto como excesivamente academicista y alejados del “mundo real”, los PCPI y los cursos de orientación laboral son valorados positivamente al focalizar su aprendizaje en trabajos manuales que perciben como más útiles para su futuro profesional. Del mismo modo, se valora de éstos cursos el hecho de que se realizan en aulas pequeñas, con pocos alumnos y consideran que la atención es mucho más personalizada (*P. ¿Cuál es la principal diferencia que ves con este curso y el instituto? Pues aquí es más... me gusta más porque es más de manos, ¿sabes?, no es más de escribir todo el rato, ¿sabes? Eso a mí me agobia, eso de escribir. Entonces como es más de mano de obra, se me da mejor; Jesús, 17 años*) o (...*Pues no sé, es que aquí es diferente, como estoy haciendo esto que me gusta y me he dado cuenta, pues he cambiado (...) También es que es otro rollo. Allí estás estudiando catalán, castellano, mates, aquí en cambio estás estudiando algo, pero algo concreto, algo que te gusta. Y me gusta más; Natalia, 17 años*).

Un último aspecto a tener en cuenta del presente apartado es el que hace referencia a la percepción de su actitud, capacidades y habilidades educativas. En este aspecto muchos de los jóvenes entrevistados se sienten incapaces de cumplir con lo que se les exige en el instituto. La desconfianza, la falta de capacidad en uno mismo y la autculpabilización forman parte de las

¹¹ El rol del profesorado en la actitud y el rendimiento académico es una dimensión clave para esta investigación que pretende ser desarrollada en futuras investigaciones.

~~creencias de muchos de los jóvenes~~ entrevistados a la hora de explicar sus resultados escolares. Elementos como “me sentía incapaz” (Natalia, 17 años), “me veía limitada” (Elvira, 26 años), “me costaba demasiado, no era para mí” (Jesús, 17 años), son para muchos jóvenes lo que explica su decisión de abandonar, hecho que conduce a una individualización de sus problemas educativos.

c) **Deseos: entre el trabajo, los estudios y la desesperación**

En este último apartado, se analizan aquellos aspectos relacionados con los deseos y las preferencias de los y las jóvenes entrevistadas. Aquí vemos como la principal preocupación de la mayoría es encontrar un trabajo para poder contribuir económicamente con su familia. Ello hace que no se planteen el seguir estudiando por el coste de oportunidad que supone no trabajar (*Si fuera de aquí [llegó de Marruecos a España a los 15 años] y más pequeño estudiaba más, pero ahora no, ahora es tarde, lo que tengo que hacer es trabajar, quiero encontrar trabajo*; Hasan, 17 años). O (*P ¿Y qué es lo que te gustaría hacer? ¿De estudios, de trabajo? Yo lo que sea, yo lo que quiero es trabajar (...)* P. *¿qué harás cuando cumplas los dieciocho años? Trabajar de lo que sea y sacarme el carné de coche*; Edgar, 17 años).

Ahora bien, es importante señalar que si bien la búsqueda de trabajo es su principal preferencia en el presente y lo que explica que no se planteen reemprender los estudios, ésta no es la principal causa que atribuyen al abandono escolar durante la ESO. Tal como han identificado Fernández Enguita et al. (2010) en su estudio *Fracaso y abandono escolar en España*, es el rechazo y no el trabajo la principal causa del abandono. Y de nuestro análisis se desprende la misma conclusión. Por otro lado están los que a pesar de haber dejado la ESO quieren seguir estudiando para conseguir el título pues consideran que es necesario para encontrar un trabajo como se ha mencionado anteriormente. Lo que éstos jóvenes pretenden es buscar vías paralelas –como es el caso de los PCPI¹²– para evitar el instituto.

Finalmente, es importante señalar algunos casos en que el deseo de los jóvenes es únicamente escapar a la exclusión a la que se sienten condenados. Su situación socioeconómica es tan precaria que ya no hay riesgo de descenso social (nos encontramos ante el conocido efecto suelo identificado por Boudon), lo único que quieren es no estar tan mal como sus padres. Esa es su única aspiración. Se trata, pues, de jóvenes sin proyecto, sin confianza y sin capacidad de narrativa, tres dimensiones que según Juan Carlos Tedesco (2006) deberían ser la base para un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva de las políticas educativas (*P. ¿Cómo te imaginas el*

¹² Una de las principales diferencias de los PCPI con los antiguos Programas de Garantía, es que los primeros a posibilidad de obtener el graduado de la ESO sin tener que pasar por el instituto.

futuro? Pues cambiar de vida no? Dejar ya la miseria, de ser chatarrero, de vender mierda... estar bien, tranquilo, con tu dinero. Basta ya de robar ostia! ¿Tú me entiendes? Vivir bien, yo que sé, eso es lo que quiero yo, lo que quiero conseguir; Isaac, 17 años) (P. ¿Cómo te imaginas de aquí cinco años? No te entiendo [una vez reformulada la pregunta] pues no me imagino, Juan Antonio, 17 años).

En definitiva, deseos de trabajar, seguir estudiando al margen del instituto o simplemente de no descender más en la escala social que si bien no se desprenden mecánicamente del origen social – todos son del mismo origen y tienen deseos y preferencias muy diferentes entre ellos- no se pueden entender al margen del mismo. Lo que uno quiere, lo que uno desea, lo que uno se imagina para su futuro no es independiente de la posición de partida, de la trayectoria vivida y de las oportunidades educativas, laborales y sociales, tanto reales como percibidas

Conclusiones

Después del análisis realizado podemos afirmar que el origen social de los estudiantes repercute de forma clave sobre sus oportunidades, sus creencias y sus deseos educativos, hecho que a su vez se transmite sobre sus decisiones de continuar o no los estudios. El abandono escolar, por tanto, no es sólo una cuestión racional, basada en el cálculo de costes y beneficios, sino a menudo el resultado “natural” de un proceso educativo marcado por la falta de sentido y la incompreensión tanto de los medios como de los fines de la escolarización.

Así pues, si bien no pueden establecerse relaciones mecánicas entre clase social y trayectoria escolar, sí que podemos afirmar que el habitus de clase sigue teniendo un papel central para explicar las expectativas, las disposiciones y las estrategias educativas de los estudiantes.

Asimismo, para entender de forma apropiada los procesos que conducen al abandono escolar es fundamental, desde nuestro punto de vista, tener en cuenta el rol de los agentes sociales, de los ortos significativos, que influyen en la vida cotidiana de los jóvenes. Familia, amigos y profesores tienen un papel central para entender las trayectorias educativas de los jóvenes y la evolución y transformación de las mismas. Porque las trayectorias no son lineares ni inamovibles. Porque las preferencias de los estudiantes se van transformando en función de su contexto y de sus resultados. Porque la interacción con los otros repercute en la configuración de la propia personalidad, de los propios deseos, de las propias prácticas educativas. Así, si bien esta comunicación se ha centrado fundamentalmente en el rol de la familia, fases posteriores de la investigación incluirán el análisis del grupo de iguales y, especialmente, del profesorado en la configuración de las decisiones del

alumnado en relación al abandono o no de los estudios.

Finalmente, consideramos que la escuela tiene y/o puede tener un rol central en la configuración de preferencias, expectativas y decisiones de los jóvenes, contribuyendo a compensar el peso del background familiar sobre dichas variables. Esta hipótesis, que será testada en futuras fases de la investigación se aleja de nuevo de supuestos de la teoría de la elección racional.

Referencias bibliográficas

Boudon, R. (1983): La desigualdad de oportunidades. Barcelona: Laia.

Berger, P.; Luckmann, T. (1988): La construcción social de la realidad. Un tractat de sociologia del coneixement. Barcelona: Herder.

Bernstein, B. (1988): Clases, códigos y control. Volumen II: Hacia una teoría de las transiciones educativas. Madrid: Ediciones Akal.

Bonal, X. (1998): Sociología de la educación. Una aproximación crítica de las corrientes contemporáneas. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bonal, X. y Tarabini, A. (2010), *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2001 [1977]) : La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu (2003 [1967]): Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P; Wacquant, L. (2005 [1992]): Invitación a una sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bowles, S., Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

Breen, R.; Goldthorpe, J. (1997): "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society* 9: 3: 275-305.

Breen, R., Jonsson, J. (2005): Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annu. Rev. Sociological* Vol 31 pp. 223-243.

Erikson, R., Goldthorpe, J., Jackson, M., Yaish, M., Cox D.R. (2005): On class differentials in educational attainment. *PNAS*, 102(27), 9730-9733.

Gambetta, D. (1987): *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales, 29.
- Goldthorpe, J. (2003): The myth of education-based meritocracy. *New Economy*. Nuffield College, Oxford, pp. 234-239.
- Hedström, P. (2005): *Dissecting the social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez García, J.S. (2007): Fracaso escolar, clase social y política educativa. *Viejo Topo*, nº 238, pp: 44-49.
- Mena, L., Fernández Enguita, M., Riviere, J. (2010): Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2010.119-145.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006) *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Herramientas para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Nash, R. (2006): Controlling for “ability”: a conceptual and empirical study of primary and secondary effects. , *British Journal of Sociology of Education*, 27 (2), 157-172.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009): *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*.
- Subirats, J i Alegre, M.A. (2010): L’educació post obligatòria a Catalunya: Eixos de desigualtat en les trajectòries més enllà de l’ESO. *Informes d’Avaluació 15*. Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya.
- Van de Werfhorst, HG.; Hofstede, S. (2007): Cultural Capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415
- Varela, J. (2009): Sociología de la educación. Algunos modelos críticos. En Román, Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4. Madrid-México: Plaza y Valdés.
- Willis, P. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Gower.

PROJETO DE EDUCAÇÃO DE INCLUSÃO SOCIAL: ECOS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FLUMINENSE

Rejane Honorio de Sant'anna
frs4@uol.com.br

Introdução

O Brasil cresceu visivelmente nos últimos 80 anos. Cresceu mal, porém. Cresceu como um boi mantido, desde bezerro, dentro de uma jaula de ferro. Nossa jaula são as estruturas sociais medíocres, inscritas nas leis, para compor um país da pobreza na província mais bela da terra.

Darcy Ribeiro

O presente estudo objetivou analisar o Programa Alunos-Residentes dentro de uma perspectiva de inclusão social através da formação sócio-educativa, como parte integrante do Programa Especial de Educação (I PEE)¹, implantado no 1º governo de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987).

O estudo justifica-se pelo fato de que o projeto de tal envergadura merece ser mais bem analisado, devido a sua relevância social, pois através dele foi possível contribuir para a mudança de rumo da vida de algumas crianças e adolescentes em situação de risco social. Se considerarmos que devido a uma série de circunstâncias, como a falta de recursos econômicos e apoio familiar, muitas vezes os que têm o acesso à educação, perdem oportunidades de uma maior inserção no processo social.

O campo da Educação tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico. Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Educação se tornou no país um direito de todos e dever do Estado e da família. Entretanto, a inserção em políticas educacionais, desde a Educação Infantil, ainda não está universalizada devido às vagas insuficientes. Logo, parte da população deixa de ter acesso a escola pública e também a possibilidade de ensino de qualidade, levando ao reforço das desigualdades sociais e

¹ O Programa Especial de Educação (PEE), de escopo tão abrangente, acabou sendo identificado com os CIEPs. Luiz Antônio Cunha atribui a reorientação definitiva no sentido da redução do PEE aos CIEPs o que, em sua avaliação, de fato aconteceu no encontro dos professores em Mendes, marcando a clivagem definitiva entre o governo e o magistério da rede pública de ensino do Rio de Janeiro (EMERIQUE, 1997; MAURÍCIO, 1995).

econômicas, à medida que não ocorreu a oferta quantitativa e qualitativa aos mais desfavorecidos socialmente.

Nos anos 80, com o processo de re-democratização em todo o Brasil e em particular, no Estado do Rio de Janeiro, algumas políticas públicas educacionais se destacaram, dentre elas, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's/RJ) implantados durante o governo de Leonel de Moura Brizola.

De acordo com Bomeny (2001), nos muitos depoimentos concedidos à imprensa e aos meios de divulgação acadêmica, Darcy Ribeiro² defendia os CIEPs como uma escola pública regular em nada distinta daquelas milhares em funcionamento em qualquer bairro dos países que, de alguma maneira, sinalizaram para a importância democrática de prover educação para a maioria da população. O feito tido aqui como extraordinário e extravagante, é agenda rotineira de qualquer governante nos países que universalizaram o direito à educação, afirmava Darcy. E não era preciso que tal associação fosse feita com os países considerados desenvolvidos. Na própria América Latina, lembrava Darcy, era possível encontrar, em outros países que não o Brasil, a concepção da educação integral, como padrão de escolarização nas séries iniciais.

As lideranças de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, em grande medida, autorizavam – pelo estilo e pela paixão implicados nas ações de governo – a eclosão da virulência crítica de seus adversários. O processo de construção do sistema público do ensino fluminense, a deterioração da rede escolar, o aumento da violência urbana e a sensação de insegurança e desorientação, sobre o que fazer com tantas demandas feitas às escolas, facilita paradoxalmente, um distanciamento e uma aproximação do que seria a mensagem daquilo que se oferecia como Centro Integrado de Educação Pública.

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser considerada republicana. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso aos bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho escolar. A escola burguesa exigia da criança pobre, o rendimento da criança abastada, não levando em conta a maioria do alunado, oriundo das classes populares.

Denunciava com veemência o tempo irrisório oferecido às crianças nas escolas públicas de tempo parcial. Os três turnos seriam a evidência do que Darcy Ribeiro classificava como "escola mentirosa" – a que não ensina, a que não prepara, a que não cuida. Na medida em que as crianças

² Darcy Ribeiro, acumulava em 1983 os cargos de vice-governador, secretário de Ciência e Cultura e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

efetivamente não tinham mais de três horas de ensino – repetia o então vice-governador em muitos depoimentos e entrevistas, nas mídias impressas e televisivas. Portanto, a escola de educação integral seria o projeto democrático de formação humana – logo o público-alvo devia ser a infância.

Como metodologia optamos pela pesquisa descritiva e qualitativa de natureza etnográfica, utilizando bibliografia concernente ao objeto em questão. Paralelamente foram realizadas entrevistas com 8 (ex) alunos-residentes, 3 (ex) diretores, 5 (ex) professores, 2 (ex) pais sociais e coordenadores do PAR, com o intuito de coletar informações que serviram de subsídio para analisar a efetividade do projeto enquanto programa de caráter sócio-educativo, cuja obra prioriza o tema da inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco.

A concepção de educação integral no Brasil

A história da educação brasileira se confundiu com a luta pelo acesso das crianças às escolas, o que acabou por abrir portas para outros movimentos, que lutaria pelo acesso ao conhecimento das operações mentais desenvolvidas com as habilidades da escrita, da leitura e dos cálculos elementares. Na década de 80 ocorreram mudanças no quadro internacional provocadas pelas transformações tecnológicas, provenientes do desenvolvimento de sistemas de automação e informatização. Tal quadro concorre para fazer do Brasil no fim do século XX, um país despreparado ainda com muitos analfabetos, embora os 74,6% do final do século XIX, tenham dado lugar aos 17% no final dos anos 1980.

De acordo com Guará (2009), o conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral, garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo adequadamente.

Por outro lado, recorrendo-se à Constituição Brasileira de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podem-se constatar nesses marcos legais as bases para a educação integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (GUARÁ, 2009).

O tema da educação integral renasce também sob inspiração da Lei nº 9.394/ 96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º) e reconhece e valorizam as iniciativas de instituições que desenvolvem como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X). A previsão disposta no artigo 34 – de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar – gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas. Ao mesmo tempo, a ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação.

A década de 1990 foi uma década de grande importância na história da educação brasileira, uma vez que suas deficiências e incapacidades foram expostas de maneira mais clara. Ribeiro (1991) denunciou “a pedagogia da repetência” e dessa forma, propiciou uma retomada das discussões, destacando agora não somente os fatores externos que se interpunham ao sistema educacional impedindo seu florescimento satisfatório, mas, os impasses internos aos próprios sistemas de ensino.

Apostas na educação como instrumento de diminuição da pobreza encontra respaldo em pesquisas que mostram a correlação entre o aumento do tempo de estudo e a melhoria dos indicadores sociais (MENEZES, 1998). Esses estudos revelam que a superação da pobreza e da desigualdade exige uma escolaridade mínima de 12 anos, embora se saiba que a pobreza e a exclusão social apresentem complexidades que exigem a conjugação de esforços de todas as políticas públicas e não apenas da área educacional.

A relevância estatística dos fatores externos no desempenho escolar causou surpresa e preocupação entre especialistas e pesquisadores temerosos de ver ressurgir uma ideia perigosa de culpabilização do aluno (e da família) por seu próprio fracasso. Algumas análises vão mais longe, lembrando a facilidade com que, dentro da lógica capitalista, se instaura o "território da falta" ou da carência, que reforça a manutenção da exclusão (COIMBRA & NASCIMENTO, 2005). Ainda será necessário investigar as consequências deletérias sobre os resultados escolares e a auto-estima dos alunos, "cujos mestres pensam que o seu êxito ou fracasso depende das condições familiares" ou, ainda, têm "uma atitude fatalista, que culpa as condições socioeconômicas do aluno" (GOMES, 2005).

O que se observa é que o problema da evasão escolar dava lugar ao reconhecimento da repetência,

como o sintoma mais visível do fracasso no ensinar e da frustração e não aprender. Os indicadores de repetência justificaram a recondução tanto das abordagens analíticas, como também a definição de políticas públicas para o setor educacional. Devido à precária situação educacional do país, governos estaduais se movimentaram com plataformas específicas de intervenção, uma delas, nacionalmente conhecida, foi a que deu notoriedade aos dois mandatos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, nos períodos de 1983-1987 e 1991-1994.

Por outro lado, abordar o programa de educação dos dois governos de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) é trazer a tona mais uma vez, o tema que, na década de 1920, foi bandeira de luta dos reformadores da educação no Brasil conhecidos como os pioneiros da Educação Nova, cujo líder foi Anísio Teixeira.

Leonel Brizola governou a partir de 1983 o estado do Rio de Janeiro tendo como Vice-Governador e Secretário de Estado de Cultura, Ciência e Tecnologia o antropólogo e educador Darcy Ribeiro, tornando-se possível afirmar que foi através do pensamento pedagógico deste que o PDT desenvolveu, entre 1982 e 1985, uma linha própria de política educacional. Em 1984, Darcy publicou a obra "Nossa escola é uma calamidade" denunciando a crítica situação do ensino brasileiro, buscando denunciar os fatores histórico-culturais que poderiam explicar o fracasso da educação brasileira (OLIVEIRA, 2006).

Ao longo da pesquisa, se observa que sua ideologia foi influenciada pelas teorias do movimento escolanovista, em especial pelas ideias do educador Anísio Teixeira. O que se depreende no conjunto de metas discutidas por professores e intelectuais no Encontro de Mendes dando origem ao I PEE - Programa Especial de Educação - marcando assim a fase inicial de planejamento e construção do Projeto dos CIEPs.

Posteriormente, durante o processo de implantação do projeto, foram inaugurados em uma primeira fase, cento e cinquenta CIEPs em todo estado do Rio de Janeiro, no período de abril de 1985 à março de 1987. O projeto CIEP só foi retomado em 1991, quando Leonel Brizola se torna novamente governador do estado do Rio de Janeiro. Através do II PEE, também sob orientação de Darcy Ribeiro, foram inaugurados novos CIEPs, quase chegando ao número de quinhentas unidades em todo estado (OLIVEIRA, 2006).

Assim sendo, os CIEPs surgem com uma proposta de um atendimento de oito horas aos alunos, com concepções político-pedagógicas próprias. Além da marcante característica de atendimento em tempo integral, o CIEP inovou porque tinha como eixos centrais de sua proposta a transdisciplinaridade, a exploração das várias formas de linguagem como formas de expressão do

aluno, a gestão democrática das escolas por meio dos CECs (Conselho Escola Comunidade) e a articulação da educação com a área de cultura, pela atuação dos animadores culturais.

A criação de uma escola pública de horário integral através da implantação volumosa dos Centros Integrados de Educação Pública repercutiu nacionalmente, dando origem a vários debates e teses, ora com pontos a favor, ora contra as concepções e características peculiares da política educacional adotada.

O programa alunos residentes

Durante os anos 80 foi implantado no estado do Rio de Janeiro um conjunto de escolas públicas de tempo integral, os CIEPs, funcionando a partir de concepções administrativas e pedagógicas próprias. Os dois Programas Especiais de Educação, criaram 406 CIEPs e cinco CIACs³. O que a pesquisa revelou foi que tal projeto se realizou em um período curtíssimo de tempo, o que só foi possível graças à dedicação do Professor Darcy Ribeiro, somado ao esforço e comprometimento de mais de 200 professores do Estado e Município do Rio de Janeiro, responsáveis pelas Coordenações do Programa, sob responsabilidade do I PEE, presidido pelo vice-governador.

Ao longo da realização do programa dos CIEPs foram criadas coordenações que ficaram responsáveis pelas obras, pelo trabalho pedagógico e pela gestão. Também reformaram equipes pedagógicas que desenvolveram os seguintes projetos: material didático, treinamento de pessoal, cultura e recreação, assistência médico-odontológica, projeto alunos-residentes (PAR), educação juvenil, estudo dirigido, biblioteca e alunos-remanescentes (Ribeiro, 1986). O objetivo da Comissão era formular e orientar a execução de toda a política educacional do estado.

Ao objetivarmos privilegiar o estudo acerca dos alunos residentes, propiciando um melhor entendimento desta política pública, através das falas e memórias, que expressam representações do significado histórico daquele projeto, como uma das propostas educacionais dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), ficou claro a importância desse marco histórico, de forte conteúdo social e democrático no atendimento a crianças socialmente desiguais, tratadas a partir de suas próprias características de vida, presentes nos relatos das entrevistas, dos alunos, responsáveis, professores, casais sociais e diretores que participaram do cotidiano dos CIEPs, naqueles anos 80 e posteriormente, nos anos 90 (2º mandato do governador Brizola).

³ No projeto arquitetônico constavam modelos diferenciados de residência (sobre a lage ou sobre biblioteca) com capacidade de acolher de 12 a 15 crianças e adolescentes em alojamentos separados, com idades entre 6 e 14 anos, inseridas no segmento escolar.

De acordo com Lobo Júnior (2001), o Projeto Alunos-Residentes inseria os alunos-residentes nas atividades de rotina, a partir das 8 horas, recolhendo-os às residências do CIEP no final do dia. Nos finais de semana, feriados e férias escolares, os alunos deveriam retornar à convivência com seus pais ou responsáveis, minimizando dessa forma, o rompimento dos laços familiares.

Enquanto para Cavaliere (1996), o PAR encaminhava e apoiava o aluno que iniciava seu processo de evasão escolar. Paralelamente, se desenvolvia um trabalho conjunto com os familiares, procurando meios de superação os problemas encontrados. No caso das crianças abandonadas ou em estágio de pré-marginalização, o projeto funcionava como instrumento de inserção da criança no sistema escolar, proporcionando também, e principalmente, a reversão, ou seja, o retorno dos alunos-residentes ao seio da família.

