

LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Autor/es: YAPURA, Soledad.

Dirección electrónica: syapura@gmail.com

Institución de procedencia: Universidad Nacional de General Sarmiento, Licenciatura en Educación, Instituto de Desarrollo Humano

Eje temático: La inclusión en las instituciones educativas: escuelas, universidades, ONGs, otras.

Campo metodológico: Investigación.

Palabras clave: experiencia escolar, inclusión escolar, política educativa, Nueva Secundaria.

Resumen

El presente trabajo expone los resultados de una investigación en curso¹ sobre los modos de apropiación de las políticas destinadas a promover la “inclusión escolar” en el marco de las transformaciones de la escuela secundaria y la experiencia escolar de los estudiantes bajo estas nuevas condiciones. El foco es la experiencia escolar de los estudiantes, entendida como la manera en que estos actores, individuales y colectivos, socializan y se constituyen como sujetos, cómo dotan de sentido su paso por la escuela.

Para poder captar la experiencia escolar se adopta un abordaje metodológico cualitativo a través del cual se pretende reconstruir el conjunto de condiciones objetivas del campo para luego comprender las representaciones y percepciones de los sujetos desde su posición en el espacio social (Bourdieu, 1998).

Partimos de la hipótesis de que la experiencia escolar de los jóvenes de las escuelas analizadas, está atravesada por una tensión caracterizada por la presencia espacios

¹ Proyecto de investigación “*Experiencia escolar de estudiantes en el marco de la transición a la Nueva Escuela Secundaria*” en el marco de una beca de investigación y docencia para estudiantes avanzados de la Universidad Nacional General Sarmiento. La beca se inscribe en el proyecto Consenso del Sur “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”, dirigido por Nora Gluz y co-dirigido por Myriam Feldfeber.

de trabajo pedagógico, donde se sienten reconocidos como sujetos, escuchados y considerados en sus condiciones vitales, pero cuyo aporte al desarrollo del conocimiento se les revela como de menor valor comparativo respecto de otros espacios en la misma escuela y de otras instituciones. Asimismo, estas instancias y profesores reconocidos por su aporte a la continuidad en los estudios y a la apropiación de los conocimientos que transmiten, se diferencian de aquellos otros en los que contrariamente perciben una ausencia de involucramiento con su proceso de aprendizaje.

Por último se desarrollará una reflexión sobre la exclusión educativa.

1. Introducción

En Argentina, entrando al siglo XXI, la exclusión del sistema educativo de ciertos sectores de la población se ha ido configurando como un tema de agenda y la intervención pública se fue articulando en torno a la denominada “Nueva Escuela Secundaria”.

Un atributo central de este proceso es que el discurso público asume la responsabilidad por las trayectorias escolares de estos nuevos grupos sociales que se integran más recientemente al nivel. Se pasa de la preocupación por el proceso de ingreso y retención en función de las características de los estudiantes - centralmente de la pobreza económica- y de intervenciones que priorizaron la distribución de recursos materiales como aconteciera en los '90; hacia el desarrollo de las llamadas “políticas de inclusión” cuyo foco son las condiciones institucionales en que se desarrolla el acto pedagógico. Inclusión entendida, según los funcionarios entrevistados, como acceso de quienes han abandonado la escuela o nunca han accedido, pero que además apunta a que una vez adentro de la escuela los alumnos aprendan. Para ello las intervenciones se proponen avanzar sobre la transformación progresiva tanto de la enseñanza en las escuelas posibilitando el acompañamiento a las trayectorias escolares y como de ciertas dimensiones del régimen académico que generaban dinámicas expulsoras.

2. Referentes teóricos - conceptuales

Nuestra pregunta es por el impacto subjetivo de estos procesos a nivel institucional. Para ello proponemos analizar la experiencia estudiantil, en términos de *“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar...la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia...”* (Dubet y Martuccelli, 1998: 79), es decir, el modo en que los estudiantes se socializan y se constituyen como sujetos, cómo dotan de sentido su paso por la escuela (ibíd.). Dicha experiencia, señalan los autores, posee una doble naturaleza, por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, un sentido, mientras que por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos sino que corresponden a los elementos del sistema escolar y por lo tanto les son impuestas (ibíd.).

Desde este análisis pretendemos aportar al debate sobre la democratización de la educación, a partir de la comprensión de las dinámicas que promueven u obstaculizan procesos de mayor igualdad de posiciones en y respecto de la escuela, y las consecuencias sociales de los dispositivos sociales y escolares puestos en marcha para ello.