O projeto da residência era ambicioso: oferecer aos meninos e meninas dormitórios separados, equipados confortavelmente. O foco seria atender as crianças, futuras candidatas às ruas e reeducá-las, dando-lhes educação de qualidade dentro dos CIEPs. O que se observa é uma contraposição ao projeto de ressocialização fracassado da tão criticada Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Uma experiência de moradia assistida em espaço menor, sendo unidade integral, com assistência social e pedagógica especializada (BOMENY, 2001).

Desta forma, o PAR, objetivava assistir em particular às crianças ou adolescentes em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais, principalmente em áreas mais carentes, cuidando do acolhimento, nas residências construídas nos CIEPs, de grupos de no mínimo 15, no máximo 24 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. O aluno residente é a criança que, diante de uma situação social crítica, precisava de apoio para que pudesse frequentar a escola como é seu direito.

Assim sendo, um grupo de doze crianças – os alunos residentes – permaneciam na escola (CIEP) durante toda a semana, sob os cuidados de um casal representado por uma “mãe social” e um “pai social”. Os pais sociais, seus filhos e os alunos residentes moravam em um espaço construído para essa finalidade: a “residência”, onde ficavam até o dia seguinte, quando iam novamente para as atividades na escola, ou seja, o projeto reunia em uma mesma instituição educação e assistência (SÁ EARP, 1996). As mães das crianças residentes podiam visitá-las durante a semana. Esse foi um dos aspectos que diferencia o Projeto PAR de outras instituições asilar, como os internatos da FUNABEM, FEBEM e FEEM/RJ.

Conclusões

Ao longo da presente investigação, podemos assinalar que o PAR foi um projeto inovador na área da educação pública, atendendo crianças e adolescentes em situação de risco. Também constatamos que até o início da década de 90 foram atendidas mais de 5.000 crianças, considerando o número significativo de reintegrações familiares, com a permanência da criança na escola de horário integral e ingresso de novas crianças/adolescentes.

O referido projeto abrigou de fato, crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, inserindo-os no sistema escolar de horário integral, durante o qual, múltiplas atividades educativas, culturais e esportivas faziam parte do currículo pedagógico. Ao mesmo tempo nenhum encaminhamento dos órgãos competentes na área da criança e do adolescente, se concretizou a revelia da equipe coordenadora do projeto, por estarem devidamente inteirados dos critérios e procedimentos adotados para a inserção das crianças nas residências. O que demonstra um trabalho integrado dos profissionais que atuavam no nível central dos I PEE, junto aos demais órgãos, do sistema judiciário responsáveis pela questão social referente àquelas crianças e adolescentes.

Deste modo, o foco principal das ações do PAR estava voltado para as famílias das crianças e casais sociais. No caso das famílias buscava-se aproximá-las do ambiente escolar, estimulando as mesmas a participarem no processo escolar dos filhos, entendendo a provisoriedade da residência. O PAR apresenta-se como contexto principal de desenvolvimento para aquelas crianças, proporcionando novas relações de amizade, ampliando as suas redes de apoio. Os pais sociais foram de vital importância na vida das crianças inseridas no PAR, pois forneceram apoio, tendo em vista as situações adversas a que as crianças estavam expostas. Por outro lado, o papel do PAR foi além do de suprir as necessidades materiais dessas crianças, mas proporcionou para os alunos entrevistados, confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos, operando como um fator de proteção.

Por fim, o que o estudo sinaliza é que o modelo “residência” constitui uma alternativa melhor do que o atendimento em grandes internatos. O menor número de crianças, a ausência de burocracia, a consideração pelos laços familiares e fraternos. Cabe destacar que alguns alunos entrevistados foram adotados pelos pais sociais devido à falta de referencial familiar. Constituindo, para os entrevistados, “um dos” caminhos para evitar a marginalidade do jovem e acesso ao acervo cultural de nossa sociedade.

Referências

- BOMENY, H. Darcy Ribeiro. *Sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- _____. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV, 2008. p. 95-127.
- CAVALIERE, A. M. V.. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- _____. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 115-130.
- COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. *Programas compensatórios: seduçõs capitalistas?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2005.
- FRANCO, C. *O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- GOMES, C. A. *A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005.
- GUARÁ, I. M. F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- JÚNIOR, D. T. *CIEP: a impotência de um desejo pedagógico*. (Dissertação de mestrado) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.
- _____. *Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 24, p.48-60, 2001.

MAURICIO, L.V.; SILVA, I. *Avaliação Externa 1993 e 1994*. Carta 25: O Novo Livro dos CIEPs. Brasília. Senado Federal, 1995, pp.193-219.

MENEZES, D. M. & BRASIL, K. C. T. *Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 11, 327-344, 1998.

OLIVEIRA, T.C.C. *Escola Pública de Tempo Integral: a experiência dos CIEPs em Americana – SP*, Campinas, 2006.

PARTIDO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. PDT - Uma proposta para o Brasil (História). Disponível em: <http://www.pdt/partido/historia.asp>. Acesso em 25 de setembro DE 2009.

RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

_____. *A revolução educacional do Rio*. Modulo/Arquitetura e Arte, n. 91, 1986.

_____. *A educação e a política*. Carta: falas, reflexões, memórias – informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 11-15, 1995.

SÁ EARP, M. de L. *O Projeto Alunos Residentes de CIEPs: educação e assistência?* Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

SOARES, J. F. *O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice), v. 2, n. 2, 2004.

_____. *O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*. Trabalho apresentado no Seminário Interno de Educação Integral do Cenpec, realizado em São Paulo, em 2006.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1956.

_____. *Educação no Brasil: textos selecionados*. Rio de Janeiro: MEC, 1976.

_____. *Educação não é privilégio*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.

LOS SENTIDOS CONSTRUIDOS EN TORNO A LA RELACIÓN ENTRE INCLUSIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL

Viviana Reinoso
Patricio Villani
Silvina Gabriela Kurlat
Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación, GCBA
silvikur@gmail.com

1. Introducción

En este informe reseñamos los resultados del proyecto de investigación realizado por el equipo conformado por docentes y graduados de la Carrera de Pedagogía y Educación Social del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Con él buscamos “indagar sobre los sentidos que los educadores y las educadoras que llevan adelante actividades socioeducativas, construyen respecto de la vinculación de sus prácticas con las trayectorias educativas y la inclusión escolar de los sujetos con quienes trabajan”. Dicha investigación se llevó adelante en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, entre los años 2010 y 2011, en dos programas de políticas públicas orientadas a la inclusión escolar, situados en el “afueradentro”¹ de la escuela (Kantor, 2008).

Este trabajo de investigación incluyó en sus aspectos metodológicos el análisis de: a) entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas a actores claves que llevan adelante prácticas socioeducativas y/o que intervienen en definiciones políticas en este campo; b) diversas fuentes de información documental producidas en dichos programas.

Ya en la formulación del proyecto consideramos de fundamental importancia adentrarnos, a través de sus protagonistas, en las respuestas educativas gestadas a partir de interpretaciones sobre la situación social y educativa actuales. Entendemos que esa situación se caracteriza tanto por la persistencia de la desigualdad social (Svampa, 2009) y de la segmentación y fragmentación de los circuitos escolares (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004) por los que

¹ Débora Kantor (op. cit) plantea la expresión *afueradentro* para designar espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro de la escuela. En este trabajo, la retomamos para hacer referencia a los programas situados en el borde de la escuela -ya sea porque son extracurriculares, o extraprogramáticos, o porque se ofrecen a contraturno o los días sábados- se instalan en el edificio escolar teniendo sus propios directivos, personal, sus propios recursos, etc. En todos ellos, lo que los aglutina es un propósito común de incidir en la “vuelta a la escuela” de los niños y jóvenes con los que trabajan.

transita la población, como por la crisis de la escuela que puede entenderse como el agotamiento o por lo menos las limitaciones del sistema educativo para la socialización mediante la distribución y circulación de saberes socialmente significativos (Cullen, 2009). Una situación que, además, se complejiza a partir del imperativo de garantizar la extensión de los años de escolarización obligatoria.

Los diagnósticos sobre esta situación, en tanto interpretaciones van construyendo a la ~~inclusión como una problemática~~ relevante a la hora de formular políticas públicas y para las definiciones profesionales de los educadores. Programas y acciones para la “inclusión escolar” aparecen entonces como respuesta desde diversas perspectivas, tales como las denominadas actividades de educación no formal, educación popular, animación sociocultural, prácticas socioeducativas o educación social, en especial las destinadas a niños y adolescentes de clases populares. Prácticas que tienen como propósito principal el reingreso, la permanencia y el egreso de la escuela desde estrategias que pueden entenderse como compensatorias.

Una preocupación que lleva, también, a muchos actores sociales a reflexionar sobre la necesidad de diseñar nuevos formatos escolares tendientes a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos sectores (Terigi, 2008).

En esta investigación nos centramos en los sentidos que los educadores y/o actores sociales que las llevan adelante construyen para esas prácticas, caracterizadas, entre otros rasgos, como “educativas” y que remiten directamente o por oposición a la cuestión de la inclusión escolar y al desarrollo de las trayectorias sociales de los sujetos (Kantor, 2008; Diker, 2007)

Para el desarrollo de la formación de educadores sociales en nuestra institución resulta imprescindible profundizar el debate y la discusión sobre la relación de este campo, en general, y de este perfil profesional, en particular, con la cuestión de la inclusión educativa y su relación con la inclusión social. Entendemos como un riesgo de simplificación habitual establecer relaciones de causalidad directa entre las prácticas socioeducativas y la inclusión (Núñez, 2004, Redondo, 2008, Calvo, 2009). Nos propusimos, entonces, “generar espacios de debate y discusión entre los formadores de educadores sociales en el Instituto” y extenderlos a los mismos educadores sociales entrevistados. Este documento es uno de los que nos propusimos producir para servir como insumo para pensar y problematizar esta temática en las instituciones u organizaciones vinculadas con prácticas educativas de este tipo.

2. Abordaje teórico / metodológico

En el mismo diseño sostuvimos y continuamos sosteniendo el propósito de contribuir a una discusión más amplia respecto de las perspectivas o escenarios de futuro para el sistema escolar, a las políticas educativas en sentido amplio y a un debate sobre los modos de garantizar el derecho social a la educación de todos los ciudadanos (Novoa, 2009).

A continuación daremos algunas precisiones conceptuales que son el resultado de nuestra indagación y debate teórico desarrollados durante todo el proceso de investigación. Nos referiremos a tres categorías que entendemos son centrales: sentidos, prácticas socioeducativas e inclusión.

a) Junto con Montesinos, Sinisi y Schoo (2009), entendemos por *sentido* "el significado particular que los sujetos otorgan a determinadas categorías y prácticas". Estos sentidos no son meramente personales, sino que a su vez son resultado de la apropiación de un determinado significado social que se construye en una trama de relaciones sociales. De este modo, indagar sobre los sentidos implica un acceso vía individuos concretos a procesos sociales más complejos (Sautu, R. 1999);

El análisis de los sentidos construidos por los/as educadores/as no apuntó a reflexionar sobre lo que efectivamente hacen en sus prácticas respecto de la inclusión, ni tampoco a construir un juicio de valor acerca de la efectividad de tales políticas en relación a sus propósitos. Se trató de identificar una serie de rasgos que, a nuestro entender, se condensan cuando los educadores refieren a la inclusión y a sus prácticas educativas, configurando unas figuras que desarrollaremos en la interpretación y discusión de los resultados.

b) A la hora de precisar y definir qué entendemos por **prácticas socio educativas o de educación social**, encontramos en diferentes autores tres grandes acepciones que se usan para delimitar desde un núcleo común o esencial, el amplio universo de lo "educativo- social" (Trilla, Petrus y Romans, 2000):

i) la que asimila lo social a la sociabilidad. La pedagogía social sería entonces la disciplina que tiene por objeto la educación para lo social de los individuos;

ii) lo social definido como el "problema social", restringido a los sujetos-educandos. Pedagogía social de individuos en situación de conflicto social. La pedagogía, según esta segunda acepción, orienta sus acciones educativas específicamente a una clase especial de

destinatarios: en razón de sus creencias sociales (o de origen social) o que padecen alguna situación de conflicto con su entorno social (o de riesgo de caer en él);

iii) lo social como lo educativo no formal. La educación social sería definida como una pedagogía no escolar, no formal, orientada a las preocupaciones educativas propias de la sociedad y el Estado que caen fuera del campo de la escuela.

Trilla, Petrus y Romans (op. cit) afirman que estas tres acepciones son imprecisas. A partir de ellas, proponen otra definición que las reúne, y sitúa en la intersección de, al menos, dos de los tres campos (Acepción 1, 2 y 3) como al objeto de la Pedagogía Social. *“El ámbito referencial de la Pedagogía Social estaría formado por todos aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes: se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos, tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en conflicto social, tienen lugar en contextos o por medios educativos no escolares”* (op.cit: 37)

c) Entendemos que el concepto de **inclusión** es omnipresente en el campo pedagógico en los discursos políticos y educativos de los últimos treinta años. Es un concepto móvil, que se desplaza entre la pedagogía, en tanto campo de reflexión teórica, y las políticas socioeducativas en tanto discursos y prácticas. En este movimiento, como señala Cerletti (2010) el concepto se ha ido cargando de diversos sentidos, en algunos casos complementarios y en otros divergentes y también de yuxtaposiciones como la que encontramos en el caso del uso de “lo educativo” y “lo escolar” como adjetivación de la inclusión.

Nos interesa precisar estas últimas categorías para tener en cuenta algunos aspectos que aparecen cuando se los diferencia y se los pone en relación. Una primera cuestión a señalar es que el adjetivo “educativo” tiene un sentido más amplio que el que podemos encontrar cuando nos referimos a “lo escolar”, en tanto este último parece remitir exclusivamente a la escolarización, mientras que “lo educativo” estaría haciendo referencia a diversas experiencias vividas por los sujetos a lo largo de su vida. En segundo lugar, distinguir estos conceptos nos permite visibilizar la operación que se pone en marcha desde las políticas públicas para generar inclusión escolar a través de programas, estrategias, acciones que se aglutinan bajo la denominación de “inclusión educativa”. El “foco” de esta investigación se centra justamente en dos programas de “inclusión educativa”. En tanto “concepto circulante”,

también la inclusión se encuentra asociada a otras nociones, como por ejemplo, “Equidad”, “Igualdad de oportunidades”, “Educación para todos”, “Diversidad”, etc. Son varias las investigaciones y los estudios (Terigi, 2008; Dussel, 2004; entre otros) que coinciden en señalar que la centralidad que cobran en los años '90 estos conceptos está directamente relacionada con el cercenamiento y la crítica a los principios de universalidad e igualdad que fueron pilares de la escuela moderna (Canciano y Serra, 2006). Allí se jugaba la promesa de la escuela, la búsqueda de la igualdad como punto de llegada (la utopía moderna y su confianza en el progreso y la movilidad social) y se iba construyendo paralelamente una idea de normalidad. Esta tendencia supone una sustitución del concepto de igualdad por un uso novedoso del concepto de equidad según las recomendaciones de los organismos internacionales en esa década (Canciano y Serra, 2006).

En los últimos años algunos pedagogos han comenzado a señalar los límites de la idea de inclusión educativa que circuló en los ámbitos políticos y académicos. Se señalan como límites de esta concepción el estar restringida a quienes abandonan la escuela o quienes transitan por ella sin llegar a certificarla. Plantean que tanto en términos políticos como conceptuales debería ampliarse el significado de la exclusión en educación abarcando los problemas de: una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004), los “aprendizajes elitistas” (Connell, 1997) y los de “baja relevancia” (Terigi, 2009). Como forma de problematizar la categoría inclusión escolar, otros autores ponen el foco en las trayectorias educativas de los sujetos entendidas como la articulación entre lo biográfico y las condiciones institucionales (Nicastro y Greco, 2009). Con énfasis en estas condiciones institucionales, Terigi (2008) llama la atención sobre las condiciones pedagógicas en las que se van configurando las trayectorias educativas de los estudiantes, atendiendo fundamentalmente a las características del aula estándar, el curriculum único y el método uniforme como principales productoras del fracaso escolar. Cambian así el eje del problema de los sujetos a los dispositivos o las condiciones que los configuran. Esta autora sostiene que el mérito de las políticas de inclusión escolar desarrolladas en los últimos treinta años no radicaría tanto en los efectos que producen en términos del cumplimiento de sus propios objetivos, sino en la capacidad de mostrar los límites de las condiciones pedagógicas de la escuela común. “En general, su relativo éxito se apoya en condiciones pedagógicas que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular, y sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos” (Terigi, op. cit: 78).

Desde esta problematización teórica abordamos la reflexión y el análisis de las entrevistas y fuentes secundarias de información, siguiendo la estrategia metodológica que a continuación se presenta.

Análisis descriptivo

El análisis de los sentidos construidos por los/as educadores/as no apuntó a reflexionar sobre lo que efectivamente hacen en sus prácticas respecto de la inclusión, ni tampoco a construir un juicio de valor acerca de la efectividad de tales políticas en relación a sus propósitos. A lo que apuntó fue a identificar una serie de rasgos que, a nuestro entender, se condensan cuando los educadores refieren a la inclusión y a sus prácticas educativas configurando unas figuras que desarrollaremos en la interpretación y discusión de los resultados.

En un primer momento, en el análisis del material relevado en el trabajo de campo se consideró como unidad el producto de toda la información relevada en cada programa. Posteriormente los datos fueron considerados en su conjunto a partir del criterio de analizar los sentidos que los educadores construyen sobre la inclusión, aunque señalando diferencias y matices en cada caso. No se trató de realizar un análisis comparativo de los sentidos que los educadores construyen en el marco de cada programa, sino de considerar dos programas que se autodefinen como programas de inclusión educativa para reconstruir los sentidos a partir de los entrevistados.

De este modo, se analizaron los sentidos que los educadores construyen sobre la inclusión educativa buscando identificar algunos núcleos de sentido que, desde nuestra perspectiva, estarían dando cuenta de lo que se dice cuando se habla de inclusión educativa. Para ello, hemos construido una serie de figuras entendidas como “gestos del cuerpo sorprendido en acción” (Barthes, 2002). Las figuras condensan sentidos, modalidades y acciones. Expresan una pincelada, nunca completa y que puede superponerse a otras figuras. Siguiendo a Barthes en su libro “Fragmentos de un discurso amoroso” entendemos que “las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. La figura está circunscripta (como un signo) y es memorable (como una imagen o un cuento). Una figura se funda si al menos alguien puede decir: ¡Qué cierto es! Reconozco esta escena de lenguaje (...) la figura parte de un pliegue del lenguaje (especie de versículo, de refrán, de cantinela) que lo articula en la sombra.” (Barthes, 2002: 14-15)

El análisis de los datos empíricos obtenidos, a través de una lógica de trabajo que se mueve entre los datos y la teoría, llevó a encontrar un punto de saturación en el que los temas comenzaron a reiterarse y no parecían agregar información significativa a los datos obtenidos. Desde este criterio se definieron tres figuras que hablan acerca de los sentidos que los educadores construyen sobre la inclusión y se señala una tensión que las atraviesa.

Principales aportes

Podría sostenerse que los educadores, cuando se refieren a la inclusión en sus prácticas, se remiten a los discursos sobre la inclusión que circulan en el terreno educativo. Su avance en los últimos años se encuentra íntimamente vinculado a un determinado tipo de diagnóstico que se hace respecto del estado del sistema educativo argentino, en particular, de los niveles primario y secundario. Este diagnóstico pone énfasis en la desigualdad del sistema educativo, la naturalización del fracaso escolar, la búsqueda de homogeneidad en los estudiantes sin aceptar su diversidad. El mismo se refuerza con diferentes estudios provenientes de las ciencias sociales que dan cuenta de un “estado de época” que presenta la caída de pilares, en otro tiempo básicos, para la afiliación de los sujetos como eran la ciudadanía, la educación y el trabajo. Partiendo de esta situación, el mundo y la vivencia del mismo se fragmentan en múltiples y superpuestas condiciones de pobreza, violencia, marginalidad cultural y económica, desempleo, todo lo cual redundando en sujetos “desafiliados”. En cierto modo parecen decir que, si el sujeto y sus condiciones de vida han cambiado, las modalidades educativas con las escuelas mismas deben cambiar, adecuándose a este nuevo contexto. Sin embargo, los ejes que sostienen las políticas socio-educativas y los discursos de quienes las ejecutan no interpelan lo escolar sino que suponen un trayecto reparador a partir de las actividades que se proponen en los proyectos.

Esto se relaciona con una lectura que, muchas veces, ha sido encabezada por dichas políticas públicas, sobre la hipótesis de que a través de otros dispositivos educativos o recreativos, podrían generarse instancias intermedias o mediadoras que contribuyan a que los sujetos que, por diferentes causas, quedan fuera del sistema educativo o en una relación de baja intensidad con la escolaridad tengan otras posibilidades en la escuela. Junto con esto, se encuentra el propósito de generar espacios que acerquen a los chicos otras propuestas a las que -por las condiciones sociales de vida o del barrio en el que viven- no tendrían acceso,

como es el caso de Orquestas.

En este marco, las políticas públicas educativas apuntan a lograr la inclusión educativa. A pesar de que el concepto es común en las políticas actuales de nuestro país, su conceptualización, como vimos, no es homogénea. Por el contrario, se sustenta por sentidos que representan múltiples significados en relación a la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que la construyen. En este sentido, es necesario marcar una distinción entre dos polos de interpretación:

a) Uno, funcional al modelo de estado-nación neoliberal, que concibe las políticas de inclusión como mecanismos asistenciales que contribuyen al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado

b) Otro, crítico del sistema político y económico neoliberal que, desde una visión más crítica, considera que la inclusión es un derecho y un medio para lograr la universalización.

La segunda tendencia indicaría aquellas concepciones críticas de la educación formal y que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el status quo vigente, no sólo como una decisión pedagógica, sino que también desde una dimensión política.

En la investigación nos propusimos indagar los sentidos y significados en torno a la inclusión que construyen coordinadores, asistentes, educadores que trabajan en dos políticas públicas actuales de inclusión educativa. En particular nos detuvimos en Patios Abiertos y en Orquestas Infantiles y Juveniles. Ambos programas tienen características específicas según sus propósitos, formatos, condiciones institucionales y organizativas. Sin embargo, comparten el hecho de que los dos se inscriben en el marco de políticas públicas educativas y nacen con el propósito explícito de trabajar a favor de la “inclusión educativa”.

Ante esta finalidad cada programa, a través de sus educadores, se posiciona de una manera particular. Cada espacio parece tener una relación diferente con el mandato de la inclusión con el que nacieron. En ambos casos es un mandato que aparece explícito cuando se pregunta acerca del surgimiento y características de estos programas. No obstante, la apertura a analizar y a cuestionar dicho mandato de inclusión es diferente en cada caso, al menos a través de lo que puede leerse en las conversaciones que tuvimos con algunos referentes y responsables de estos programas. En uno de los casos, la inclusión claramente aparece ligada a una idea de crear un espacio para que los chicos estén allí, recreándose. En este el propósito se encuentra

ligado a la retención escolar. En otro de los casos, sin que se hayan detenido exclusivamente en el asunto, han mencionado cierta necesidad de debatir o preguntar qué es esto que suele denominarse tras la categoría de inclusión, ligándolo fuertemente a los derechos.

Por otra parte, los propósitos de este tipo de programas es que contribuyan a la inclusión educativa asociado a la escuela, en el sentido de fortalecer el vínculo de los chicos con su escolaridad bajo el supuesto de que la apertura a otras actividades podría acercar a los sujetos a la escuela de otra manera. Si bien esto se plantea así, cabe señalar que estos programas se definen a sí mismos como autónomos del sistema escolar en un doble sentido: por un lado, no tienen trabajo de articulación específica entre las actividades propuestas por ellos y las actividades escolares y, por el otro, aunque funcionan en las escuelas solo comparten el espacio físico – el edificio escolar-, y en algunos casos (como en Patios Abiertos) los directivos y docentes, pero sin propósito de articulación. En otros términos, se trata de programas cuyo desarrollo es autónomo del sistema escolar a pesar del propósito con el que fueron creados y aunque funcionen en edificios escolares.

Desde cierta lectura podría sostenerse que aunque estos programas nacen desde un mandato de la inclusión educativa, éste constituye un soporte o una plataforma sobre la que se configuran. En ocasiones, sin embargo, parecen buscar autonomizarse de este mandato, construyendo o redefiniendo en el devenir de la cotidianeidad y de la historia de cada programa sus propias finalidades y sentidos organizadores del trabajo de los educadores y de la propuesta desde la que se convoca a niños y adolescentes.

No parece ser la demanda de inclusión precisamente lo que orienta la definición de cada programa en sus prácticas. En todo caso, parecen más estar guiados por lo que definen como su proyecto (si bien en uno está más definido que en otro); y desde allí se construyen sentidos acerca de la inclusión. En Orquestas, por ejemplo, no es una idea de inclusión lo que los guía, más bien es la propuesta educativa que quieren llevar adelante. Ahora bien, esta propuesta tiene como punto de partida y de llegada supuestos acerca del *para qué* y *para quiénes*, supuestos sobre los cuales podríamos establecer relaciones de correspondencia con cierto criterio de inclusión. En este caso, la idea se asocia a la adquisición de derechos, a la accesibilidad a ciertos bienes culturales.

En el caso de Patios, la inclusión se haya más vinculada a la idea de contención, a abrir un espacio más allá de las propuestas que allí se desarrollen, a encontrar una pertenencia para así

resignificar el espacio institucional escolar a través de prácticas que se corren del dispositivo tradicional en términos de tiempo y espacio. En Orquestas la propuesta educativa es organizador clave del programa. En Patios puede serlo más cierto mandato ligado a la pretensión de incluir a quienes están por fuera del sistema escolar, aunque esto no se concrete después.

En ambos programas, quienes serán los destinatarios definen el sentido de la acción socioeducativa. Estos sentidos aparecen en los documentos de los programas analizados, definidos en el caso de Patios como niños y adolescentes en situación de riesgo socio-educativo y en el caso de Orquestas a partir de su desarrollo en Zonas de Acción Prioritaria, en espacios de la ciudad de Buenos Aires que presentan los mayores índices de “fracaso escolar”, entendiendo por esto situaciones de repitencia y/o abandono escolar. Podemos entender, de este modo, que estamos frente a dos políticas focalizadas que intervienen con poblaciones que muchos nombrarían como "excluidas" en términos socio-económicos y en términos de fracaso o deserción escolar. La lucha contra la exclusión, si se mira solo ese lado de la cuestión, fija zonas de intervención con los propios sujetos excluidos que de ningún modo salen a disputar las lógicas que generan esa situación. La actividad de reparación en esas zonas es, siguiendo a Castel (op.cit.), quizás lo más fácil que se pueda hacer. Se interviene focalizando las políticas, en aquellas "zonas desfavorecidas" o con "sujetos en riesgo".

En los términos de los discursos que sostienen este tipo de políticas públicas, ambos programas son definidos por sus protagonistas y sus documentos como inclusivos. En Patios Abiertos podría ser la intención de que la participación en una actividad recreativa de estas características pueda redundar en una mejora en las trayectorias escolares de los sujetos. En Orquestas, la provisión de bienes culturales habilitaría la posibilidad de transformaciones en las trayectorias de vida de quienes participan.

Las actividades de Patios y de Orquestas toman algunas cuestiones de la gramática escolar para proponer una lógica diferente a ella, pero se busca que esto impacte en las trayectorias escolares de los sujetos como uno de sus principales objetivos. Más allá de esta interrelación a través de la idea de inclusión escolar, los programas que analizamos no tienen espacios de interacción con la escuela. Aparecen invisibilizados mutuamente y no se registran espacios de

articulación.

—~~Llamamos a estos espacios~~ socio-educativos, indagamos acerca de su “pertenencia” al ámbito de desempeño del educador social tomando la definición de Trilla, Petrus y Romans (2000) que proponen como su objeto “*aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes: se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos, tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en conflicto social, tienen lugar en contextos o por medios educativos no escolares.*”. En este punto, es importante tomar estas conclusiones como un punto de partida en el que es importante poner en tensión los sentidos acerca de la inclusión, los derechos en términos de paridad participativa y la conformación del rol del educador social en nuestro país. Desde el punto de vista del *perfil profesional del/a Educador/a Social*² el mismo se recorta a partir de una serie de *funciones específicas* como son: el análisis e interpretación de situaciones socioeducativas y las particularidades del contexto en el que realizará sus tarea educativa; la interpretación de políticas sociales y educativas que atraviesan el ámbito de intervención; el diseño, implementación y evaluación de proyectos, programas y acciones educativas pertenecientes a los ámbitos público, privado y/o de la sociedad civil, y enfocadas al desarrollo socioeducativo en las comunidades y a la promoción social de sujetos y colectivos; el desarrollo de estrategias para la inclusión y promoción de ciudadanía plena en los sujetos y colectivos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad; la promoción y puesta en marcha de planes, programas, proyectos y acciones educativas, artísticas y culturales para favorecer el acceso pleno al patrimonio cultural; y la participación en la producción, sistematización y difusión de información sobre las diferentes prácticas y conocimientos en pedagogía y educación social.

Estas funciones y rasgos del perfil profesional cobran sentido en una perspectiva que procura interrogar y comprender la educación como acto político, e inscribir el oficio del educador social allí. Coincidimos con Patricia Redondo en señalar que “atender la educación y construir claves de lectura para comprender el campo de la educación social requiere de un posicionamiento que refleje el sentido político de toda intervención social y/o educativa, programa, propuesta o construcción que se proponga llevar adelante” (Redondo, 2008).

² Seguimos en esta definición el diseño curricular de la Carrera Tecnicatura Superior en Educación y Pedagogía Social del Instituto Superior Tiempo Libre y Recreación, aprobado por Resolución Ministerial ME Nro. 3547/07 del GCBA en el año 2007.

En este punto volvemos sobre un interrogante que insiste (y por momento se nos torna algo esquivo, difícil de capturar en una sola mirada): *¿Cuáles son los ejes, experiencias y discusiones que consideramos significativos para la formación de educadores sociales?*

Quizás donde la pedagogía social más tienda a forzar las fronteras del campo pedagógico sedimentado históricamente sea en la centralidad que da a *lo educativo no escolar*, a las experiencias educativas en sentido amplio (recientes o pasadas) con potencialidad transformadora. Experiencias que se sitúan muchas veces por fuera del sistema escolar o lo atraviesan interpelando nuestras concepciones, modalidades y formatos habituales. La productividad de centrarse en lo educativo no escolar, no significa desde la perspectiva que sostenemos, atribuir positividad per se a este espacio. No significa ver allí “*lo alternativo*” en educación. Supone, en todo caso, una posibilidad de distanciamiento de la homologación entre educación y escolarización construida a lo largo de la modernidad, un punto desde el cual extrañarse y animarse a ver fisuras, a atravesar las grietas; para visualizar desde qué lugar construimos los problemas y las respuestas que damos a la educación de los recién llegados o a la formación de los adultos con los que trabajamos. Los proyectos analizados forman parte de estas experiencias. En este sentido, el desarrollo del presente proyecto se enmarca en una búsqueda de experiencias significativas sobre las cuales consolidar la selección de contenidos y trayectos para la formación de educadores sociales en nuestro país.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (1995). *Homo sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. España: Pre-Textos.

ANTELO, E. (2011, 20 de noviembre). *¿All inclusive? Los claroscuros de la inclusión educativa*. *La Capital*. Recuperado el 18 de diciembre de 2011. De: www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2011/10/edicion_128/contenidos/noticia_0012.html

BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial.

BARTHES, R. (2008). *Fragments de un discurso amoroso*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

BOURDIEU, P. y SAINT MARTÍN, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, N° 19, Año 9. Buenos Aires: FLACSO.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos

Aires: GEL- FLACSO.

CALVO, G. (2009). La inclusión social de jóvenes a través de la educación, *Tendencia en Foco*, N° 11, ONU, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.

CASTEL, R. (2003). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Ediciones Manantial.

CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

DIKER, G. (2004): Acerca de los sentidos de prácticas y experiencias. En Frigerio, G.; Diker, G (comps): *Hacia una ética del trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad, Ensayos y experiencias*, Buenos Aires: Noveduc/ Fundación cem.

DIKER, G. (2011). Espacios no escolares de intervención pedagógica. (mimeo)

DINIECE (2007): La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina.

DUBET, F. (2004). O que é ma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*. 34 (123). Recuperado el 20 de noviembre de 2009, de la base de datos SCIELOBRASIL.

DUSSEL, Inés (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*. 34 (122). Recuperado el 20 de abril de 2007, de la base de datos de SCIELOBRASIL.

DUSSEL, I. (2007): Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad”, en: Dussel, I. y Pogré P. (comps.): *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. INFOD/PROPONE. Buenos Aires.

FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2011). *Productividad y precariedad institucional en las prácticas con chicos, chicas y adolescentes de sectores populares*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación / Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad. Buenos Aires.

FLECHA, R. y AAVV (2007). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. En: *La Escuela del siglo XXI*, Universidad de Barcelo. Recuperado el 12 de noviembre de 2009. De: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376266>

GRECO, M. B. y NICASTRO, S. (2009). Entre trayectorias. Rosario. Homo Sapiens.

ISTLyR. (2011). *Relevamiento de políticas socioeducativas en la CABA* . Trabajo realizado en la materia "Políticas públicas sociales y educativas" a cargo de la Prof. Violeta Boronat Pont (ISTLyR, 2011, 2° cuatrimestre). Estudiantes: Bartfeld, L.; Bech, L.; Diaz, M; Fuentes, A.; Lazbal, A. ; Malen Lukin, M.; Serri, S.; Velo, M.; Villachan, M..

KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescente y jóvenes*. Buenos Aires. Del estante editorial.

KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

KOCHEN, Gladys (2003): La escuela y la inclusión del otro. En: *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero, Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

MONTESINOS, María Paula; SINISI, Liliana; SCHOO, Susana (2009): Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación Secundaria. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

NARODOSWKI, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

NOVOA, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro, *Iberoamericana de Educación*. N° 49. Madrid. OEI.

NUÑEZ PÉREZ, V. (2004). “Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social?, *Interuniversitaria de Pedagogía Social*, N° 11 Segunda época, España. Recuperado el 15 de noviembre de 2009, en internet.

NUÑEZ, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social, orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: UOC.

NUÑEZ, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Gedisa.

RANCIERE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

RANCIÈRE, J. (2002). Prefacio. En: Rancière: *Le maître ignorant*. Brasil. (s/e)

PAVIGLIANITI, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires. OPFYL, Serie Fichas de Cátedra Política Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

SERRA, M. S. y CANCIANO, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: MECyT de la Nación. OEI y AICD.

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, *Propuesta Educativa*, N° 29, Año 17. Buenos Aires: FLACSO.

TERIGI, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, en: Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy. En: *III Foro Latinoamericano de Educación*. Argentina: Fundación Santillana.

TERIGI, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas, *Quehacer educativo*. Recuperado el 15 de abril de 2012.

De: www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8bc101f4_012%20terigi.pdf

TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

TIRAMONTI, Guillermina (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino, En: Tiramonti (comp.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Argentina: Manantial/FLACSO.

TRILLA, J. PETRUS, Rotger A.; ROMANS, M. M. (2000): *De profesión: educador social. Ediciones*. España: Paidós Ibérica. S.A.

TYACK, D. y CUBAN, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL PARA LA ESCUELA SECUNDARIA, EN EL CONURBANO BONAERENSE

Miguel Angel Maimone¹

Universidad Nacional de General Sarmiento

mmaimone@ungs.edu.ar

Introducción

En este trabajo se presentarán los avances de un estudio de casos sobre los *Planes de Mejora Institucional* (PMI) en escuelas secundarias del partido de José C. Paz, en el Conurbano bonaerense. Los *Planes de Mejora Institucional* (PMI) se orientan a generar acciones para mejorar las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria. Se trata de distintos proyectos que realizan las escuelas en términos de poder garantizar la inclusión, diseñando e implementando experiencias pedagógicas e institucionales concretas que tiendan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a disminuir la repitencia y el abandono, a favorecer la permanencia con aprendizaje, y la finalización de los estudios².

Dentro de un proyecto más amplio de investigación que se aboca al estudio de políticas educativas en desarrollo destinadas a la escolarización secundaria de jóvenes del Conurbano bonaerense, el estudio propio toma como objeto de análisis los *Planes de Mejora Institucional* (PMI). El análisis de esta política educativa ofrece una oportunidad para estudiar las potencialidades y los límites de la forma escolar históricamente constituida, y de eventuales nuevos ámbitos formativos para la escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes que experimentan dificultades persistentes para ingresar, permanecer y aprender en el nivel medio. No existen hasta el momento estudios que aborden el desarrollo de los *Planes de Mejora Institucional* (PMI) y todavía se desconocen muchos de los procesos de concreción de las políticas educativas en el ámbito escolar; de aquí el interés por un tipo de estudio que permitirá aproximaciones iniciales a unos fenómenos poco conocidos pero

¹ Título del proyecto de investigación propio: *Los Planes de Mejora Institucional como política educativa dirigida a la escolarización secundaria de los adolescentes y jóvenes en el partido de José C. Paz, en el Conurbano Bonaerense*. Título del proyecto en el cual se enmarca: *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense. (PICT-2010-2214)*. Directora de la beca: Flavia Terigi; co-directora: Ana Gracia Toscano.

² Los Planes de Mejora Institucional fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora Institucional fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09.

cuyo análisis es relevante en el contexto de las preocupaciones por la obligatoriedad de la educación secundaria.

La investigación se sitúa en el Partido de José C. Paz, que integra la región IX del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, donde residen numerosos adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. El partido de José C. Paz es uno de los 24 partidos que conforman el Conurbano bonaerense³ limitando al norte con Malvinas Argentinas y Pilar, al sur con el partido de Moreno y al este con San Miguel. Según los datos del censo 2010 su crecimiento poblacional con respecto al año 2001 fue del 16%, mientras que el del Conurbano bonaerense fue del 14%. También cabe señalar que mientras en el Conurbano bonaerense, el porcentaje de población menor de 20 años es del 34%, en este partido esta proporción se incrementa al 39% (Scasso, 2012).

Una hipótesis sostiene este proyecto más amplio en que se encuadra este estudio es que, a pesar de que las políticas de los años 90 impulsaron cambios estructurales en la educación secundaria, ha quedado intacta la matriz escolar propia de este nivel (Terigi, 2008). En esta perspectiva, las políticas que dejan intacta la forma escolar tradicional son insuficientes para ampliar el cumplimiento del derecho a la educación secundaria.

~~El objetivo general de la investigación~~ propia es analizar los alcances y límites de los Planes de Mejora Institucional desarrollados en dos instituciones de educación secundaria del Partido de José C. Paz para mejorar la escolarización secundaria de jóvenes y adolescentes. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- 1- Relevar las iniciativas tomadas en dos escuelas secundarias del Partido de José C. Paz, en el marco de los *Planes de Mejora Institucional* (PMI).
- 2- Analizar las principales decisiones pedagógico-didácticas relativas a propósitos educativos, selección de contenidos, agrupamientos de estudiantes, régimen académico, etc.
- 3- Determinar los modos que se articulan las iniciativas tomadas por las escuelas en su Plan de Mejora con los modos de organización y funcionamiento tradicionales de la escuela, estableciendo hasta qué punto las iniciativas dialogan con las prácticas vigentes.

³ Ocupando el 2% de la superficie total de la Provincia de Buenos Aires.

4- Relevar y analizar la cuestión docente en las iniciativas propias del Plan de Mejora, incluyendo formas de selección, propuestas de formación, datos de rotación y de *drop out*.⁴

5- Formular hipótesis sobre el aporte y los límites de los Planes de Mejora para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes.

Por tal motivo, el estudio está focalizado en relevar, para luego poder analizar, las distintas acciones que las Escuelas Secundarias comenzaron a poner en práctica en el marco de los *Planes de Mejora institucional* (PMI) a partir del año 2010.

Metodología

La investigación se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa. Es característico de los estudios cualitativos escoger pocos casos para poder profundizar en su observación y análisis (Stake, 1995). Se seleccionaron dos escuelas secundarias del partido de José C. Paz, que presentan características específicas para el análisis de los PMI. Los estudios de caso permiten focalizar en un número acotado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual (Neiman y Quaranta, 2006).

Se propone el relevamiento y el análisis de dos casos elegidos, luego de una selección entre las escuelas que han puesto en la práctica los PMI. La propuesta de trabajo se organiza de la siguiente manera:

Actividades preparatorias:

- Lectura de antecedentes específicos de investigación que amplíen el marco referencial del estudio propuesto.

- Diseño de instrumentos de entrevista.

Primera fase:

⁴ Se refiere al abandono de los docentes de sus puestos de trabajo. La literatura sobre problemas de la educación urbana identifica la retención de los maestros y profesores como una de las dificultades centrales en las escuelas que atienden población vulnerable (Terigi, coord., 2009).

- Análisis de la información estadística disponible en el Relevamiento Anual más reciente⁵ con el apoyo de personal especializado del PICT.

- Entrevista con informantes clave, en especial la inspección escolar.

Segunda fase:

- Relevamiento de información institucional: documentación de los *PMI* en cada escuela, planificación de iniciativas, estadística escolar, etc.

- Observaciones de clase y de otros eventos de la vida institucional, en especial de aquellos vinculados con el desarrollo de los *PMI* en cada escuela.

- Entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de las escuelas.

Tercera fase:

- Análisis y sistematización de la información. Las categorías para el análisis y la sistematización de la información de campo se definirán a medida que avance el proyecto. La naturaleza exploratoria del estudio propone la construcción de categorías en el mismo proceso de exploración y recolección de datos.

- Redacción del primer caso. En la elaboración de cada caso, se pondrán en relación *discursos* y *prácticas* de los actores, y se buscará determinar las singularidades a que dé lugar la implementación de los *PMI* en cada escuela.

- Redacción del segundo caso y eventuales ajustes al primero.

- Consolidación del archivo de campo.

⁵ El equipo del PICT-2210-2214 cuenta con las bases de datos del Relevamiento Anual 2009, con un código por establecimiento (que no es el CUE), lo que permitirá hacer análisis específicos por partido y por escuela. Estas bases fueron proporcionadas por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa- (DINIECE) para el desarrollo de investigaciones previas del Equipo Responsable del PICT. Los análisis sobre las bases de datos no los realiza el becario sino personal especializado seleccionado por el Equipo Responsable del PICT.

Cuarta fase:

- Análisis de los casos focalizando sobre las decisiones pedagógico-didácticas, la selección de contenidos, los agrupamientos de estudiantes, el régimen académico, entre otros aspectos, de acuerdo con los objetivos específicos.
- Cotejo del análisis realizado con los resultados de las investigaciones de referencia del PICT.

Avances y problemáticas del proceso de investigación:

La investigación, en la actualidad, se encuentra en la segunda fase del plan de trabajo, es decir, se están realizando observaciones sobre las *clases de apoyo y tutorías* que es el proyecto más importante que definieron las escuelas secundarias del partido de José C. Paz. También se continúa con entrevistas a docentes y estudiantes involucrados en los *PMI*. Entre los avances se puede considerar la selección de las escuelas a partir de la información relevada en campo, a través de informantes claves territoriales y según criterios⁶ previamente formulados. Además se realizaron entrevistas a directivos y docentes de las escuelas seleccionadas. En este momento se trabaja sobre la realización de nuevas entrevistas, el relevamiento de información institucional y observaciones de eventos de la vida institucional vinculados con el desarrollo de los *PMI*.

Las escuelas seleccionadas para este proyecto tenían como diferencia sustancial dos recorridos diferentes en su estructuración interna⁷:

-La primera escuela secundaria seleccionada del partido de José C. Paz es una ESB (Escuela secundaria básica), que se encuentra en convivencia espacial con una escuela primaria y que está en proceso de completar el año próximo la estructura de seis años prevista por la Provincia de Buenos

⁶ El Proyecto de investigación anticipaba algunos criterios para la selección de las escuelas: 1- Escuelas estatales que atienden población en condiciones de vulnerabilidad educativa. 2- En las que los *Planes de Mejora Institucional* (PMI) se encuentren en su segundo año de funcionamiento. 3- En las que los *Planes de Mejora Institucional* (PMI) tengan dos acciones en desarrollo como mínimo. Y dos criterios adicionales en tanto sea posible: 1- Que al menos una de las escuelas tenga en sus *Planes de Mejora Institucional* (PMI) una iniciativa de articulación entre la escuela primaria y secundaria. 2- Que al menos una de las escuelas tenga iniciativas dirigidas al año de mayor desgranamiento.

⁷ Es importante señalar que las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires no son homogéneas en su estructuración interna: hay instituciones que poseen el trayecto completo de la nueva escuela secundaria (1° a 6° años) y otras que presentan los tres primeros años (1° a 3° años) o los tres últimos (4° a 6° años).

Aires para sus escuelas secundarias. La institución cuenta con una matrícula de 250 estudiantes aproximadamente.

-La segunda escuela secundaria seleccionada es resultado de la fusión de dos ESB (Escuela secundaria básica) con una Media. Por el lado espacial, una de las ESB, que se encuentra más alejada (en otro barrio), continúa funcionando; el edificio de la otra ESB, se usa exclusivamente para los PMI y sus estudiantes pasaron al edificio de la escuela media que está enfrente. La matrícula de esta escuela es de aproximadamente de 1400 alumnos.

Por del grado de avance del trabajo de campo en función de la estrategia metodológica definida para el estudio, en esta ponencia se tomará en consideración la información de campo general referida al Partido y la específica de la primera escuela, dejando para otra fase de avance de la investigación la consideración del segundo caso.