El trabajo de campo se inscribe en el proyecto Consenso del Sur “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”. El mismo se lleva a cabo en dos distritos de alta vulnerabilidad social. En cada uno de ellos, el estudio se desarrolla en dos instituciones en las que desarrollan entrevistas a directivos, docentes, preceptores y equipo de orientación (si lo hubiere); observaciones en distintos espacios institucionales y se releva información de la experiencia estudiantil a través de entrevistas grupales e individuales.

3. Aspectos metodológicos

Para poder captar la experiencia escolar se adopta un abordaje metodológico cualitativo a través del cual se pretende reconstruir el conjunto de condiciones objetivas del campo para luego comprender las representaciones y percepciones de los sujetos desde su posición en el espacio social (Bourdieu, 1998). La técnica de recolección de los datos la constituye la entrevista (individual y grupal), la cual nos permitirán conocer las visiones y percepciones de los estudiantes sobre su realidad cotidiana y los significados sobre sus acciones. Ello se triangula con las observaciones, el relevamiento de material documental y las entrevistas a otros actores institucionales, de modo de complementar el punto de vista de los actores.

Esta ponencia se concentra en uno de los dos distritos, el de peores indicadores de acceso al bienestar, José C Paz y se focaliza en los estudiantes. Fueron entrevistados quince de ellos (7 en 2014 y 8 en 2015); y en una entrevista grupal por escuela en un curso completo de cuarto año.

Esta ponencia se concentra en uno de los dos distritos, el de peores indicadores de acceso al bienestar, José C Paz y se focaliza en los estudiantes. Fueron entrevistados quince de ellos (7 en 2014 y 8 en 2015); y en 2014 se llevó a cabo adicionalmente una entrevista grupal en un curso completo de cuarto año.

A fin de poder preservar el anonimato de las instituciones es que denominaremos escuela "A" a una institución localizada en el partido de José C Paz, próxima a avenidas importantes y con numerosos medios de transporte. Mientras una parte del barrio cuenta con condiciones relativamente propicias de vivienda y es de donde procede la mayor parte de la matrícula, en lo que denominan la zona de "atrás" - porque se aleja de las avenidas-, hay un asentamiento precario. La actual matrícula ronda los 1200 alumnos, aunque no se ha podido obtener el número exacto. La misma dificultad se presenta al momento de obtener el dato preciso sobre la cantidad de docentes que trabajan en la institución, la cifra tentativamente brindada fue de doscientos cincuenta docentes. Funciona en los tres turnos y cuenta también con la modalidad de adultos.

La escuela “B”, localizada en el mismo partido, está ubicada cerca de avenidas importantes, con numerosos medios de transporte, pero las calles que rodean la escuela son de tierra. Se trata de un barrio más perimido y catalogado como “peligroso”. La matrícula se compone por 363 alumnos y la cantidad de docentes ronda los setenta aproximadamente. En esta institución se presenta una situación particular ya que debido al tamaño del edificio el primer ciclo funciona en el turno mañana y tarde, mientras que el ciclo superior se oferta sólo en turno vespertino, por decisión institucional a partir de la conformación.

Ambas instituciones se constituyen en escuelas secundarias completas a partir de situaciones polares. La escuela A era originariamente un polimodal al cual en el 2009 se le anexa una escuela secundaria básica; mientras que la escuela B era una antigua EGB 3, en el 2005 se conforma en escuela secundaria básica y en el 2007 agrega el ciclo superior en el turno vespertino.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Las políticas de inclusión en la Nueva Secundaria: los Planes de Mejora Institucional

La experiencia estudiantil se desarrolla bajo las nuevas coordenadas que están desplegándose en las últimas décadas. Con la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario los atributos selectivos que históricamente configuraron el nivel comienzan a ser cuestionados. El ingreso por ley de nuevos grupos sociales, muchos de los cuales hasta el momento se encontraban excluidos del sistema escolar y otros que habiendo ingresado no eran considerados los legítimos destinatarios, trajo aparejados grandes desafíos.

Si bien la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) extendió los años de escolarización obligatoria, será recién con La Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) que se extienda la obligatoriedad escolar hasta la culminación del nivel de Educación Secundaria. Esta ley marca un cambio de rumbo en el campo educativo al concebir la educación como bien público y social (Feldfeber y Gluz, 2011). Asimismo, apuesta a la unificación de la estructura del sistema a lo largo del país,

para lo que retoma la vieja estructura el Sistema Educativo Nacional organizado en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior.

En relación al nivel secundario, a partir del año 2007, luego de sancionada la LEN se implementan una serie de programas que buscan dar efectivo cumplimiento a la obligatoriedad del nivel, en las que se identifica un desplazamiento de la preocupación por las trayectorias con foco en los sujetos -característico de los '90-, hacia las instituciones y sus atributos selectivos.