Los (PMI) para la escuela secundaria, en el partido de José C. Paz:

La implementación de los PMI en el partido José C. Paz se realizó en el año 2010 a partir de los diagnósticos realizados por los directivos de las escuelas y la inspectora de la rama secundaria del distrito. De los mismos surgió como problema central, la necesidad de poner énfasis en la repitencia y el abandono de los estudiantes del distrito, dejando para una segunda instancia –de acuerdo con las expresiones de los actores consultados- la mejora de la calidad educativa. Luego del diagnóstico la inspectora, junto a los directivos de las escuelas del partido de José C. Paz, planificaron los objetivos y las metas de los PMI, ajustados a su realidad institucional pero con un eje central en los problemas del territorio: Directora: *“El plan de mejoras ya tenía objetivos específicos, ¿no es cierto? Es decir, todos esos objetivos ya estaban destinados a mejorar desde el aspecto pedagógico, la institución. Ahora cada escuela tiene una realidad, ¿no? Distinta sobre la que opera, y bueno, esa mirada se hace hacia el interior de la institución. ¿Sobre qué miradas me posicioné? Y bueno sobre, (...) la trayectoria del alumno durante todo un año en las materias, cómo era su rendimiento, qué cosas necesitaba”*. (Entrevista a una de las directoras de las escuelas seleccionadas)

Cada escuela armó su plan con el asesoramiento de la jefatura distrital. Cabe recordar que la aprobación y financiamiento de los PMI las realiza el Ministerio de Educación de la Nación, con la supervisión de los Ministerios Provinciales. A partir del año 2011 todas las escuelas públicas del partido de José C. Paz cuentan con PMI. Entre las voces de los encargados de llevar adelante los PMI aparecen expectativas con respecto a esta política pública: Directora: *“Bueno, este plan de*

mejora institucional como su nombre podríamos decir, da a entender, es bueno, a ver, convertir, o ver qué debilidad presenta la institución, para convertirla después en una fortaleza o mejorarla... así que bueno esa fue la propuesta".(Entrevista a una de las directoras de las escuelas seleccionadas)

La tarea más importante realizada con la implementación de los PMI en el partido de José C. Paz son las *clases de apoyo escolar y tutorías*. Se busca dar apoyo a los conocimientos previos que no tienen los alumnos y en los contenidos del año en el que tienen dificultades, además de prepararlos para rendir en las mesas de exámenes de materias regulares y previas: *"La práctica, en las clases de apoyo, se hace con grupos reducidos, no mayor a veinte alumnos, buscando tiempos y espacios que la escuela tenga. Los padres creen que mandan a sus hijos a un profesor particular, le siguen el juego. Se busca dar apoyo a los conocimientos previos que no tienen los alumnos y en los contenidos del año que tienen dificultades"*. (Entrevista a una autoridad escolar del distrito)

Sin embargo, también se han creado talleres con diferentes temas: lectoescritura, repostería, físico-química, campamento y recreación, sexualidad y adolescencia, teatro, violencia de género, comunicación, etc.: Docente: *"Y yo he presenciado algunos talleres, y es interesante ver cómo participan y se desatan, en qué sentido, en la expresión de ciertos roles. El profe hace actuación y entonces no sé, representan situaciones, entonces gente que por ahí vos ves que es muy tímida, retraída y con poca soltura, no se inhibe, hay un minuto previo de charla y ver; y bueno una cosa que yo creo, que el taller por ahí trabaja el tema de apuntalar la autoestima, soltar, desinhibirse, bueno la expresividad"*. (Entrevista a un asesor Pedagógico de los PMI)

Para conocer la normativa del funcionamiento de los PMI se analizaron diferentes documentos⁸ que fueron utilizados por las escuelas del distrito de José C. Paz con el fin de realizar el diagnóstico y su implementación. Sin embargo el objeto de esta investigación está enfocado en describir los PMI en sus acciones, dejando para otra instancia realizar un análisis de las características que lo hacen diferente a su enunciación normativa.

Los PMI tienen en cada escuela a rectores o directores como encargados de la implementación y funcionamiento de los mismos. Pero también hay otros actores que por la información que manejan en su labor diaria, tienen relevancia en los PMI: Directora: *"Claro si, entonces bueno lo socialicé con los preceptores, porque además forman, son este... los recursos más importantes que dispone un director para este... recabar información; ellos manejan las planillas de los profesores, un*

⁸ Documentos analizados: 1-Instructivo para la elaboración del proyecto. 2-Asignación de horas institucionales. 3-Guía de preguntas frecuentes. 4-Instructivo para la rendición.

montón de elementos necesitas para armar esto". (Entrevista a una de las directoras de las escuelas seleccionadas)

Una vez realizado el diagnóstico, elaborado y aprobado el proyecto, se hicieron convocatorias a los docentes, por lo general primero a los de la escuela, para que presenten distintas iniciativas:

Docente: *"Y a través de una reunión informal, después formal, bueno fue esto del boca a boca por los cursos, después se puso por escrito... y bueno en la reunión se estableció que el plan... se vio también las materias con las que habría más índice de alumnos desaprobados, porque bueno, por ahí apuntamos a eso, y otras cuestiones que tienen que ver más con la vida de la escuela, con el tema de la violencia, de las adicciones, los valores"*. (Entrevista a un asesor Pedagógico de los PMI)

~~Luego el directivo, con el docente encargado de asesorar pedagógicamente~~ eligen las propuestas que consideran más acordes con el proyecto institucional de los docentes que desean participar de los PMI. Estos docentes pueden ser de la escuela o no, en el caso estudiado son todos docentes de la escuela. En los dos años aproximadamente que llevan de implementación los PMI se han ido modificando y adaptando los proyectos de acuerdo a las necesidades que se presentaban en las escuelas con respecto a los estudiantes que tenían dificultades o no: Directora: *"Si, entonces en los primeros fui ajustando estas materias, las que presentaban dificultades en cuanto a la aprobación, físico-química, lengua. Y después vimos lectoescritura; y después incorporé taller de expresión, donde tenemos taller de teatro; también se implementaron de actividades, digo bueno, vamos a generar un espacio además, si hacemos a la convivencia, bueno, tipo recreación, para que los chicos además pudieran tener un espacio; eso ya era más limitado porque bueno, la demanda, estaba abierto a todos este..."*. (Entrevista a una de las directoras de las escuelas seleccionadas)

Cada escuela planificó la manera en que los estudiantes podían participar de los PMI y esto también incluía el modo por el cual cada estudiante tenía de la posibilidad de acceder a los proyectos disponibles: Docente: *"Primero hubo (...) Una, un comunicado informal de parte de la directora curso por curso cuando esto estaba por salir, después por cuaderno de comunicado cuando se aprobaron los proyectos. (...) y en cada salón se pegaba los horarios con los talleres y los días bien establecidos"*. (Entrevista a un asesor Pedagógico de los PMI)

También se hicieron algunas reuniones de padres o la información se transmitió a través de las preceptoras, que tienen un contacto más cercano con los padres: Docente: *"(...) las personas que tienen más contactos con los padres son las preceptoras de los distintos cursos. Porque las madres*

vienen a preguntar mi hija cuánto se llevó, qué materias, vienen a registrar firmas, entonces a partir de ahí”. (Entrevista a un asesor Pedagógico de los PMI)

Para profundizar en el análisis se presenta la información específica relevada de la primera escuela secundaria seleccionada para esta investigación sobre los PMI, del partido de José C. Paz. Esta ESB (Escuela secundaria básica), que se encuentra en convivencia espacial con una escuela primaria y que está en proceso de completar el año próximo la estructura de seis años, cuenta con una matrícula de 250 estudiantes aproximadamente. El contexto barrial⁹ en el que se ubica la escuela está compuesto por casas o chalets bajos, de aspecto modesto y en algunos casos en construcción. Cabe aclarar que esto es en la periferia de la ciudad de José C. Paz, en las zonas donde la urbanización ha tenido un crecimiento muy importante en los últimos años (asfalto, iluminación, gas natural, medios de transporte) y la escuela ha acompañado al territorio en este crecimiento tanto como lo ha hecho en momentos de crisis. La escuela secundaria tiene 11 secciones¹⁰ en 4 aulas y tres turnos: mañana, tarde y noche. Cercana a ella hay una escuela media, que también está completando su estructura de seis años, en este caso los tres primeros años y muy cerca también hay una escuela privada. Esta escuela implementó en el año 2011 los PMI y actualmente son parte de la dinámica institucional. Para comprender en qué se quiere intervenir con los PMI conviene conocer los objetivos que se proponen. A continuación se detallan los objetivos de esta escuela¹¹:

- Reducir los niveles de repitencia y abandono en el 1° y 2° de ES.

- Disminuir el porcentaje de alumnos desaprobados en las materias de Matemática, Práctica del Lenguaje, Físico Química y Biología.

- Generar espacios de trabajo que favorezcan la permanencia de los alumnos/as de 1° y 2° en la escuela, con aprendizajes significativos y de calidad.

- Acompañar la trayectoria escolar de los alumnos/as de 1° y 2° creando espacios acordes a las necesidades específicas que les permita promover las materias con mayor grado de dificultad.

⁹ El municipio de José C. Paz tiene 75 barrios. Muchos de ellos no coinciden con la denominación que le da la gente, o porque son nuevos, o porque son divisiones o simplemente porque no coinciden con los planos municipales.

¹⁰ 1° año: 3 secciones; 2° año: 3 secciones; 3° año: 2 secciones; 4° año: 2 secciones; 5° año: 1 sección.

¹¹ Información obtenida del “Informe pedagógico de avance mensual” presentado en junio de 2012 a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

- Comprometer a las familias en el desarrollo del proceso escolar de los alumnos.

- Revisar las prácticas pedagógicas y de gestión de manera de acceder a capacitaciones que permitan la mejora de las mismas.

Las acciones propuestas como estrategias para alcanzar estos objetivos incluyen: talleres para aprender a estudiar y *clases de apoyo y tutorías*. La cantidad de docentes involucrados son 6 sobre un total de 116 estudiantes afectados al proyecto. En esta escuela los PMI funcionan a contra-turno y los días sábados, por lo general la duración de las clases es de dos horas reloj semanales, y cuentan, como recurso, con la posibilidad de incorporar distintos materiales de trabajo: Cuadernillos, libros de texto, fotocopias, etc. Sin embargo, en el caso de la escuela en estudio, debido a la inasistencia de los estudiantes a las distintas propuestas se implementaron diversas estrategias. Entre ellas los preceptores comenzaron con el seguimiento de los estudiantes que no estaban asistiendo. Como las demás, esta escuela realiza todos los meses un informe de avance técnico a la Dirección General de Escuelas sobre los PMI.

Las *clases de apoyo y tutorías* como proyecto más importante de las escuelas secundarias del partido de José C. Paz:

En la actualidad se están realizando observaciones de las *clases de apoyo y tutorías* en la primera escuela. Se comenzó con observaciones en las clases de Ciencias Sociales, Matemática y Prácticas del lenguaje. Como primeras evidencias se observó un cambio de estrategia con respecto a la convocatoria (que establecía las clases de apoyo en el contraturno), retirando a los estudiantes de algunas materias durante su turno de cursada para que asistan a las clases de apoyo. Por otro lado se observó que las clases de apoyo se realizan en el SUM prestado por la escuela primaria, en un aula donde eventualmente faltó un profesor o en el pasillo de la escuela en horarios y días preestablecidos. En referencia al régimen académico, los profesores toman asistencia, en algunos casos dan actividades de tarea y como motivación colocan notas a los trabajos. Nada de esto parece ser determinante para que los estudiantes puedan o no rendir en las mesas de examen. Los grupos varían de 1 a 8 estudiantes aproximadamente. Los contenidos con los cuales trabajar son acordados entre el profesor de la materia y el profesor de las *clases de apoyo y tutorías*. Un profesor puede tener en sus clases de apoyo estudiantes de distintos años al mismo tiempo. Para concluir con esta información preliminar del trabajo de campo, las *clases de apoyo y tutorías* en la escuela estudiada tienen como objetivo práctico más importante, en este segundo año de implementación del PMI, la

preparación de estudiantes para las mesas de examen (diciembre de 2012). Sin embargo, cabe destacar que el año anterior las *clases de apoyo y tutorías* se implementaron para los estudiantes que tenían dificultades en las materias durante el año, mostrando esta situación un cambio de la estrategia.

Conclusiones

Provisoriamente podemos anticipar algunas situaciones con respecto a los *PMI* en el estudio de casos en el partido de José C. Paz, que tienen relación con la hipótesis planteada sobre la permanencia de la matriz escolar para el nivel secundario y que serán profundizadas en el futuro:

- Los problemas edilicios de la escuela secundaria limitan la posibilidad para realizar los *PMI* o ampliar la oferta.
- La inasistencia de los estudiantes a las *clases de apoyo y tutorías* (dificultades con los horarios preestablecidos porque los estudiantes realizan otras actividades, en días que coinciden con muchos feriados en el año; muchas inasistencias los días de lluvia; la oferta no es atractiva para los intereses de los estudiantes).
- Las dificultades que presentan los profesores en los grupos con estudiantes de diferentes años para atender una diversidad de contenidos, ya que los docentes no tienen formación para una situación de este tipo.
- Los estudiantes que asistieron a las *clases de apoyo y tutorías*, en la primera parte del año, han obtenido buenos resultados en las mesas de examen del mes de agosto.
- Hay continuidad de los profesores en los espacios asignados por los *PMI*.
- Ante las dificultades que se presentan hay cambios en las estrategias de los *PMI*.

Entre las cuestiones fundamentales a intercambiar con otros/as Investigadores/as en formación están:

-La valoración de estrategias metodológicas para el estudio de experiencias institucionales. El trabajo de campo en este proyecto implica el ingreso a una institución escolar. Se espera relevar

información, realizar entrevistas y observaciones en situaciones de clase. Estas actividades por lo general no coinciden con los tiempos esperados y son necesarias numerosas adaptaciones para el logro del propósito. Esto en muchas situaciones obliga a cambiar las estrategias metodológicas.

-Las herramientas e instrumentos para el análisis de los datos obtenidos. Debido a la etapa de la formación en que se encuentra el becario, interesa debatir acerca de cómo utilizar los datos obtenidos en el trabajo de campo para que tengan un valor significativo en el análisis.

Bibliografía y documentación¹²

Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE 84/09*.

Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE 88/09*.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Scasso, M. (2011). *Caracterización estadística de la situación educativa de los jóvenes del Conurbano Bonaerense*. Informe elaborado para el proyecto UNICEF- UNGS “La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense”. Los Polvorines, UNGS.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”, pp. 63-71. Junio de 2008.

Terigi, F. (coord.) (2009), con R. Perazza y D. Vaillant. *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

¹² Por razones de anonimato de las fuentes no se cita la información institucional de la inspección y de las escuelas bajo análisis.

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL NIVEL SECUNDARIO: UNA APROXIMACIÓN A SU ABORDAJE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Aldana Morrone¹
Universidad Nacional de General Sarmiento
aldanamorrone@gmail.com

Introducción

En esta ponencia nos proponemos presentar las principales definiciones teóricas que darán sustento a la investigación, así como algunas definiciones metodológicas que darán cuenta de los registros y análisis propuestos. En un primer momento presentaremos una aproximación general al concepto de inclusión social, desde una perspectiva sociológica, para llegar desde aquí al concepto de inclusión educativa. Luego vincularemos este marco general con el abordaje que realizaremos en nuestro estudio relacionando esta concepción teórica de inclusión social y educativa con una concepción que consideramos de tipo práctica y normativa. Por último presentaremos brevemente la vinculación que se da entre estos aspectos y el estudio de trayectorias reales de alumnos del nivel secundario de gestión estatal en el conurbano bonaerense.

La inclusión social desde la perspectiva sociológica

Esta investigación se enmarca en el análisis más general de los estudios de inclusión social. Pensar la inclusión social supone pensar su opuesto, la exclusión social. Estos extremos se pueden expresar y vincular con diferentes ámbitos, en este trabajo nos proponemos tratar la inclusión educativa, pero consideramos de suma importancia plantear en un primer momento algunos aspectos generales vinculados al binomio exclusión/ inclusión, que son los que dan sustento a pensar la inclusión educativa como aspecto central dentro de un proceso mayor.

¹ Título del proyecto de investigación: *“De la normativa a la escuela: políticas públicas y trayectorias escolares de jóvenes vulnerabilizados”*. Esta expresión es trabajada por Loyo y Calvo (2009), consideramos que expresa mejor que “vulnerables” una condición que afecta a vastos sectores de las poblaciones urbanas. Esa condición es el resultado histórico de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de la concentración de la riqueza, la segmentación del territorio urbano, la explotación económica, la segregación en la participación política y la desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

Título del proyecto en el cual se enmarca: *“La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano bonaerense.”* Investigadora responsable: Flavia Terigi. Nombre del director/a de la beca: Flavia Terigi

A partir de los años 90' el concepto de exclusión social ha comenzado a ocupar un lugar preponderante en el análisis de los nuevos contextos socioeconómicos y la nueva cuestión social. Los antecedentes al concepto de exclusión social se pueden encontrar en los estudios sobre pobreza y posteriormente en los de marginalidad urbana. Es importante resaltar que este concepto y enfoque (Saravi; G. 2007) se ven estrechamente vinculados con la globalización de la economía mundial que generó nuevos contextos nacionales. De esta manera y eligiendo una conceptualización entre otras posibles, consideramos que el contexto socioeconómico en el que comienza una fuerte difusión y circulación de este concepto puede vincularse con la crisis de la sociedad salarial que da cuenta de lo que Wacquant (2007) denominó como régimen de marginalidad avanzada a partir de estudios sobre Europa y Estados Unidos, donde se pueden identificar los siguientes rasgos:

- Profunda polarización social, producto de cambios en las economías mundiales y locales
- Erosión de la capacidad integradora de la relación salarial, propia de la inestabilidad estructural del trabajador asalariado
- Quiebre de la seguridad del empleo y de los ingresos
- Desconexión funcional de la pobreza
- La fijación y estigmatización territoriales de la pobreza en distritos que se construyen como desprestigiados y dónde se da la concentración de pobreza

El concepto de inclusión/exclusión presentó y presenta profundos debates. Saraví (2007) realiza un minucioso rastreo de éste, afirmando que la exclusión como foco de análisis invita a centrarse en los quiebres que se generan en la relación entre el individuo y la sociedad, principalmente en el debilitamiento de los lazos que mantienen y definen la condición de pertenencia de los individuos a una sociedad. Este sería el marco general en el que los diferentes autores trabajan el eje inclusión/exclusión; el autor destaca que las diferencias se presentan al definir los elementos que determinan esta ruptura así como en el modo de

conceptualizar las acumulaciones de desventajas.

En este sentido el autor identifica tres posturas principales que podrían resumirse de la siguiente manera:

- La postura anglosajona, donde los aspectos que determinan el quiebre son la pobreza y la desigualdad; se enfatiza especialmente en el carácter relativo o absoluto de la pobreza.
- La postura francesa, que centra el eje de la ruptura en la crisis de la sociedad salarial, enfatizando el desempleo y la precarización laboral.
- La postura promovida por la Unión Europea, que se centra en las limitaciones o los no cumplimientos de los derechos de ciudadanía de los individuos.

Este autor resalta como aspecto sumamente innovador del concepto de exclusión social el hecho de centrarse principalmente es un aspecto relacional de la ruptura de lazos sociales, más allá de las formas específicas que cada corriente decida señalar. Y esto se vincula con la crisis de los mecanismos tradicionales de integración social. Respecto al contexto latinoamericano, el autor considera que es más complejo identificar la ruptura de este lazo social debido a las características que asumió la integración social, que es definida como un proceso multifiliatorio, donde ningún lazo social específico tiene la fuerza que adquiere en otros contextos.

El autor afirma que en América Latina los estudios previos a los relacionados con las teorías de la exclusión social son los vinculados a la marginalidad, centrándose en la modernización y la teoría de la dependencia, *"la teoría de la modernización tenía una mayor cercanía con la exclusión social, al identificar claramente una fractura social. No obstante, su énfasis en el carácter cultural de esta fractura y en su carácter inherentemente transitorio la distancia del enfoque de la exclusión social. (...) La marginalidad en su perspectiva histórico-estructural resulta, en cambio, complementaria a la exclusión social en su versión latinoamericana.(...) el enfoque de la exclusión social se distingue de la marginalidad al centrar su mirada en los procesos de acumulación de desventajas que pueden debilitar la relación individuo-sociedad, pero al mismo tiempo este desplazamiento de la mirada (de enfoque) se debe a una realidad*

que presenta continuidades, pero también rupturas” (Saraví, op.cit.: 41)

Como se puede observar, el concepto de inclusión/exclusión es un concepto complejo, compuesto por diversas posturas y corrientes, sin embargo Saraví identifica un consenso generalizado que da cuenta principalmente de su resultado concreto *“el resultado de un proceso de acumulación de desventajas que va minando la relación individuo-sociedad”* (Saraví, op.cit.: 28).

Muchos autores enfatizan en la concepción de la inclusión/ exclusión como dos situaciones extremas que se encuentran en tensión y con diferentes posiciones intermedias en las que se pueden encontrar los individuos o grupos en diferentes momentos de su vida. En este sentido, Castel define el concepto de desafiliación, partiendo de caracterizar diferentes zonas que se definen por la densidad que asumen las relaciones sociales, *“zonas de integración, zonas de vulnerabilidad, zonas de asistencia, zonas de exclusión o más bien de desafiliación”* (Castel, 1997: 418)

Los aportes teóricos brindados por estas perspectivas se tornan fundamentales al momento de analizar y pensar las diferentes propuestas de mejora de la realidad social actual llevadas adelante por los Estados y otras instituciones. En este sentido Saraví resalta de estas teorías y metodologías que *“Por un lado, al enfocarse sobre los procesos de acumulación de desventajas, particularmente en las experiencias biográficas, contiene una preocupación práctica y exploratoria por las raíces de los procesos que afectan negativamente las condiciones de vida de los sectores más vulnerables de la población.(...) Por otro lado, el énfasis en la relación individuo-sociedad (que es una ‘cuestión’ social no individual) obliga a conservar una perspectiva macro, centrada en las características del orden social y, más específicamente, del tipo de sociedad que se construye, con frecuencia resumido en las posibilidades de una sociedad excluyente o incluyente”* (Saraví, op.cit.: 47).

Tomando la exclusión/inclusión como un proceso de acumulación de ventajas y desventajas en el que se encuentran diferentes zonas de desafiliación y que se enmarcan en las experiencias biográficas de los sujetos se puede reconocer al acceso a la educación como un factor a partir del cual los individuos/grupos pueden fortalecer los lazos sociales. Esta afirmación puede vincularse con las teorías de la desigualdad que ubican a la educación como un factor preponderante para generar igualdad de oportunidades a los individuos/grupos más allá de su punto de partida (Rodríguez, L. 2001); más allá de las críticas que puedan presentar estas concepciones, es importante considerarlas debido al peso que presentan en el imaginario

social.

De la inclusión social a la inclusión educativa

Hoy día, la inclusión educativa se encuentra en el centro del debate y el análisis social. Parrilla Latas (2002) realiza un análisis del origen y desarrollo del concepto, en este sentido señala como punto de partida el inicio de una conciencia social sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, refrendada por la UNESCO y plasmada en la Conferencia de 1990, en la que un pequeño número de países desarrollados promueven la idea de una Educación para todos, desde el ámbito específico de la Educación Especial.

Una definición del concepto de inclusión educativa puede encontrarse en los aportes de Booth, T. y Ainscow, M., quienes afirman que *“La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales”*. (Booth, T., Ainscow, M., et. al., 2002)

A partir de estas definiciones se piensa la inclusión educativa en dos niveles diferentes, por un lado el que refiere a estar dentro o fuera del sistema educativo, y por otro el que refiere a la exclusión del conocimiento. En este sentido Tenti (2007) afirma que la exclusión del conocimiento es el fenómeno más complejo de la exclusión escolar. El autor plantea que desde la política educativa se vuelve necesario resolver las dos cosas: por un lado, incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria, y por otro, desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores necesarios para el desarrollo de su autonomía y su inserción en la sociedad.

En el análisis de los procesos de inclusión/exclusión, tanto en nivel general como en la escuela en particular, se torna relevante realizar una caracterización del Estado en términos de los tipos de políticas públicas y educativas que promulgan. Con ese sentido, en este trabajo realizamos el análisis en términos de régimen de bienestar, noción introducida por Esping Andersen (2000). El autor a partir de este concepto se propone caracterizar las diferencias

entre modelos de políticas públicas y sociales. Una particularidad de este concepto es que no se restringe únicamente a la política pública social, ya que refiere también a cómo distintos órdenes de instituciones (públicas, privadas, la familia, y el mercado de trabajo) van moldeando las oportunidades y las condiciones de vida de la población. El autor considera que el bienestar de la población depende de la combinación de las respuestas que provienen tanto de las políticas sociales, como del mercado de trabajo y la familia.

Las instituciones públicas cuentan con instrumentos que les son específicos, e inciden sobre la distribución de los recursos estatales definiendo los derechos, atribuciones y responsabilidades de los ciudadanos, en particular, a través de los diferentes sistemas de transferencias de ingresos y de las políticas orientadas al mercado de trabajo. Las políticas estatales tienen para Esping- Andersen un papel fundamental en definir las reglas del juego de la distribución social, los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos. A partir de esto construye una tipología de regímenes de bienestar considerando tres tipos principales: el social demócrata, el liberal y el conservador-corporativo. Cada una de estos tipos es resultado de la efectividad y la extensión de la protección que ejercen las políticas estatales frente a las contingencias del mercado. De este modo la tipología queda centrada en la forma en que los diferentes Estados se agrupan alrededor de tres dimensiones principales: las relaciones entre el Estado y el mercado, la estratificación y los derechos sociales. A partir de esta topología nos proponemos caracterizar el Estado considerando que las diferentes políticas públicas y sociales vinculadas a educación pueden dar cuenta de su rol en términos de inclusión social y en nuestro caso específicamente en relación a inclusión educativa. En este sentido el autor en una entrevista resalta la importancia de la educación afirmando que: *“Las oportunidades de vida en el futuro dependen fuertemente de altos niveles cognitivos y de escolarización. Más o menos podemos decir la regla de que una persona que no tiene escuela secundaria en el futuro estará condenada a la precariedad, a una vida muy problemática, que permitirá poca acumulación y derechos sociales...”* (Esping Andersen; 2002)

La definición normativa de la inclusión educativa

A partir de este marco teórico, en nuestro estudio nos interesa incluir una definición normativa del concepto de inclusión educativa, contra el cual podamos contrastar las trayectorias escolares reales que reconstruyamos. El contexto en el que se enmarca esta investigación es la expansión de la escuela media en Argentina y los procesos de

incorporación, retención y expulsión de estudiantes que se producen. La ampliación de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la escuela secundaria (Ley 26.206), y las exigencias de escolarización que produce la Asignación Universal por Hijo (Decreto 1602/09) convergen en una situación de presión y de iniciativas sobre la escuela media para que los adolescentes y jóvenes logren cumplimentar trayectorias educativas continuas y completas.

A partir de ambas normativas, podemos definir que desde el Estado nacional se construye normativa y discursivamente un ideal de inclusión educativa que propone por un lado el completamiento de los 12 años de escolaridad obligatoria y por otro enfatiza en la realización de este trayecto a partir del cumplimiento de las trayectorias teóricas de los estudiantes, debido a que la edad de finalización de cobro de la AUH es a los 18 años (Decreto 1602/09-ARTICULO 14 bis.). Es decir que la interacción entre estas normativas que responden a situaciones específicas y que coinciden discursivamente en favorecer la inclusión social, generan en la práctica una nueva situación a partir de la cual se presume la realización de trayectorias educativas en tiempos teóricos y en edad teórica. Cabe resaltar que desde nuestro punto de vista la articulación de estas dos normativas construye un marco específico para pensar la inclusión educativa y por tanto la inclusión social, ya que demarcan una trayectoria esperada que el Estado está dispuesto a sustentar económicamente, ya que el cobro de la AUH está supeditado a la asistencia a los diferentes niveles obligatorios de la educación de gestión estatal. Es por este motivo que asumimos que, desde esta perspectiva normativa, la inclusión educativa se vincula necesariamente con la obligatoriedad de los 12 años de escolaridad y la realización de éstos en la edad teórica, partiendo de que uno de los principales factores de la condicionalidad del cobro de la AUH se vincula con la escolaridad; por lo cual entendemos que más allá de la seguridad social que propone este decreto hace especial hincapié en la asistencia escolar y la coloca en una situación privilegiada para pensar la inclusión y el rol del Estado.

Al referirnos a trayectorias escolares teóricas, apuntamos a destacar el modo en que el sistema educativo las determina y organiza como tales, siguiendo a F. Terigi (2007) quien indica que hay tres características principales que signan las trayectorias, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. De esta forma, las trayectorias reales de los jóvenes muchas veces no concuerdan con los itinerarios propuestos por los diseños teóricos, ya que las salidas del sistema educativo por un período, la repitencia y los ingresos tardíos van generando desgranamientos de las cohortes iniciales de

alumnos y sobreedad. Estas trayectorias reales de los jóvenes son las que nos interesa estudiar en nuestra investigación, pudiendo acceder a una caracterización certera de estos itinerarios, y pudiendo rescatar las formas específicas que estas puedan asumir en territorios de amplia concentración de jóvenes vulnerabilizados, como es el Conurbano Bonaerense.

Consideramos que esta población es la que se encuentra directamente vinculada con la AUH y también la que padece altísimos índices de repitencia y abandono escolar. Es importante resaltar que, si bien la AUH no es suspendida por la repitencia de un año escolar, sí es, o debería ser, suspendida por interrupciones en la trayectoria o al cumplir los 18 años de edad, más allá del año escolar en el que se encuentren los sujetos, por este motivo es importante enfatizar la fuerte apuesta estatal a la realización de trayectorias lineales y teóricas de quienes ingresan al sistema educativo.

Con este objetivo por delante, se realizará una reconstrucción de los primeros tres años de la escolaridad de una cohorte de alumnos a partir de los registros escolares existentes en las escuelas correspondientes al período 2010-2012. Mientras que la construcción del segundo período 2013-2015 se irá realizando anualmente de forma que podamos sumar a la construcción de trayectorias de tipo cuantitativa, la voz de los jóvenes que encarnan estos procesos. Consideramos que la educación en Argentina se enmarca dentro de las formas tradicionales que propiciaron la movilidad social en un contexto económico determinado y que con los cambios acontecidos y con la masificación del nivel podría pensarse que ocurre un doble proceso de debilitamiento y fortalecimiento de los lazos sociales por quienes transitan este espacio. Por un lado, un fortalecimiento que se vincula con la posibilidad que muchos más jóvenes tienen de asistir al nivel secundario; pero la contracara de esta situación puede pensarse a partir de la fragmentación del sistema educativo, del desgranamiento de las cohortes y de la baja tasa de egreso.

Analizar los procesos de inclusión educativa en el nivel secundario de gestión estatal en el Conurbano Bonaerense desde la perspectiva más general de la inclusión, nos permite acercarnos a este proceso desde diferentes niveles que contemplen desde la política pública y el rol del Estado hasta las propias trayectorias y percepciones de los jóvenes en este proceso. Asumir esta tarea desde la amplitud de esta perspectiva nos va a permitir realizar un análisis complejo donde se pongan en juegos estos diferentes niveles de análisis en pos de realizar una descripción profunda, que no solo recaiga en las trayectorias individuales sino que se contextualice en los marcos más amplios del diseño normativo, de la gestión estatal y de las

propias condiciones territoriales en las que se desarrollan estas experiencias. Por otro lado consideramos que un estudio de cohortes de tipo longitudinal aportará a la construcción de conocimiento real sobre las trayectorias, más allá de los acercamientos estadísticos que se construyen desde diferentes organismos estatales, de la sociedad civil o privados.

Bibliografía citada y de consulta

- Ainscow, Mel & West, Mel (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Booth, T., Ainscow, M., et. al. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, G. (2009). *La inclusión social de jóvenes a través de la educación*, en *Tendencias en Foco* N° 11/ Septiembre, Buenos Aires: RedEtis-IIPE-UNESCO.
- DiNIECE; (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*; Disponible:
<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/Serie4FINAL.pdf>
(2004). *Las diferencias en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Proyecto DiNIECE–UNICEF. Seguimiento y Monitoreo para la alerta temprana. Argentina. Revisado los días 20 de marzo y 2-3 de abril del 2008. Disponible en:
http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigacion_es/trayescolar.pdf.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: FLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer antes las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Loyo, Aurora & Calvo, Beatriz (2009). *Centros de Transformación Educativa*. México D.F (México). Madrid: OEI.
- Ministerio de educación. (2008). *Documento preliminar para la discusión de la*

educación secundaria en Argentina. Disponible en:
http://www.oei.es/pdfs/cfe_ed_secundaria.pdf

- Parrilla Latas, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. En Revista de Educación, N° 327, Págs. 11-29.
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación Argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.
- Rodríguez, L. C. (2001). *¿Movilidad social o trayectorias de clase?*. Madrid: Ed. C.I.S.
- Saravi, G. A (2007). *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y Rupturas de la Cuestión social en América latina*. México: Prometeo Libros.
- ESPING ANDERSEN, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías post - industriales*. Barcelona: Ariel. (2002): Teleconferencia con Gosta Esping-Andersen. Coordinadora: Sara Caputo; disponible en: http://ps.unq.edu.ar/sesiones_03.asp
- Tenti Fanfani, E. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y la políticas de inclusión* (Borrador para la discusión). Revisado el 3 de junio de 2008.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En: Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- Terigi, F. (2008a). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”, pp. 63-71. Junio de 2008.
- Terigi, F. (2008b). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2009). “Segmentación urbana y educación en América latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en grandes ciudades”. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n 4 de REICE, Octubre 2009.
- Terigi, F. (coord.) (2009), con Roxana Perazza y Denise Vaillant. *Segmentación urbana y educación en América Latina*. El reto de la inclusión escolar. Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad - Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

PROGRAMAS NACIONALES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD, LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN. POLÍTICAS Y PROCESOS INSTITUCIONALES

María Betania Oreja Cerruti¹
Depto. de Educación - Universidad Nacional de Luján
betaniaoreja@sion.com

Presentación de la investigación

Desde la culminación del proceso de transferencia de escuelas nacionales a las provincias, el Ministerio de Educación nacional ha desarrollado diversos programas de carácter focalizado cuyos objetivos explícitos se propusieron el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación y que constituyeron formas directas de intervención en las escuelas.

Los programas alcanzaron un notable desarrollo desde la reforma educativa de la década del `90. Sostenemos que es allí cuando confluyen dos procesos entrelazados: por un lado, la reforma del sistema educativo y la culminación del proceso de transferencia de las escuelas, con la consecuente modificación de las atribuciones de un Ministerio de Educación nacional que dejó de tener escuelas a cargo; por otro, la recomendación de los organismos internacionales de implementar políticas sociales focalizadas que –aceptando como natural la escasez de recursos producto de los ajustes estructurales- fueron presentadas como una estrategia efectiva para la solución de graves problemas sociales mediante un uso del gasto que se pretendía eficiente.

La multiplicidad de programas excede el ámbito educativo, configurándose como un instrumento de política pública que pretende mayores cuotas de flexibilidad dinamismo para la intervención en el campo de las políticas sociales a partir del logro de objetivos específicos y “a término”.

En educación, los programas se presentan como un instrumento que permite al Estado nacional intervenir en las escuelas de forma directa –con una intermediación de las administraciones provinciales limitada, principalmente, a cuestiones referidas a la gestión de algunos componentes de la implementación-, con una ejecución que se supone más rápida y

¹ Título del proyecto de investigación propio: Programas nacionales para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación. Políticas y procesos institucionales. Desarrollado en el marco de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján con Beca Tipo I del CONICET. Nombre de la directora de beca: Susana E. Vior.

posible de ser instrumentada aún antes de que se avance en consensos sobre políticas nacionales de mediano y largo plazo y permitiendo una “más rápida capitalización electoral” (Braslavsky y Cosse, 1996: 13). A su vez, introducen financiamiento en las jurisdicciones y en las instituciones escolares por fuera de los presupuestos ordinarios –en algunos casos, a partir de préstamos de organismos internacionales, principalmente Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo; en otros, con fondos del Tesoro nacional- y desarrollan acciones concretas en las escuelas que se entrecruzan con las estructuras provinciales de organización escolar.

Los programas focalizados en educación han sido cuestionados por su cobertura limitada, las estigmatizaciones a las que dieron lugar, la competencia por los recursos a los que se sometió a las instituciones, la sobrecarga de trabajo que implicaron para docentes y directivos y las limitaciones que encuentran al no modificar la estructura organizacional de las instituciones (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998; Duschatzky y Redondo, 2008; Domínguez y Dal Biaco, 2011).

A partir de 2003, el gobierno nacional explicitó discursivamente su intención de distanciarse de las políticas neoliberales en educación. La sanción de nueva normativa para el sector no modificó sustancialmente la distribución de responsabilidades entre las provincias y el Estado Nacional. En ese sentido, desde 2003 a la actualidad, el Ministerio de Educación ha desarrollado un conjunto de programas que se proponen dar respuesta a los problemas de inclusión, calidad y equidad² del sistema educativo.

La investigación estudia este tipo de intervención del Estado nacional en las instituciones educativas de enseñanza obligatoria analizando la selección de los problemas del sistema educativo que se plantean como prioritarios, los objetivos políticos de los programas, las concepciones político-educacionales que los sustentan y sus posibilidades y limitaciones para dar respuesta a los problemas que se propone abordar. Se analizan los formatos organizativos que asume este tipo de intervención política (a nivel nacional, provincial y escolar) así como las complejas articulaciones entre cada programa y la dinámica organizacional que regula el resto de la vida institucional en las escuelas³. Nuestra hipótesis

² En algunos de los programas y en la normativa sancionada a partir de 2003 se utiliza el término “igualdad” y en otros el de “equidad”. El desplazamiento del concepto de equidad al de igualdad y la definición teórica de cada uno de ellos en los documentos del Ministerio es objeto de estudio de esta investigación.

³ Son objetivos de la investigación: General: Analizar la orientación y los instrumentos de gestión adoptados por el Ministerio de Educación de la Nación, entre 2003 y 2011, a través de la formulación de programas tendientes al mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en los niveles de enseñanza obligatorios. Específicos: 1) Analizar los fundamentos político -organizacionales de los programas nacionales teniendo en cuenta sus

principal es que la planificación subyacente a los programas responde a una lógica fragmentaria que no logra dar respuesta a los problemas que se procura abordar y que encuentran limitaciones en los problemas estructurales de los sistemas educativos provinciales.

El tema de la investigación implica estudiar las complejas relaciones que se establecen entre las regulaciones de las escuelas a nivel provincial y el tipo de intervención del Ministerio de Educación nacional a través de programas. En este sentido, el problema se sitúa en uno mayor que refiere al federalismo en educación, a los procesos de descentralización y centralización en el sistema educativo y al financiamiento de la educación⁴.

El desarrollo de la investigación se sustenta, principalmente, en los aportes teóricos de Popkewitz (1994; 2009) Gimeno Sacristán (2006) y Beltrán Llavador (2000; 2010) quienes proporcionan herramientas conceptuales para el estudio de la estructura organizacional del sistema educativo y de las estrategias y formas de regulación que adopta el Estado para intervenir en él. A su vez, los estudios sobre el Estado y las políticas públicas de Poulantzas (1998) Offe (1991), Oszlak (1984; 1999) O'Donnell (1977) y Borón (2003) nos aportan elementos para construir un andamiaje teórico desde el cual comprender las concepciones políticas presentes en la administración pública para el caso específicamente de la educación, los procesos de toma de decisión, la selección de los problemas a los cuales se decide dar respuesta, su delimitación y la definición de instrumentos para abordarlos.

La metodología incluye dos grandes etapas: a- Construcción de una tipología que permita agrupar a los programas de acuerdo a criterios generales (metas, nivel de focalización/alcance, fuentes de financiamiento, etc.). Para ello se recurre, principalmente, a análisis documental. b- Análisis en profundidad de un programa –el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)- y de su implementación en un conjunto de escuelas de un distrito del Conurbano bonaerense.

destinatarios, la definición del problema, las metas propuestas, los medios e instrumentos previstos para su consecución, su financiamiento y evaluación. 2) Analizar los programas educacionales en su fase de implementación teniendo en cuenta sus posibilidades, limitaciones y reinterpretaciones a nivel institucional. 3) Establecer relaciones entre los fundamentos de los programas y su implementación a nivel institucional. 4) Establecer el tipo y nivel de impacto de los programas en la resolución de los problemas que se proponen abordar.

⁴ Constituyen antecedentes importantes para esta investigación los trabajos de Braslavsky y Cosse, 1996; Braslavsky, 1999; Paviglianiti, 1988 y 1991; Vior, 1999; Tiramonti, 2010; Rivas, 2004; Tedesco, 2005; Gluz, 2009).

Principales avances y problemas en el proceso de investigación

Algunas cuestiones metodológicas

Uno de los problemas del desarrollo de la investigación ha sido la definición del objeto de estudio. En efecto, el análisis de los programas formulados por el Ministerio de Educación puede contribuir –entre otros- al estudio del papel del Ministerio de Educación nacional, las reformulaciones jurisdiccionales de los programas, sus procesamientos particulares en las instituciones escolares, el financiamiento de la educación, aspectos curriculares o aspectos organizacionales. Sin perder de vista las múltiples variables que se articulan en el objeto de estudio, la investigación se centra en los aspectos político-organizacionales de los programas y en las intervenciones del Ministerio de Educación.

Otra cuestión problemática ha sido la selección de un programa que, como estudio de caso, nos permita abordar nuestro objeto de estudio. La justificación de la selección tuvo en cuenta el análisis de la normativa que regula los programas, análisis de información de tipo cuantitativa, indagaciones con autoridades y funcionarios del sistema educativo y la propia experiencia de trabajo en escuelas públicas del Conurbano Bonaerense. A lo largo de este proceso hemos advertido que el PIIE:

- constituye una de las políticas fundamentales para el nivel primario por parte del Estado nacional en términos de cobertura y desarrollo y el programa principal para este nivel desde 2004.
- Constituye un programa focalizado en instituciones y distritos con altos niveles de pobreza pero, desde 2004 a la actualidad, ha ido extendiendo su cobertura. Esto permite inscribir el análisis en los debates en torno a las políticas focalizadas y universales.
- Ha contado con financiamiento internacional (donación de la Unión Europea, a través del Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE) y nacional lo que permite estudiar las políticas de financiamiento y las particularidades de las fuentes de este programa.
- Contempla la figura de un “Asistente técnico-pedagógico” que asesora periódicamente a los directores de las escuelas en la definición del uso de los subsidios y el diseño de “iniciativas pedagógicas”, componentes principales del programa. La creación de esta figura lo distingue de otros programas.

De acuerdo con Sautu (2003) los estudios de caso implican métodos holísticos con una

fuerte orientación empírica y descriptiva y en los cuales se recurre a una gran variedad de estrategias para producir la evidencia empírica. Para el análisis de las concepciones político-educacionales del programa se recurrió a la normativa y documentos producidos por el equipo nacional del PIIE y a información obtenida a través de entrevistas semi-estructuradas a funcionarios y ex funcionarios (integrantes del equipo PIIE en la etapa 2004-2007, coordinadora del FOPIIE, coordinadora actual) y del equipo de la Provincia de Buenos Aires (referente provincial 2004-2007 y actual y tres asistentes técnico-pedagógicos).

Dado que el PIIE está destinado a escuelas que atienden a una población en situación de “alta vulnerabilidad social” se han seleccionado cinco escuelas de José C. Paz, distrito escolar del Conurbano Bonaerense que ha presentado históricos indicadores de pobreza y que presenta el mayor porcentaje de escuelas públicas incorporadas al programa (82% del total).

Para la selección de las escuelas se tuvo en cuenta el año de incorporación al PIIE, la matrícula y la ubicación de la escuela en relación al centro geográfico del distrito. De ello resultó la siguiente muestra:

1. Escuela céntrica. Incorporada al PIIE en 2004. 694 alumnos.
2. Escuela situada en un barrio periférico del distrito, a 3 km del centro. Incorporada al PIIE en 2004. 1228 alumnos.
3. Escuela situada en un barrio periférico del distrito, a 5 km del centro. Incorporada al PIIE en 2004. 500 alumnos.
4. Escuela situada en un barrio periférico del distrito, a 6 km del centro. Incorporada al PIIE en 2010. 506 alumnos.
5. Se consideró la necesidad de confrontar la situación de las 4 escuelas incorporadas al programa con la de una que no lo esté. Así, se seleccionó una quinta escuela situada a 1km del centro del distrito, muy próxima a un asentamiento de viviendas precarias.
6. En las escuelas se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos, análisis de información estadística (repetencia, sobreedad, abandono escolar) y de las Iniciativas Pedagógicas desarrolladas en el marco del programa.

Avances y primeros resultados

Dada la extensión del trabajo, no es posible describir aquí el programa en profundidad. Sintetizamos algunos elementos centrales del PIIE para confrontar luego con los resultados de las entrevistas en las escuelas seleccionadas.

El PIIE se aprobó por medio de la Resolución N° 316 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) del 30 marzo de 2004. En los considerando se señala que el MECyT estableció entre sus objetivos “desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales con el objeto de generar una genuina equiparación de las posibilidades educativas”. Se alude a objetivos ligados a la justicia social, políticas de inclusión y de ejercicio de derechos. En ese marco, se sostiene la necesidad de fortalecer las condiciones materiales de la enseñanza por medio de la distribución de bienes materiales y simbólicos.

La Resolución sostiene la necesidad de llevar adelante el programa como política concertada entre el Estado nacional y las provincias de manera de “asumir conjuntamente la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad”. Se sostiene la necesidad de iniciar el programa en 1000 escuelas urbanas de EGB1 y 2 de todo el país que atiendan a “niñas y niños que se encuentran en la situación de mayor vulnerabilidad social” previendo una incorporación paulatina de escuelas en los años subsiguientes.

— El PIIE incluye un área pedagógica, una de infraestructura y un área de coordinación y gestión del programa. Dentro de la primera las líneas de acción incluyen: 1) apoyo a las Iniciativas Pedagógicas⁵ de las escuelas a través de asistencia pedagógica y de subsidios para recursos básicos; 2) fortalecimiento de la enseñanza a través de “acciones de capacitación”; 3) propuestas para la reinserción escolar: incluye propuestas de “extensión comunitaria” y articulación entre organizaciones del contexto escolar; 4) construcción de redes de escuelas para la articulación y socialización de propuestas, proyectos y recursos; 5) seguimiento y evaluación integral del programa; 6) articulación con organismos gubernamentales, no gubernamentales y organizaciones de la comunidad; 7) desarrollo de la informática en el espacio escolar; 8) provisión de recursos materiales para la enseñanza y el aprendizaje.

El área de Infraestructura incluye: 1) refacción y refuncionalización de espacios escolares básicos; 2) organización de laboratorios informáticos y 3) acondicionamiento e instalación de servicios básicos. Por último, el programa prevé la constitución de equipos técnicos provinciales y la organización e implementación de instancias de capacitación y

⁵ Las escuelas deben diseñar una “Iniciativa pedagógica”, definida como “todas aquellas prácticas, acciones, propuestas, proyectos que colectivamente las escuelas definen y desarrollan a partir de una problemática, un interés, o una necesidad vinculadas directamente con procesos de enseñanza y aprendizaje”. (PIIE- MECyT (s/f) Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares. Pág. 11)

asistencia técnica en la gestión del programa.

A partir del análisis documental y de la información que surge de las entrevistas a funcionarios de la primera etapa del programa surge la preocupación explícita por dar respuesta a la situación crítica de las escuelas situadas en contextos de pobreza luego de la profunda crisis nacional de 2001/2002. Se observa un énfasis en recuperar el papel del Estado en educación y la responsabilidad de los distintos niveles del gobierno en educación (nacional, provincial e institucional) así como la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales que garanticen la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

A lo largo de la investigación hemos procurado analizar los aportes y las limitaciones de los programas para alcanzar sus objetivos al no operar sobre los problemas estructurales de los sistemas educativos jurisdiccionales –principalmente, problemas de financiamiento derivados de la falta de recursos provinciales y de la sanción de una Ley de Coparticipación Federal de Impuestos acorde a la Reforma Constitucional de 1994; problemas derivados de las condiciones de trabajo de docentes y directivos y de la organización de las propias instituciones en contextos de pobreza. La realización de las entrevistas con inspectores, asistentes técnicos del PIIE, directores y docentes de las escuelas muestra las posibilidades que brindó el programa en términos de la mejora del equipamiento escolar y las limitaciones para llevar adelante “iniciativas pedagógicas” pensadas de forma colectiva en cada escuela y que guiaran el destino de los subsidios. Las condiciones de la infraestructura escolar y del trabajo de docentes y directivos de la provincia de Buenos Aires parecen haberse configurado como obstáculos para el logro de los objetivos del programa.

En lo que sigue procuraremos sistematizar los aspectos principales que surgen de las entrevistas en las escuelas:

* *Problemas de infraestructura escolar:* En las cinco escuelas seleccionadas se observaron serios problemas de infraestructura. Allí se hicieron evidentes dos grandes problemas: por un lado, la falta de espacios físicos adecuados al compartir el edificio con una Escuela Secundaria. Por otro, serios problemas de mantenimiento. Todas las directoras entrevistadas manifestaron extensamente su preocupación respecto del estado del edificio y los tiempos que les insume la búsqueda por resolver las distintas situaciones que se derivan de este problema. En todos los casos es la Cooperadora Escolar la que da respuesta a estos problemas. Allí surgen diferenciaciones importantes según las posibilidades de recaudación de cada Cooperadora en función de la colaboración de las familias de los alumnos y de fuentes

propias (por ejemplo, un kiosco o fotocopidora a cargo de la Cooperadora).

* *Equipamiento y dotación de materiales*: en las entrevistas se evidencia una fuerte valoración del PIIE en virtud de los materiales que la escuela pudo adquirir a través del subsidio y del equipamiento enviado. Ante la inexistencia de recursos de las escuelas (excepto los generados a través de las Cooperadoras), el PIIE se concibe como una fuente de recursos importantes que permitió garantizar proyectos pedagógicos. Esta situación contrasta con la de la escuela no incorporada al programa.

* *Condiciones de trabajo del director*: las directoras entrevistadas manifestaron una fuerte sobrecarga de trabajo y un tipo de planificación del trabajo centrado en dar respuesta a las urgencias que se les van presentando. Es importante señalar que el personal asignado a las tareas de conducción de las escuelas seleccionadas (director/a, vice-director/a, secretario/a y pro-secretario/a) no varía en función de la cantidad de alumnos. Hubo numerosas expresiones de las entrevistadas que refieren al exceso de trabajo.

* *Diseño de la Iniciativa Pedagógica y espacios institucionales para el trabajo colectivo*: los documentos del PIIE enfatizan en la definición colectiva de la Iniciativa. Se sostiene que ésta constituye “una oportunidad, una invitación para que en forma conjunta, los distintos actores de la institución se encuentren a discutir acerca de las necesidades y problemas que podrían ser abordados y resueltos a través del desarrollo de esta propuesta de trabajo colectivo. (PIIE-MECyT, “Apoyo a las Iniciativas Pedagógicas Escolares”, s/f: 11). Todas las directoras entrevistadas aludieron a las dificultades derivadas de la falta de tiempos institucionales en los cuales el personal de la escuela pueda encontrarse, discutir, planificar, etc. Frente a ello, se configuran distintas estrategias de modo de optimizar los pocos espacios escolares para ese fin como el agrupamiento de horas de asignaturas “especiales” (Educación Física, Educación Artística e Inglés) de forma tal que las maestras de un mismo grado puedan encontrarse en un mismo horario. Este problema incide en la relación entre los recursos materiales y el proyecto pedagógico. Los documentos del PIIE insisten en que los recursos se orienten en función de un proyecto pedagógico definido previamente. Sin embargo, en algunas de las entrevistas el proceso al que aluden las directoras es el inverso: se piensa qué materiales se necesitan y en función de eso se define la Iniciativa Pedagógica. Este es un aspecto sobre el que debemos profundizar.

* *Acciones de formación en servicio de docentes y directores*: todas las directoras entrevistadas manifestaron haber concurrido a algún encuentro de formación del PIIE pero no

podieron precisar con exactitud la cantidad. Al preguntarles sobre las estrategias para transmitir lo trabajado en esos encuentros a los docentes, aludieron a la circulación de material bibliográfico como estrategia principal. En ese sentido, valoran el material y las propuestas pedagógicas que se difunden en el marco del programa pero aluden a las limitaciones institucionales para trabajar en profundidad de forma colectiva. La demanda de formación en servicio para las docentes surgió tanto de las entrevistas a las directoras como a las docentes.

* *La inclusión –o no- en el Programa:* el estar incluidos en el programa es concebido por algunas de las entrevistadas como una cuestión de “suerte”. No surgieron de las entrevistas en las escuelas críticas al carácter focalizado del programa. El trabajo de campo muestra diferenciaciones en las escuelas de acuerdo al año de incorporación al PIIE, en especial, respecto de la dotación de equipamiento. Esto se hizo muy evidente en la escuela incorporada en 2010 que no recibió el equipo multimedial que las escuelas incorporadas en 2004 recibieron como parte del FOPIIE⁶. La escuela no incluida en el PIIE presenta serios problemas de recursos y de infraestructura. Todos los entrevistados (directores, docentes, inspectora del Nivel Primario e, inclusive, las Asistentes técnico-pedagógicas) manifestaron desconocer los criterios por los cuales se seleccionó a las escuelas del programa. Las entrevistas a funcionarios permitieron conocer que la selección se realiza a nivel jurisdiccional.

Primeras conclusiones, perspectiva de la investigación y contribuciones esperadas

A partir de los aspectos que hemos destacado, podemos decir que el PIIE buscó fortalecer las condiciones materiales que definen la cotidianidad en la que se desarrolla la tarea escolar. En esto puede advertirse un aporte significativo a las escuelas contempladas dentro del programa respecto, en especial, de la dotación de equipamiento, provisión de útiles y posibilidad de garantizar gastos corrientes en insumos cotidianos. Sin embargo, consideramos que las metas del programa relacionadas con la reflexión sobre las propuestas de enseñanza, la profesionalización docente y la promoción de acciones educativas vinculadas con el entorno escolar encuentran fuertes límites en tanto el programa no implica la

⁶ 8 computadoras, impresora, cámara filmadora, cámara fotográfica, grabadores de periodistas, TV y DVD. Dos de las escuelas refirieron haber sufridos robos constantes y pérdida significativa del equipamiento recibido, problema que hicieron extensivo a otras escuelas de la zona. Una vez más, la posibilidad de afrontar esta situación depende de la capacidad de cada Cooperadora escolar por afrontar los costos de alarma y seguro.

modificación de la estructura organizativa escolar. En ese sentido, son valiosos los aportes de Beltrán Llavador (2000) cuando sostiene que “cualquier propuesta o actuación curricular manifiesta una forma de entender las organizaciones escolares, del mismo modo que cualquier estructura organizativa pone de manifiesto un modo particular de entender la educación” (2000: 162). En este sentido, consideramos que los formatos organizativos de las escuelas – que suponen determinadas concepciones político-educacionales- se configuran como obstáculos para la consecución de las metas del programa a la vez que evidencian los límites de la acción del Ministerio de la Educación para generar cambios en la estructura organizacional de las escuelas.

El avance en el procesamiento y análisis de la información recogida a lo largo del trabajo de campo nos permitirá caracterizar y comprender las siguientes dimensiones del objeto de estudio: cambios en el programa de acuerdo a las diversas gestiones ministeriales; los procesos de evaluación, seguimiento y revisión del programa a nivel nacional; la co-gestión del programa entre el equipo nacional y las provincias; especificidades del programa en la Provincia de Buenos Aires y niveles de autonomía; el lugar del programa en el organigrama del Ministerio de Educación y las modificaciones a partir de la creación de la Dirección de Educación Primaria.

A través de la investigación se espera contribuir al análisis de los objetivos y fundamentos de los programas en educación, al estudio de sus posibilidades, limitaciones y reinterpretaciones -en función de los propósitos que se enuncian- y a la determinación de su utilidad y eficacia como instrumento de política educativa. Por otra parte, el análisis de los problemas que el Ministerio de Educación selecciona como prioritarios y las respuestas a esos problemas a través de programas, contribuiría a la caracterización de las políticas educacionales nacionales desde 2003 a la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Beltrán Llavador, F. (2000): *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM.
- (2010): *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes*. Valencia: Ediciones Reproexpres.
- Birgin, A., I. Dussel y G. Tiramonti (1998): “Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. En: *Propuesta Educativa*. Año 9, N° 18, junio, FLACSO Argentina. Pp. 51 a 58.

Borón, A. (2003): *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Braslavsky, C. y G. Cosse (1996): “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones”. En *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)*, Documento N° 5, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1999): *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Domínguez, M. y L. Dal Bianco (2011): “Estrategias de capacitación docente en el marco de políticas compensatorias. El PROMSE en La Pampa”. En: VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la Educación: saberes, diversidad y desigualdad. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Huerta Grande, 29 de junio al 1 de julio de 2011.

Duschatzky, S. y P. Redondo (2008): “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En Duschatzky (comp): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (2006): *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

Gluz, N. (2009): “Las relaciones nación-provincias en la gestión político-educativa de los '90. Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires- Miño y Dávila, Año XVII, N° 27, marzo 2009. Pp. 99-120.

O'Donnell, G. (1977): *Apuntes para una teoría del Estado*. Buenos Aires: CEDES, Documento N° 9.

Offe, C. (1991): *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. México D.F.: Alianza Ed.

Oszlak, O. (1999) “De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado”. En *Nueva Sociedad*, N° 160, marzo-abril, Caracas.

Paviglianiti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Bs As: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Estudios y documentos 1.

----- (1991): *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.

Poulantzas, N. (1998) *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Rivas, A. (2004): *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

Sautu, R. (2003): *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Tedesco, J. C. (comp.) (2005): *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2010): “Introducción” al Dossier Tendencias actuales en las políticas educativas de la región. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 34, Buenos Aires, FLACSO.

Vassiliades, A. (2008): “Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol V, N° 5, diciembre. Pp. 187 a 212.

Vior, S. (dir) (1999): *Estado y Educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.

UNIVERSALIZACIÓN DEL NIVEL MEDIO. NÚMEROS Y VOCES QUE PLANTEAN UNA REALIDAD “NO UNIVERSAL” EN LA PROVINCIA DE NEUQUÉN. UNA LECTURA DESDE LOS SUPERVISORES

Débora Sales de Souza
Universidad Nacional del Comahue
debora_desouza@hotmail.com

Primeras Palabras¹

Tomo como unidad de análisis, a los Supervisores del Nivel Medio de la Provincia del Neuquén. Buscando identificar, analizar e interpretar las preocupaciones e intervenciones de los Supervisores, identificar sus límites y posibilidades, en tanto actores políticos – pedagógicos que intervienen en el actual contexto de implementación de la Ley de Educación Nacional, Nro. 26.206 sancionada en 2006, que consagra la obligatoriedad del Nivel Medio de Educación.

Objetivos Generales

- Analizar, sistematizar e interpretar las modalidades, contenidos y objetivos de las intervenciones que realizan los Supervisores del Nivel Medio de educación, en la coyuntura socio-política de Universalización del nivel medio consagrada por Ley de Educación Nacional, Nro. 26.206, sancionada en 2006
- Identificar los límites y las posibilidades que reconocen los Supervisores en el desempeño de sus prácticas, respecto del objetivo de promover la obligatoriedad / universalización del Nivel Medio de educación.

Objetivos específicos

- Relevar y clasificar el universo de documentación que regula y mandata las obligaciones y las competencias de los Supervisores de Nivel medio de la Provincia de Neuquén.
- Analizar el conjunto de normativas utilizando el criterio de extensión, comprensivo de leyes, decretos, resoluciones, circulares y múltiples, que regulen la actividad del supervisor.
- Identificar las distintas directivas que reciben de la burocracia central, de los cuerpos políticos y /o técnicos, para analizar el contenido de los mandatos que ordenan su intervención y las modalidades que prescriben.
- Identificar y analizar los tipos de demandas que reciben de las instituciones escolares

Sobre cómo analizar Política Educativa. Relación Estado-Sociedad y Educación

La construcción del Marco teórico ha tenido en cuenta el relevamiento, análisis y

¹ El proyecto en el cual se inscribe el presente trabajo “*El Derecho a la Educación y la Universalización del Nivel Medio de Educación. Un estudio de la macro –política estatal y de las micro –políticas institucionales en las provincias de Río Negro y de Neuquén*” está Dirigido por la Mag. Silvia Barco. Proyecto de Investigación de la Fac de Cs de la Educación. UNCo. CO81

sistematización de la literatura científica que me permitió construir un Estado del Arte inicial. El Marco Teórico que se desarrolla tiene en cuenta que el debate central que atraviesa el análisis de las políticas educativas en la actualidad, comprende necesariamente la compleja relación entre estado, sociedad civil y educación. Interpreto a las políticas educativas como un conjunto orgánico de prácticas de clase destinadas a mantener, renovar o desafiar la hegemonía existente. Se trata de un terreno coyuntural donde confluyen el estado y la sociedad civil. (Sara Morgenstern de Finkel, 1986: 37) Desde este lugar el rol estatal se entiende como una expresión política ideológica, redefinida históricamente, en una trama de relaciones sociales determinadas. Estas redefiniciones históricas se configuran sobre la base de las políticas económicas que se definen en la dialéctica estructura- coyuntura en el devenir histórico. Es decir, el modelo de políticas públicas se encuentra en íntima relación con el régimen de acumulación no solo a nivel nacional, sino también internacional, definiendo la identidad estatal, ya que como plantea O. Oszlak, un estado es lo que hace.

El campo de la política es campo de antagonismos, por tanto es necesario ubicar las propiedades y atributos de la coerción estructural, dado que toda investigación y análisis de política educativa conlleva la interrogación al Estado, como ya lo he manifestado.

La política pública se expresa a través de la normativa y la normativa entendida como relación de mando y obediencia, debe ser interrogada en el campo contradictorio que se presenta en la relación Estado - Sociedad Civil.

El modelo analítico propuesto se moviliza desde una concepción dinámica de la política que integra el análisis de las contradicciones. Intenta comprender en toda su complejidad, el proceso dialéctico en el cual se ponen en juego fuerzas sociales que expresan intereses contrapuestos. Las políticas son entendidas como intervenciones del Estado orientadas de manera directa a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales. (Dañani, 1996: 22) La Sociedad Civil como el lugar en que se constituyen y se encuentran las fuerzas políticas, es el “escenario” donde la lucha política se despliega cotidianamente, en este sentido la Política, no será aquella que planifiquen las clases dominantes sino la que sea capaz de llevar a cabo con relación al grado de oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder. (Finkel, Sara; 1986: 38)

Bourdieu entiende a la política (educativa) como “el producto de una larga serie de interacciones cumplidas bajo una coacción estructural” (Bourdieu, 2000, 145) Interpretada la política como interacción sustentada en distintas formas de coacción, se analiza la categoría Estado y su forma histórico social Estado Capitalista, como el organizador de relaciones sociales de producción desiguales, antagónicas que producen y reproducen una sociedad dividida en clases sociales. Es este Estado el garante y organizador de las relaciones sociales de producción y de las clases de esa relación.

Estos enfoques teóricos, triangulados con los específicos estudios disciplinares que permiten interpretar la relación Estado – Educación – Sociedad Civil y la dinámica de sus contradicciones, orientan el análisis de la Política Educativa.

Sobre el Universo elegido: los Supervisores. La Meso-burocracia.

En este marco Teórico, conceptualizo el universo elegido como el lugar de la Meso-burocracia que es entendido, como un espacio de la Administración Educativa, donde confluyen diversas demandas y el qué hacer de los supervisores en su accionar político lo analizo en esta complejidad. La especificidad de este espacio es triangulado con el aporte de diversos estudios sobre el nivel medio, que permiten interpretar la realidad del nivel y de las tendencias que lo configuran.

Sobre la Realidad Educativa.

Las investigaciones disponibles sobre el desarrollo de los Sistemas Educativos Latinoamericanos y la situación nacional, coinciden en señalar que durante los últimos diez ó quince años se ha producido la masificación de la escolarización de las nuevas generaciones en un contexto de desigualdades económicas y sociales crecientes. Y que esta combinación de

escolarización con pobreza y exclusión social, se ve agravada por la persistencia de graves problemas en la arquitectura institucional de los sistemas educativos, los que no han logrado institucionalizar dispositivos que permitan mejorar su propia gobernabilidad democrática, (Tenti Fanfani, E.; 2007: 55)

El mismo autor sostiene que la masificación de la pobreza y su escolarización creciente define un escenario, más fragmentado, con una escuela fuerte (en todo sentido) para las élites y una escuela de masas cada vez más multifuncional y mas pobre y por lo tanto con cada vez mayores dificultades para desarrollar conocimientos sustantivos en los sujetos.

Afirma Emilio Tenti Fanfani que, en contextos caracterizados por situaciones masivas de pobreza, exclusión y dominación social la escuela sola no puede enseñar y al mismo tiempo asumir la responsabilidad de garantizar la existencia de las condiciones sociales y culturales del aprendizaje, así la escuela se despedagogiza.

Sobre el contexto de Universalización del Nivel Medio. Tesis para su análisis.

La perspectiva teórica que se comparte con el equipo de investigación del que formo parte, para estudiar la política de universalización del Nivel Medio en el contexto de la desigualdad social como problema estructural, está orientada por la siguiente tesis: “*De todos los factores de diferenciación, el origen social es, sin duda, el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y, sobre todo, más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo*”. (Bourdieu, P.; 2003: 23).

Se cree que una política de Universalización del Nivel Medio debe inscribirse en una Política de Igualdad Educativa puesto que: “*Un modelo de Política de la Igualdad, dice que una sociedad justa presupone que en ella sea posible asegurar no sólo los derechos y libertades subjetivas de acción, sino también las condiciones materiales elementales para poder hacer un uso efectivo de esos derechos y libertades*”. (Cortés Rodas, Francisco; 1999: 163).

Los estudios realizados por el equipo de investigación donde se inscribe mi trabajo, dan cuenta de tendencias, problemas y resultados que enmarcan una realidad velada para la gran mayoría, y que para el caso de la provincia de Neuquén, plantea una profunda desigualdad en el acceso, permanencia y egreso en el Nivel; una progresiva agudización en los índices de fracaso escolar, fundamentalmente retraso, sobre edad y abandono. Estos datos se encuentran en íntima vinculación con las desigualdades regionales y sus respectivos indicadores que dan cuenta de mayor vulnerabilidad

Barco S. (2012) sostiene valiéndose de diversos análisis que en nuestro país el “desarrollo” del Sistema educativo se caracteriza por la combinación de expansión con desigualdad educativa y distintas formas de privatización y de empobrecimiento de la Educación Pública en la Escuela Estatal. La caracterización reconoce un proceso estructural de expropiación del Derecho a la

Educación para la mayoría de nuestro pueblo. La comprensión de la desigualdad y de su proceso de producción y reproducción en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad, requiere tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales, - de su conciencia, sus valores, sus objetivos -, como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales.

Existen por lo menos dos condiciones subjetivas e intersubjetivas para la producción y reproducción de desigualdades escolares. La primera es la doble naturalización, es decir, la de las categorías mentales que usamos para mirar y construir el mundo social, y la de los dispositivos institucionales y pedagógicos de la escuela. Esta doble naturalización, entiendo, se sostiene en la permanencia de tres condiciones: a) una concepción tecnocrática en la conformación de los dispositivos institucionales y pedagógicos considerados eficaces; b) una concepción de pobreza ligada a carencia cognitiva y relacional y; c) el principio de eficiencia del gasto social que se objetiva en reducción y limitación de los recursos destinados a la educación pública. La otra condición de producción y reproducción de la desigualdad reside en el funcionamiento de los efectos conservadores de la naturalización de los objetos sociales, que necesitan de una dosis variable de desconocimiento y no conciencia, permitiendo legitimar las desigualdades existentes. *“En este sentido se puede decir que las desigualdades sociales y escolares, así como toda relación de dominación, no se mantienen sin la complicidad de ricos y pobres, incluidos y excluidos, explotadores y explotados, dominantes y dominados”*, (Tenti Fanfani, 2007: 124).

Encuadre metodológico

Las decisiones tomadas respecto de la dimensión de la estrategia general y de la dimensión de las técnicas, están orientadas por la teoría en tanto, todas las etapas del proceso investigativo, los métodos de investigación y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador (Goetz y LeCompte; 1998). La teoría informa al problema y al conjunto de cuestiones de la investigación. Es una herramienta fundamental para explicar aspectos de los fenómenos que se ha decidido analizar y acompaña el proceso de inducción analítica y la toma de decisiones a lo largo de toda la investigación

De esta manera, en estrecha relación con el proyecto de investigación marco, la lógica de investigación que orienta el trabajo es cualitativa. Esta lógica permite desplegar la práctica de investigación, dentro de un proceso dialéctico, sin que se pierdan las concepciones teóricas y empíricas que generan nuevos conocimientos.

Avances

Se realizó un primer relevamiento, arribando a resultados parciales respecto del análisis y sistematización del corpus documental. Se elaboró una ficha matriz con las siguientes

dimensiones de análisis: Eje: Normativa vinculada a Supervisores

Norma y órgano emisor	Estado de la norma	Mandato de las Resoluciones/Norma	Fundamentos que esgrimen	Observaciones	Relación con otras Normas del corpus
-----------------------	--------------------	-----------------------------------	--------------------------	---------------	--------------------------------------

Con el propósito de proceder a una codificación del corpus documental que oriente la identificación de categorías, se ordenaron las resoluciones según temáticas², procediendo a agrupaciones que realizo identificando el tratamiento de cuestiones afines. Aplico, para la codificación, técnicas de triangulación entre fuentes secundarias y contenidos.

En este primer relevamiento de fuentes documentales no se identifican normativas que definan tareas y competencias del supervisor, ni definiciones político-educativas respecto de la especificidad de su cargo y la identidad de sus funciones. Existe hasta el año 2011 un vacío normativo respecto de definiciones sobre competencias, perfil e identidad de la tarea.

Posteriormente el Consejo Provincial de Educación dicta la Resolución 1062/11, conocida a comienzos del corriente año, la cual trata específicamente sobre Funciones y Tareas que le competen a todo el personal del Nivel Medio de la provincia. Respecto del trabajo supervisivo la distinción que se realiza entre Funciones y Tareas, no resulta clara, dado que utiliza los mismos verbos para definir acciones en ambos apartados, a saber “promover, participar, estimular, fortalecer...”. La Resolución, a su vez, en términos generales es reiterativa. Respecto del análisis del trabajo de los supervisores, presenta los dos campos de acción que se corresponden con el cargo: el institucional y el del área específica, ubicando como primera función la de “*Promover, asesorar y orientar en los objetivos y la gestión de las instituciones*” antes de “*Proponer espacios y dinámicas de trabajo (...) atendiendo las problemáticas educativas generales de la institución y las específicas disciplinares*” Ubica en primer orden de las funciones lo que respecta a las competencias de orden “técnico-administrativo” y en segundo lugar las competencias de carácter pedagógico. Esto es recurrente en la norma y la interpreto como una preponderancia de estilos supervisivos.

Las tareas institucionales y pedagógicas se presentan sin orden. La primera tarea que dispone está vinculada al Proyecto Educativo Institucional (PEI), la norma jerarquiza las funciones vinculadas a participar, promover y estimular actuaciones conducentes a la implementación de Planes Jurisdiccionales, Planes de Mejora, Acuerdos de Convivencia y actividades relacionadas con la “institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria” Toda esta línea de trabajo responde a Políticas Fijadas a nivel Nacional que emanan del CFE (Consejo

² La codificación identificó: Resoluciones que tratan acerca de: declarar de interés distintos simposios, congresos, encuentros, libros, cursos. (Res.1118/98, Res.1844/98, Res.1894/99, Res.504/02, Res. 342/02, Res.476/08, Res.718/02, Res. 509/07, Res. 814/09) Resoluciones que regulan los llamamientos (o no) a cubrir los cargos de Supervisores, y la creación de cargos en distintas áreas (Res.308/92, Res.260/93, Res.0703/93, Res. 1134/93, Res.1998/98 Ratificada por Decreto 4544/98, Res. 1717/07, Res. 142/07, Res. 52/08, Res. 1661/08, Res.2075/09) Y resoluciones que definen áreas, crean sedes de Supervisiones zonales en la provincia (Res.1036/1981, Res.793/96).

Federal de Educación).

Respecto a la tarea pedagógica, queda desdibujada, presentada en acciones vinculadas con “propiciar debates”, “organizar capacitación”, “sugerir bibliografía”, “observar las clases”, entre otras. Cuando esto se cruza con la voz de los supervisores manifiestan que *“se les va el día”* tratando de solucionar emergentes (“apagando incendios”) referidos en su mayoría a cuestiones burocráticas, dedicándose en el tiempo que les queda a colaborar con las instituciones a llevar a cabo sus distintos Proyectos. Una Supervisora plantea: *“si, si esta bonito lo que dice que tenemos que hacer en la resolución pero el año se nos va en otras cosas, en sostener a los directores para que no dejen las escuelas, porque es muy difícil ser director, hay que apoyarlos, como nosotros no pueden ocuparse de nada pedagógico ya, todos los días con problemas distintos están...”*

En relación directa con las funciones, las planteadas por la Resolución 1062/11 y que en el relato de los Supervisores se encuentran presentes son: asesorar y acompañar en los proyectos institucionales, co-gestionar, hacer control de gestión, hacer cumplir la normativa, participar, acompañar y evaluar la construcción, diseño y aplicación de los P.M.I, AEC y CEC.-políticas provenientes de Organismos Nacionales. En la voz de los Supervisores las otras tareas que aparecen en la norma quedan sin poder abarcarse, cumpliendo así un rol de Supervisor “generalista” y ocupado de las cuestiones técnicas e institucionales que lo llevan no a fiscalizar/controlar la labor de la escuela sino que lo sumerge en una lógica de “asesorarla” para “ayudarla” a que cumpla con las pautas que piden los Planes y Proyectos Nacionales para conseguir y optimizar recursos y *aportar a la institucionalidad y al fortalecimiento de la educación secundaria articulando acciones que ayuden a sostener la institución educativa.*(sic)

Las entrevistas revelan que la tarea a la cual están abocados los Supervisores se vincula específicamente con la aplicación, como se mencionó del Plan de Mejora Jurisdiccional, seguido de la aplicación del “Conectar Igualdad” y de los Acuerdos de Convivencia. Así se identifican las políticas que se interpretan como cursos de acción tomados circunstancialmente (ahora esto, ayer otra cosa, mañana no se sabe qué proyecto...) guiados por el acceso a fuentes de financiamiento nacional.

Los teóricos analizados me permiten indicar que los Supervisores pueden pensarse y analizarse en clave de: a) Funcionarios intermedios de la Administración Estatal, agentes de la Mesoburocracia en la línea de los análisis histórico – estructurales de la Burocracia Estatal; b) Técnicos de la Administración Educativa, en la línea de los estudios organizacionales de la Administración Pública; c) Agentes Pedagógicos en el marco de las posiciones de acceso, mantenimiento y obligaciones de la carrera docente instituida por norma legal.

La información empírica relevada advierte respecto de las dimensiones en las que se inscriben

los Supervisores entrevistados a saber: a) se definen por las actividades que desempeñan; b) se definen por el radio de acción en el que actúan; c) se definen por el lugar que ocupan en la estructura organizacional del Consejo provincial de Educación.

En este sentido se justificó la necesidad de trabajar con los antecedentes y con las distintas perspectivas teóricas (Administrativas, Pedagógicas, Políticas) que proporcionan las categorías para conceptualizar a los sujetos de la investigación y sus funciones. Se trabajó con autores como Adam Przeworski, siguiendo un enfoque desde la gestión pública, combinando los análisis de Pressman y Wildavsky (1973, 21) respecto de las definiciones en la puesta en práctica de las políticas públicas. Dolbeare y Hammond (1971:149) citados por Van Meter D.S y Van Horn C, (1996 102), Denhardt R. B, (1987: 90) y Dwight Waldo (1987: 126), entre otros, han permitido *leer* a los Supervisores *en claves* complementarias, sin priorizar una lectura o enfoque sobre otros. Este corpus teórico seleccionado, atendiendo la complejidad del objeto permite triangular perspectivas de análisis disciplinares, escuelas y enfoques que contribuyan a interrogar, caracterizar y analizar al cuerpo de supervisores en el entramado complejo en el que los inscribo precedentemente: Funcionarios, Técnicos, Agentes Pedagógicos, que desarrollan acciones bajo regulaciones endógenas, anclados en contextos desiguales, siguiendo “en teoría” el interés general.

Respecto de los Órganos de Gobierno. Organigrama de Gobierno del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén

Se elaboró un esquema de estructura organizacional (Organigrama) del CPE (Consejo Provincial de Educación), cuyas unidades de Información fueron los Supervisores de Nivel Medio de la provincia de Neuquén. Método: análisis inductivo.

“Organigrama” elaborado a partir de la información obtenida en las entrevistas, aplicando el criterio de identificar la lectura que hacen los Supervisores de los espacios y las formas de toma de decisiones que prescriben su tarea cotidiana. En función de esa información se ordena un esquema analítico confeccionando un Organigrama permite analizar los distintos organismos de gobierno, su ubicación, la circulación de información entre ellos, la distancia o no que guarda con lo que figura en las normativas y resoluciones al respecto, construido en las subjetividades de los supervisores. Se identifica como un “Organigrama de Hecho” – construido desde la dimensión micro- subjetiva del objeto, que debe ser confrontado con el “Organigrama de Derecho” fijado por normativas vigentes.

Cuando se reconstruyen los organigramas de gobierno y administración, se secuencian y se comparan las normativas, se identifica la conformación permanente y sostenida de un modelo de burocracia central extendido y superpuesto. Las características del modelo son: el crecimiento de la incidencia de otros sectores (inconstitucionales) tanto en la definición como

en el control de las medidas de política educativa; la anulación de la participación en las decisiones político – pedagógicas, de las dependencias de carácter pedagógico por delegación de sus competencias. La normativa es clara respecto a esto, a la política se la “sistematiza y transmite” no se la produce ni tiene influencia sobre ella. A su vez, en esta estructura institucional las medidas y acciones político-educativas, tienen un carácter coyuntural, actúan sobre instituciones y grupos particulares (Planes y Proyectos distintos)

Un Supervisor en una entrevista exploratoria realizada apunta: “...este Consejo (...) es lo legal, lo constitucional (...) esta estructura es, según la Constitución, lo legal y lo que debería ser la autoridad, pero ahora han creado un Ministerio desde donde depende la Secretaría de Educación, pero a su vez es un organismo paralelo al Consejo (...) este Ministerio es un elefante que avanza sobre todo y es el que decide en realidad las políticas dejando a todo el organismo constitucional para las cosas menores, los sumarios y cosas así...y esta estructura de derecho queda...para nada...y el ministerio con las resoluciones ministeriales deciden todo y es planta política no constitucional y es lo de hecho no lo de derecho.”

Otro entrevistado en relación al funcionamiento del Consejo Provincial de Educación (CPE) al consultarle cómo lo definirá plantea: “...es una cáscara vacía...”.

Esto que surge respecto al Consejo provincial de Educación es relevante en función de que los Supervisores dependen de las decisiones políticas del mismo. Reparar en su organización y funcionamiento, resulta necesario. A saber: los Supervisores dependen directamente de un jefe de Supervisores, figura que representa respecto del escalafón docente, el máximo cargo estatutario a ocupar. Se ubican por arriba del Jefe de Supervisores las distintas “Direcciones de Nivel” siendo estas Direcciones ocupadas netamente por cargos políticos, dependientes directamente de la Sub secretaría de Educación y Presidencia del CPE, (la dependencia de mayor jerarquía) Las direcciones Provinciales y Generales de Niveles y Modalidades, la coordinación de enseñanza privada y el CUCE y T³ que configuran la estructura pedagógica mantienen una relación subordinada y directa con la Subsecretaría de Educación y Presidencia del CPE, se encuentran ubicadas en una menor jerarquía respecto de la Coordinación Educativa, con la cual no guarda relación.

Respecto al área Pedagógica específicamente se encuentran las Direcciones de Enseñanza sin vinculación entre los distintos niveles de la enseñanza y las modalidades (especial, artística, física) como también desvinculado de la Dir. General del CUCE y T el cual se encuentra aislado en la estructura, que conforma lo que denomino el “centro pedagógico”

Respecto a la Planificación, la Investigación, la Evaluación Educativa y las estadísticas, las cuales son herramientas fundamentales de la política educativa, son ubicados sin contacto

³ CUCE y T es el Centro de Estudios y Capacitación recientemente cambiado de nombre a “Dirección General de Centro Único de Apoyo Pedagógico e Investigación” (CeAPI)

alguno con las direcciones anteriores, dependiendo de una Coordinación Institucional y Logística (a cargo de una Arquitecta) junto con el Planeamiento Físico, esto da cuenta de una lógica ligada a ubicar a la Planificación en un plano afín a lo Logístico Administrativo, alejado no solo del cuerpo colegiado, del Gobierno de la Educación estatutario, de las vocalías, sino también del “centro pedagógico” de Gobierno.

Según el informe realizado por la Vocalía Rama Inicial Primaria y Especial y la Vocalía Rama Media Técnica y Superior, del año 2008, que compara con el Decreto 1006/05 que establece la estructura anterior se observa un incremento de 60% más de funcionarios políticos, ello hace un total de 99 nombramientos estrictamente políticos en esta nueva estructura de gobierno.

Esta estructura centralizada da cuenta, triangulado con las voces de los actores que la forma de hacer política no comprende el complejo universo del sistema educativo, a la vez que no se formaliza en ninguna normativa. Se trata de un universo regulador que se va construyendo al margen de las leyes vigentes y al margen de acciones que promuevan consensos.

Dice una Supervisora: “...llego esto de Nación hay que hacerlo así...eso bajan de la dirección de Nivel.” Lo expuesto permite identificar una forma de hacer política tipificada por las siguientes características: Las medidas, los programas y proyectos político educativos son destinados a particulares conjuntos institucionales seleccionados centralizadamente. La centralización y la implementación focalizada de medidas político – educativas, se sostiene sobre un soporte de dispersión de la red institucional y de centración “en lo propio” de las escuelas. Piénsese que, por ejemplo, el Plan de Mejora es particular y son únicas sus características en cada una de las escuelas.

Una entrevistada al respecto de la aplicación de las acciones para el sostenimiento de la Universalización del Nivel Medio dice: “... nosotros no manejamos ningún criterio, no decidimos ni qué escuelas, ni sabemos cuándo llegan las cosas, ni cuántas ni con qué criterios, eso lo maneja Nación” Otro Supervisor: “centralmente nos ocupamos de que tengan banco, así cumplimos con la obligatoriedad”

Para finalizar este apartado se toman las palabras de un Supervisor a días de jubilarse en el cargo que sintetiza la problemática de la provincia en el contexto de la expansión con desigualdad que caracteriza al nivel medio, plantea: “Entonces yo me pregunto ¿dónde están los pibes que no están en la escuela? Y el sistema que tenemos me da una respuesta técnica en segundos, ahora después que hago? (...) yo tengo escuelas privadas en que el índice de repitencia es del 1%, algo debe hacer la escuela, para lograr esos resultados, y está en el seguimiento que hacen de cada pibe. Lo tienen al docente adentro, sentado trabajando para ellos.... Entonces qué pasa, el pibe se corre un poquito y están ahí para lo que sea (...)en cambio en las públicas que yo tengo veo que pasa el tiempo y los chicos van pasando, mira no de casualidad pero yo tengo el 90% de pibes que se me quedan, en el tiempo ideal que

tendrían que terminar...diríamos, ese es el problema que yo tengo, en la cohorte 2007-2011, de los pibes que entraron en primer año solo el 10% termino “en tiempo y forma” los demás quedaron en el camino, se pueden rastrear algunos están en otros cursos porque repitieron pero otros no, no están en la escuela y nadie los va a buscar ni sabe qué les paso”

Palabras Finales

Se sabe que la burocracia no constituye un simple extracto de la clase dominante sino un factor social diferenciado y complejo, vinculado a ella a través de cambiantes y contradictorios intereses, en este sentido, cabe preguntarse: ¿Cuál es el marco de acción real de los Supervisores (la meso burocracia) en el contexto planteado? ¿Dónde queda el lugar del Consejo Provincial de Educación, si las entrevistas apuntan a plantearlo como un lugar donde no se resuelve la política educativa de la provincia?

Lo expuesto da cuenta, que los límites de este modelo de supervisión para conquistar una *obligatoriedad social* y no *formal* en la Universalización del Nivel se vinculan con la centralización de la política y su escaso lugar para participar en esta y la preponderancia de un modelo supervisivo abocado a lo meramente administrativo en desmedro de lo pedagógico. Se ubica el rol pedagógico de los supervisores limitado y una política en acto centrada en las medidas que llegan de Nación. Esto expresa la ausencia de decisiones y políticas provinciales para asegurar la Universalización y Obligatoriedad del Nivel Medio.

La unidad de análisis, el cuerpo de Supervisores se encuentra atrapado en una forma de hacer política caracterizada por una descentralización ejecutiva, soportando un cuerpo de burocracia y organigramas de hecho y de derecho, con lugares donde pasa el poder y la “hechura de las políticas” negados para ellos. Los Supervisores relegados a “ayudar y controlar” no tienen locus en el poder que les ha sido expropiado. Las decisiones respecto del cómo, dónde y cuándo sobre la universalización del Nivel corren por otros lados en este modelo de burocracia central extendida y superpuesta. Los Supervisores, funcionarios pedagógicos de “carrera”

concedores del sistema y de la realidad educativa, que conforman una estructura que guarda un lugar de autonomía en este modelo de política se lo mantiene reservado a tareas “mansas”, tareas domésticas, vinculadas con acompañar y ocuparse de los pases de los estudiantes, de asegurarse que todos los “interesados” tengan banco.... La política educativa, las decisiones son del funcionario político de turno y se reducen al “corto plazo” a la coyuntura. Los aportes que pudieran provenir de los supervisores y los directores no son tenidos en cuenta, al no ser pensados como colectivo potencial para producir políticas, para pensar el sistema educativo, para reducir las desigualdades, para garantizar la “universalidad” justa negada.

Estos Supervisores están a su vez bajo la órbita de una noción de política entendida por los funcionarios como una acción remedial, se actúa frente al conflicto, la demanda, frente al emergente en una concepción de inmediatez de la coyuntura, donde se hace para licuar el conflicto para “solucionar” un problema que tienen “otros”. Esta noción y forma de hacer política está en las antípodas de pensarse, situarse como constructores de la cuestión social.

Bibliografía.

- Barco, S. (2007). “Ley de Educación Nacional N° 26.206: principios y concepciones político educativas. Rol del Estado, concepciones y garantías respecto del Derecho a la Educación: ¿Se pone en discusión el modelo de país para las próximas décadas?” FaCE. UNComahue.
- Bourdieu, Pierre (2000): *"Sociedad Y Cultura"*. Editorial Grijalbo. México
- Cohen, Louis y Lawrence Manion: “Métodos de investigación educativa” Editorial la Muralla S.A., Capítulo Xi: Triangulación.
- Denhardt R. B (1989) *“III. Teoría de la Administración Pública: El Estado de la Disciplina”*. En el libro *Administración Pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Gentili, P. (2011), *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Argentina: Siglo XXI editores. CLACSO. Ensayo 2
- Glaser, B y Strauss, A (1995) “El método comparativo constante” Ficha de la cátedra Investigación y Estadística II. Dra. M. T. Sirvent. F.F. y L. U
- Lahire, B. (2008), “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social”, en Tenti Fanfani, E. (compilador) *Nuevos temas en la Agenda Política Educativa*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Morgenstern De Finkel, S. (1986): “Transición política y práctica educativa”. En: Revista *Témpora*. Volumen 8. Tenerife. España.
- Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. Serie

Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA, Buenos Aires.

- Sirvent M. Teresa (2003) “El Proceso de Investigación” Ficha de la cátedra Investigación y estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

- Tenti Fanfani E. (2004) *Notas Sobre Escuela Y Comunidad*. Sede Regional Del IIDPE Buenos Aires.

- Van Meter D.S y Van Horn C (1996) *El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual*. En el libro La implementación de las políticas. México.

NUEVOS FORMATOS ESCOLARES: APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DEL PROGRAMA INCLUSIÓN/TERMINALIDAD DE JÓVENES DE 14 A 17 AÑOS EN PROVINCIA DE CÓRDOBA

Jorgelina Yapur¹
CIFYH-Universidad Nacional de Córdoba
jorgelinayapur@gmail.com

Introducción

En los últimos 19 años se han sancionado en la Argentina dos bases normativas tendientes a ampliar el derecho educativo de los sectores sociales más vulnerables promoviendo el acceso, la permanencia y el egreso, es decir una efectiva inclusión en la escuela secundaria. Al respecto, la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 establece la obligatoriedad de los primeros tramos de la escolaridad secundaria, mientras que la Ley Nacional de Educación, sancionada en el año 2006, extiende la misma a la totalidad de la escolaridad de nivel medio. En este contexto, el fracaso escolar comienza a formar parte de la agenda política y deja de concebirse como un problema de índole individual, siendo en su defecto la manifestación de un sistema escolar que aún no ha podido revertir sus dispositivos de selección por exclusión y sobre el que es necesario intervenir políticamente a los fines de ampliar las oportunidades y construir una escuela más inclusiva. Consideramos que la efectiva inclusión con calidad de todos/as los sectores sociales al sistema educativo, plantea la necesidad de establecer una ruptura para con el precepto fundacional selectivo de la escuela secundaria, por un mandato inclusivo orientado a promover la construcción de una escuela más justa.

En este estudio, la repitencia y el fracaso escolar se entenderán como manifestaciones de las dificultades del sistema para construir una escuela inclusiva que atienda a las necesidades de todos los sectores sociales. Lo que plantea la urgencia de invención de nuevos formatos escolares destinados a contrarrestar y transformar los mecanismos selectivos aún vigentes en este nivel escolar. Terigi sostiene que uno de los principales obstáculos para el cambio en el nivel radica en que éste se ha estructurado en base a un trípode de hierro, integrado por una fuerte clasificación del curriculum escolar, la formación y contratación de los profesores por especialidad y su designación por horas de clases. (Terigi. F, 2007). Otras de las dificultades en su formato organizacional, principal promotor de repitencia, es la graduación de cursos y edades así como el sistema de

¹ Becaria: Conicet Tipo I. Proyecto de Investigación: Políticas de inclusión educativa para el nivel medio de enseñanza en la Provincia de Córdoba. Directora: Lic. Alicia Carranza, Codirectora Mgter. Flavia Terigi. Proyecto Marco: Políticas de inclusión educativa. Directora: Mgter. Silvia Kravetz. Codirectora. Mgter Alejandra Castro.

promoción por año aprobado. (Tiramonti, 2008).

— ~~Al respecto y en el marco~~ de las nuevas coyunturas sociopolíticas, desde los ámbitos de gobierno se vienen generando propuestas educativas orientadas a la invención de nuevos trayectos formativos que plantean modificaciones a la “gramática escolar”², a través de la transformación de ciertos dispositivos estructurantes del formato escolar moderno tales como, la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción, la organización del trabajo docente, etc. Esta investigación toma como recorte empírico un propuesta política tendientes a la institucionalización de una nueva gramática escolar, se trata del “Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de jóvenes de 14 a 17 años” (PIT 14-17). El PIT se presenta como una alternativa pedagógica diseñada durante el año 2010 por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba para promover la culminación de los estudios de nivel medio por parte de los alumnos que han abandonado o que no han iniciado sus estudios secundarios³. El trayecto formativo se encuentra organizado en un plan de estudio de cuatro años de duración, definido como una “propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años...” (Documento Base PIT, 2010). Entre las innovaciones en el formato escolar se encuentran: 1) Reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias. 2) Modalidad de enseñanza pluricurso, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado. 3) Sistema de promoción por espacio curricular y régimen de correlatividades para las asignaturas afines. 4) Contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases y espacios de tutoría. 5) Ingreso por cohortes, de no más de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento individualizado.

Problema y objetivos

La investigación se propone realizar un análisis de las prescripciones establecidas desde los documentos oficiales del “PIT 14-17” y de su materialización en la cotidianeidad escolar desde un enfoque teórico metodológico Posestructuralista o de meso nivel de análisis sociopolítico orientado a articular, poner en tensión, contrastar los sentidos que asume la política educativa al momento de

² Tyack y Cuban (1995) entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas entre las que pueden señalarse la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

³ Este programa se desarrolla en aproximadamente 40 instituciones educativas públicas y privadas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono y repitencia escolar en este grupo etario. La dirección del programa se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el director/a del establecimiento y el coordinador/a sociopedagógico del PIT (responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa). Cabe destacar que según los resultados del Censo 2010 en la Provincia de Córdoba el 20, 5% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no asiste a la escuela secundaria.

su diseño con los sentidos, resignificaciones, reinterpretaciones de las regulaciones normativas por parte de los diferentes agentes involucrados en su puesta en práctica. Al respecto se plantea como objetivo general: Analizar las modalidades de implementación de políticas educativas orientadas a promover una mayor inclusión escolar de los sectores sociales más vulnerable en la provincia de Córdoba, desde una perspectiva teórico-metodológica que permita articular, en la interpretación, las macro y micro políticas, así como los siguientes objetivos particulares: 1) Analizar el discurso oficial del “PIT 14 -17”, mediante el estudio de los documentos sobre el programa y del discurso de los agentes encargados de su formulación en el Ministerio de Educación Provincial 2) Analizar las lógicas de implementación que adquiere el Programa en dos instituciones educativas públicas de la Provincia de Córdoba, indagando sobre las acciones que se ponen en práctica en torno a los cambios organizacionales y curriculares que el PIT prescribe.

Marco teórico - metodológico

Este estudio es descriptivo y de carácter cualitativo, recupera aportes teóricos provenientes del campo de la sociología de la educación y del campo pedagógico-curricular, basados fundamentalmente en las contribuciones de Bourdieu. P, Bernstein. B, Tiramonti. G, Terigi. F.

Las prácticas sociales: desde una perspectiva Posestructuralista

Los aportes de Bourdieu, permiten analizar las prácticas sociales en su complejidad desde un enfoque de meso nivel sociopolítico. El autor plantea que lo social existe de dos maneras: como estructuras sociales externas (la historia hecha cosa) y como estructuras sociales incorporadas (la historia hecha cuerpo). Para poder dar cuenta de las prácticas sociales, es necesario aprehender dialécticamente ambos sentidos: el sentido objetivo (de las estructuras sociales externas e independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes) y el sentido vivido (lo que los agentes se representan, piensan, creen y viven).

Otro de los teóricos de referencia para el estudio de las reformas e innovaciones educativas es Thomas Popkewitz, quién entiende a las políticas educativas como parte del proceso de regulación social. Este autor, utiliza el término regulación para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinamiento social de la capacidad de los individuos, en la medida en que el poder limita y reprime las prácticas sociales; es así como podemos considerar a las estructuras objetivas como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica en el mundo.

(Popkewitz, 1994: 14-15). El estudio de las estructuras objetivas externas, supone la identificación de los supuestos de partida y las reglas no necesariamente reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, que sin embargo configuran la práctica. A pesar de que la estructura es un condicionante para la acción, este autor al igual que Bourdieu, plantean una perspectiva de análisis relacional en la que los cambios son posibles, debido al margen de autonomía que portan los actores al momento de tomar decisiones sobre el rumbo de las políticas. Popkewitz ha denominado a este tipo de análisis como “Postestructural”. En tal sentido argumenta que la vida social se constituye en analogía a un texto que puede leerse de muchos modos, lo que dependerá de la relación dinámica entre el texto, el autor y el público⁴.

——— En el caso de Bourdieu, el tipo de análisis relacional propuesto, tiene la intencionalidad de superar las perspectivas objetivistas y subjetivistas, bajo una modalidad que el autor define como “Estructural – Constructivista” (Bourdieu, 1988: 127).

Nuevos formatos escolares para la educación secundaria

Estudios recientes realizados por Tiramonti, G y su equipo de investigación sobre las variaciones en los formatos de organización escolar, sus posibilidades y limitaciones, permiten aproximarnos al análisis de lo que la autora denomina como nuevos agregados institucionales que profundizan la fragmentación del sistema escolar mediante la invención de trayectos educativos diferenciales, para estudiantes excluidos del sistema, a través de la configuración de nuevos formatos destinados a la formación de estos grupos sociales. La autora define al fragmento como...

Un espacio autoreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de los espacios. Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. (Tiramonti, 2004: 17).

Tiramonti sostiene que las propuestas formativas de segunda oportunidad, basadas en la invención de trayectos escolares diferenciales, producen la reincorporación al sistema de un grupo poblacional específico segregándolo, mediante la creación de un agregado institucional separado y

⁴ Popkewitz plantea una perspectiva de análisis relacional en la que se superan las miradas extremas, tanto el punto de vista relacionado con perspectivas deterministas como las perspectivas voluntaristas. Al respecto sostiene...” La atención excesiva a las estructuras, en cuanto a objetos discretos produce una representación del mundo consistente y sin cambios (determinismo), pero centrarse excesivamente en los actores como iniciadores del cambio supone un error en sentido opuesto: produce una teoría voluntarista del cambio que, por una parte, es individualista y por la otra caracteriza al cambio a través de acciones o fuerzas intencionadas.

diferenciado de la escuela común. Al respecto concibe a estos trayectos como...

Una imposición que resulta de una configuración fragmentada basada en las tendencias al cierre social que impera en los diferentes grupos sociales. La segregación priva a los sectores vulnerables del acceso al mundo de los integrados (...) La naturalización de la segregación de las poblaciones para incorporarlas a la escuela, se manifiesta en la existencia de estrategias de discriminación positiva destinadas a incorporar a los sectores tradicionalmente excluidos del ejercicio de un derecho, a los mismos espacios en los que este es ejercido por los sectores sociales anteriormente incorporados” (Tiramonti, 2011: 29)

Asimismo los variados escritos elaborado por Terigi, F se constituyen en aportes relevantes que permiten problematizar la forma en que se ha estructurado y organizado el nivel medio de enseñanza así como reflexionar sobre las restricciones y dificultades que conlleva el cambio del formato escolar moderno. En lo que concierne a la organización de las prácticas pedagógicas, la autora recuperando los aportes de Feldman, D (2002) problematiza los nuevos modelos de organización propuestos para la transmisión del contenido escolar, tales como el formato pluricurso o de sección múltiple en tanto modalidad de organización de la enseñanza de tipo simultánea, en oposición a la organización escolar de tipo graduada o de sección simple. Al respecto Terigi sostiene que frente a un cambio en el modelo organizacional se visualiza una permanencia o extensión de los medios pedagógico – didácticos desplegados en las secciones simples o aulas estándar a otros modelos organizacionales (pluricurso, tutorías, cátedra compartida, etc), manifestándose una falta de medios de enseñanza acordes al modelo de organización escolar que se pretende institucionalizar. La autora afirma que cada innovación en los formatos escolares demanda abrir una pregunta por el modelo pedagógico acorde a la nueva organización escolar. (Terigi, 2010).

Primeras aproximaciones a las modalidades de resignificación de la Política

A los fines de esta presentación exhibiremos algunos avances de la investigación en curso en una de las instituciones seleccionadas para el análisis de las modalidades de apropiación de las políticas educativas. Se trata de una institución de gestión pública del interior de la Provincia de Córdoba. El trabajo de campo, se ha iniciado en el mes de marzo del presente año. A la fecha hemos realizado variadas observaciones de clases así como entrevistas a diversos actores institucionales, entre ellos: director, coordinador, docentes, preceptores, secretario técnico y alumnos. Cabe destacar que el PIT se constituye en un trayecto formativo por lo general incluido dentro de una institución educativa de nivel medio. En el caso analizado el programa se dicta de lunes a viernes en el horario de 18.30 a 23.00hs

La institución ha comenzado a implementar el PIT 14 – 17, durante el mes de septiembre de

2010 incorporando a la primera cohorte de 25 estudiantes, durante el año 2011 se incorporan dos cohortes más (de 25 alumnos cada una). Durante el presente año, no se han incorporado oficialmente nuevas cohortes aunque, durante los meses de febrero y agosto ingresan nuevos estudiantes (aproximadamente 20) cubriendo las vacantes de los jóvenes que han abandonado el cursado del Programa⁵. Actualmente este PIT alberga aproximadamente a 70 alumnos. Algunos de los rasgos característicos de la población que accede a este PIT son los siguientes: en su gran mayoría son jóvenes que se encuentran trabajando en condiciones de informalidad, principalmente en el sector construcción, los mismos han estado de uno a tres años fuera del sistema educativo, provienen de sectores sociales medios – bajos, cinco están judicializados y dos viven hogares de niños, entre ellos jóvenes con necesidades educativas especiales.

Esta propuesta se constituye, según lo expresan los alumnos entrevistados, en una segunda oportunidad para concluir la escuela secundaria. El PIT plantea una fuerte variación en el formato escolar tradicional institucionalizando una nueva cultura escolar. Siguiendo los aportes de Dominique, Julia entenderemos las culturas escolares como “el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar así como la serie correlativa de prácticas construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de procesos de socialización” (Julia, 1995). A continuación se desagregan algunos aspectos que hacen a esta innovación.

1) Reconocimiento de trayectoria escolar, innovación en el sistema de promoción, cursado y en las modalidades de evaluación

Las primeras sistematizaciones de los datos recolectados en la institución develan que la mayoría de los alumnos que ingresan al Programa han desertado de la escuela media en el segundo año de estudios, los motivos por los cuales han abandonado su trayecto formativo refieren a: reiteradas repeticiones (dos o tres veces), problemas de índole familiar que requerían permanencia constante en sus hogares, desinterés, expulsión por problemas de conducta, incompatibilidad entre las horas de clases y el horario laboral. Los alumnos entrevistados consideran positivo el reconocimiento de su trayectoria escolar previa, debido a que de este modo pueden concluir el secundario más rápidamente.

⁵ En el transcurso de los dos primeros años de implementación del programa abandonan el PIT 12 alumnos y en el año 2012 se incorporan 20 estudiantes.

E: En el Programa les reconocieron las materias que tenían aprobadas?

I: Por eso fue más que todo que yo me inscribía acá, porque te tomaban las materias aprobadas y no tenía que volver a hacer todo de vuelta (Alumna, cohorte 2010)

Esta bueno, sobre todo para el que trabaja porque si tiene que ir a un colegio normal no puede trabajar. En cambio con esto no, porque podés trabajar hasta las cinco de la tarde y después venir al colegio.(Alumno)

En esta propuesta los estudiantes ingresan por cohortes o grupos de no más de 25 integrantes a los fines de garantizar un mayor seguimiento de sus trayectorias formativas. El plan de estudio se estructura en torno a 4 niveles en correspondencia con el grado de complejidad de los contenidos. El PIT, instituye un sistema de equivalencias que reconoce las asignaturas aprobadas en la escuela secundaria común. Por tanto, existen alumnos que deben comenzar cursar asignaturas correspondientes al primer nivel de estudios (Matemática I, Lengua I, Ciencias Sociales, Naturales, etc) mientras que otros, al contar con cierto recorrido por la escuela secundaria común están en condiciones de cursar otros niveles (Matemática II, III o IV). Este cambio en la concepción del cursado desmantela el concepto de repitencia escolar, ya que el alumno va realizando su propio recorrido escolar. Es importante remarcar que a través de este Programa no sólo se echa por tierra la noción de repitencia, sino también las modalidades de agrupamientos de los alumnos con base en el sistema gradual o de sección simple tal como se desarrollará más adelante. Asimismo la propuesta institucionaliza una nueva modalidad de evaluación, centrada en los procesos realizados por cada estudiante por sobre los resultados. Es así como considerando las particularidades del grupo de alumnos, los docentes realizan un seguimiento de las actividades y producciones elaboradas en clase. Los alumnos entrevistados nos comentan que en esta institución no hay pruebas y que la calificación final es obtenida al finalizar el cursado de la asignatura (anual o cuatrimestral). Para la aprobación del espacio curricular se considera: la asistencia a clase, el comportamiento, la vinculación con los pares y el docente así como el trabajo y participación en clases y en los espacios de tutorías. Por otra parte el Programa también prevé que el alumno rinda los espacios curriculares en calidad de alumno libre, condición frecuente en la estructuración de las carreras de Educación Superior.

En lo que refiere al sistema de evaluación que instituye este Programa, los estudiantes sostienen...

Lo que es diferente [con respecto a la escuela secundaria común] es que algunos profes no te toman prueba sino que te evalúan como te portás y si haces todos los deberes y en el otro no, tenés que hacer todo. Te toman todas pruebas, es distinto. (Alumno)

Acá no toman evaluaciones eso no toman, es por asistencia, también y el esfuerzo y si hacés las cosas todo eso. (Alumno)

2) Formato pedagógico-didáctico de sección múltiple (formato plurinivel)

El formato pluricurso que en el marco de este Programa podríamos denominar como plurinivel, toma como antecedentes las experiencias educativas desarrolladas en las escuelas rurales. Este formato supone que un mismo docente se encuentra a cargo de la enseñanza de espacios curriculares en diferentes años de estudio, en este caso en distintos niveles. En el caso del PIT, el docente de Lengua y matemática debe dictar los 4 niveles prescriptos en el plan de estudios para la cohorte o grupo de alumnos a su cargo. La modalidad de organización de enseñanza plurinivel es visualizada por los docentes como una opción novedosa para cuya implementación no cuentan con la formación ni las herramientas pedagógico - didácticas necesarias. Los docentes entrevistados coinciden en sostener que se trata de una modalidad compleja que ha requerido ensayar diferentes alternativas de organización de las clases y actividades, para las que han recurrido, por sobre todo, a la intuición debido a que no cuentan con recursos que los orienten en la puesta en práctica de esta modalidad. En las observaciones de clases realizadas hemos podido apreciar la diversidad de estrategias empleadas por los profesores para el abordaje de este formato. Un grupo de docentes considera que se torna necesario dar un tema en común e ir profundizando en las actividades solicitadas para adecuar el contenido y las exigencias a los diferentes niveles, otros optan por abordar temáticas diferenciadas según el nivel que cursen los alumnos, en estos casos se organizan consignas y actividades diferenciadas según el nivel que los alumnos se encuentran cursando. Un tercer grupo, sostiene que a raíz de los diagnósticos realizados sobre los conocimientos previos de su grupo de alumnos y considerando que el nivel de formación es similar estimado como “básico”, desarrollan los mismos contenidos y actividades obviando los diferentes niveles de complejidad. Al respecto recuperaremos algunas apreciaciones de los docentes entrevistados respecto a esta innovación en las prácticas de la enseñanza...

Era muy difícil aplicar el pluricurso en su idea digamos, en su concepto, casi todos utilizamos la misma metodología, trataban de dar lo mismo, salvo en algunas materias. Pero la experiencia que salió desde el área de inglés era más o menos que se trataba de dar una sola cosa para no complicar tanto (...) es como complicado, me parece que hacen falta un poco más de recursos humanos como para esto, es como un poco difícil. Sobre todo en una materia donde vos tenés que partir en muchos casos de cero y cuando hay alguien que sabe, sabe muy mucho más que el que no sabe nada (Profe Inglés Nivel I, II, III y IV)

Yo observé que tratar de trabajar con temas que sean de interés más general, que se puedan trabajar con todos los trayectos a la misma vez facilita la tarea (...) Esa es una de las formas que yo veo que facilita y que ayuda pero como recomendación es desestructurarse porque eso es fundamental, uno viene formado en una estructura donde uno arma una clase para todos o sea una clase para todos en común y con esto te tenes que desestructurar y armar una clase distinta para varios grupos si elegís un tema que englobe a varios pero a su vez que ese tema sea destinado en particular a cada grupo. Pero cuesta un poco desestructurarse (Profe Cs Sociales, Geografía I y II)

Hay alumnos que vienen del secundario, con un supuesto tercer nivel aprobado pero en realidad no

tienen los conocimientos básicos matemáticos. En este caso nivelo a los de tercero para abajo y les doy contenidos de segundo porque si bien hay chicos algunas materias aprobadas y se les da la equivalencia, no tienen los conocimientos que se suponen tienen acreditados entonces termino nivelando para abajo. Por eso para mí es un pluricurso entre comillas porque yo hice un diagnóstico de los que estos chicos traían y la verdad es que no saben ni lo básico. (Profe Matemática I, II, III y IV)

Los alumnos, visualizan la modalidad pluricurso como una posibilidad de apoyo y acompañamiento entre pares en el proceso de aprendizaje. Al respecto sostienen que cuando algún alumno no comprende, un compañero se solidariza para explicarle, otras de las cuestiones que los alumnos explicitan es que cuando van en niveles más avanzados aprovechan las explicaciones de las actividades para los alumnos en niveles iniciales, como una forma de repaso de los contenidos. Resulta interesante esta apreciación debido a que esta potencialidad del formato plurinivel, es advertida y valorada por los estudiantes y no así por los docentes entrevistados, los que en ningún caso hacen mención esta experiencia de apoyo mutuo entre pares.

Por ahí yo me siento en un lugar y están todos mis amigos que son de distintos años y “Che loco esto no lo entiendo”, es así así, si no entiendo me explican y vamos así, es muy grupal, por ejemplo en el curso nuestro... Si, si nos ayudamos lo mismo. Porque como hay algunos que saben y otros que no saben, nos vamos ayudando (Alumno)

Esta bueno así mezclado [plurinivel] porque es como si aprendieras igual. Vos vas aprendiendo en dos niveles casi, porque es imposible no prestar atención a los otros (Alumna)

Te vas acostumbrando de a poco, eso que vas escuchando a los otros, les van explicando la suma y vos estas con las divisiones, entonces te acordás como son las sumas para explicarles vos (Alumno)

3) Organización del trabajo docente y las modalidades de distribución de sus horas cátedras

En lo que concierne a la organización del trabajo docente, el PIT también instituye innovaciones en la modalidad de prestación de las horas asignadas. Los docentes son contratados por cargo, generando una ruptura para con histórica modalidad de designación por horas cátedra. Como es sabido la designación de docentes por horas cátedra obstaculiza el sentido de pertenencia a la institución y a la comunidad educativa, ya que las horas rentadas se limitan o restringen a los momentos de instrucción sin habilitar tiempos institucionales para el desarrollo de otras actividades como las tutorías, el trabajo de articulación entre propuestas pedagógicas, la participación y elaboración de proyectos institucionales. En el caso de esta propuesta, la contratación de docentes abarca horas destinadas al dictado de clases regulares, horas de tutoría así como unidades de tiempo consignadas para el trabajo en equipo.

En lo que respecta a la diferenciación entre horas de instrucción y espacios de tutoría se ha visualizado diversas modalidades de estructuración, por sobre todo en lo que respecta a las horas tutoriales. Aunque mayoría de los docentes entrevistados destina las horas de tutoría a actividades de refuerzo y apoyo, tal como lo prescriben los documentos oficiales sobre el Programa, hemos observado que los profesores no utilizan el mismo criterio al momento de requerir la asistencia al espacio: en algunos casos solicitan la presencia a determinados alumnos según el seguimiento de las actividades y de sus niveles de comprensión, otros sólo convocan a los estudiantes del primer nivel, mientras que un tercer grupo libera la asistencia a criterio del alumnado.

No obstante, otros docentes utilizan criterios diferentes a la clase de apoyo para el trabajo en los espacios tutoriales. En estos casos las horas son utilizadas para el trabajo en torno a proyectos, como en el caso de la Profesora de Ciencias Naturales, Biología I y Biología II quién durante estas horas trabaja en torno a un proyecto de reciclaje, en el que las producciones con colectivas y sin diferenciación de actividades por nivel académico. Otra de las variaciones que hemos podido visualizar es la utilización de estas horas, para la realización de ejercicios prácticos (Profesora de las asignaturas Física y Química). En este caso, las horas de clase son destinadas al trabajo teórico y a la lectura de materiales, mientras que las tutorías se destinan a la ejercitación o realización de trabajos prácticos. Por todo lo expuesto, podemos advertir, que al igual que en la implementación del formato pluricurso, no se observa un criterio común para el trabajo en el marco de los espacios tutoriales.

Este escrito ha pretendido explicitar y sistematizar las primeras aproximaciones al estudio de esta política educativa, se considera que la investigación permite aportar al comprensión de las potencialidades de la puesta en práctica de nuevos formatos escolares orientados a la inclusión socioeducativa de los jóvenes y adolescentes en edad escolar, en tanto estrategia de intervención que permita a la vez, repensar la estructura organizativa y la cultura escolar de la escuela secundaria.

Bibliografía

- Boudieu, P (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.
- Gutiérrez, A (2005): *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Editor Ferreyra. Córdoba.
- Jacinto, C y Terigi, F (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Ed. Santillana. Bs. As.

Popkewitz, T (1994): *Sociología Política de las reformas educativas. El poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Ed Morata. Madrid.

Terigi, F (2006): “Tres problemas para las políticas docentes” (Ponencia). En *Encuentro Internacional: La docencia ¿una profesión o un riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docente*. OREALC. 22, 23 y 24 de junio de 2006. Montevideo. Uruguay.

Terigi, F (2010): “Del aprendizaje y sus condiciones: la enseñanza como función estratégica”. Videoconferencia, 25 de octubre de 2010. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Bs. As. <http://youtu.be/iZg3LgsH2tk>

Tiramonti, G (2004): “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Manantial. Bs. As.

Tiramonti, G (2011): “Escuela media: la identidad forzada” En Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. HomoSapiens. Bs. As.

Documentos Ministeriales

Documento Base (2010): Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Propuesta Curricular (2010): Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2010.