La política educativa más significativa del primer periodo fue el Plan Social Educativo (política compensatoria de alcance nacional implementada en Argentina entre 1993-1999 en el contexto de la Reforma del Estado y de Reforma Educativa) la cual planteaba como objetivo garantizar mayores niveles de equidad a través de la focalización de los sectores más necesitados mediante el equipamiento tecnológico, dotación de material didáctico y el mejoramiento de la infraestructura edilicia. Estas políticas partían de la idea que los sectores vulnerables tenían carencias, fundamentalmente recursos materiales, que se constituían obstáculos para el aprendizaje. Allí es donde las políticas intervenían con mayor fuerza – independientemente de la retorica sobre el trabajo pedagógico- otorgando un tratamiento diferenciado a las poblaciones más pobres (Gluz, 2011).

Será a partir de la llegada del kirchnerismo que se establezcan medidas para restablecer la unidad del sistema educativo nacional a través de principios de universalidad. Las políticas expresan una mayor preocupación por la inclusión, la “igualdad” y la garantía y expansión de derechos sociales (Gluz, 2011; Feldfeber y Gluz, 2011).

El año 2009 marcará un punto de inflexión en las políticas educativas del nivel secundario, en paralelo a la implementación de la Asignación Universal por Hijo² (AUH) en el campo de las políticas sociales, se trata de medidas tendientes a la ampliación de derechos de los sectores sociales excluidos tanto de la protección social como de la escolarización. En lo que respecta al nivel secundario las políticas

² Política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales, cubre a los niños desde el embarazo hasta los jóvenes de 18 años cuyos padres o tutores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil. Su percepción está condicionada a la asistencia escolar, el cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria y a los controles anuales de salud (Gluz, 2015).

apuntan a revertir el carácter histórico selectivo, haciendo énfasis en la inclusión de los sectores excluidos del sistema escolar. Es así como dicha preocupación por la inclusión materializa en el Plan Nacional de Educación Obligatoria mediante la Resolución N°79/09 del Consejo Federal de Educación. Allí se definen las principales estrategias para incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, basadas en mejorar la calidad de la oferta educativa. Proponen por un lado mejorar las condiciones materiales a través de la provisión de recursos como becas, útiles y textos escolares³. Para mejorar las trayectorias escolares, disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono se proponen una serie de líneas de acción, entre las cuales se destacan: el impulso de acciones de apoyo escolar, la revisión de normas de promoción y acreditación, la implementación de estrategias para regularizar trayectorias escolares, promoviendo la articulación entre niveles a fin de favorecer el pasaje entre los mismos. Ese mismo año, mediante la Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”, se define a los Planes de Mejora Institucional (PMI) como un instrumento para orientar y direccionar el conjunto de acciones y decisiones relativas a la organización institucional y pedagógica de la nueva escuela secundaria.

En su fundamentación, se espera que los PMI avancen en la mejora de la calidad de la enseñanza y en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes del nivel secundario. Propone configurar un modelo escolar que impulse la renovación de las tradiciones pedagógicas del nivel secundario para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.

El énfasis está puesto en lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa⁴. Para el acompañamiento de las trayectorias escolares los PMI plantean como objetivos incorporar a los jóvenes que estén fuera del sistema escolar, retener a los estudiantes que están dentro de la escuela pero que asisten de manera irregular, disminuir los índices de repitencia a

³ Cabe aclarar que ese mismo año la AUH subsume los programas de becas estudiantiles como medio de transferencia de ingresos y se establece como derecho de todo ciudadano que cumpla con los requisitos.

⁴ La vulnerabilidad socioeducativa se mide a través de las características socioeconómicas y culturales del contexto, de cómo éste influye en el acceso y permanencia del alumno en el sistema educativo. Cualquier déficit educativo se convierte en una dimensión central de la vulnerabilidad social (Álvarez et al., 2004).

través de acciones de apoyo para alumnos con sobreedad y/o formatos particulares de escolarización para alumnos con necesidades diversas.

Para poder llevar adelante estos objetivos, la normativa propone la construcción de una nueva institucionalidad que permita la variación en la organización escolar. Asimismo señala que la mejora en la calidad de enseñanza y en los resultados de aprendizajes requiere del desarrollo de diversas propuestas de enseñanza de los núcleos de aprendizaje prioritarios, contemplando variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender.

En cuanto a la organización escolar, los PMI proponen incorporar nuevas figuras y redefinen funciones en vistas a transformar la enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, como así también promueven el desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y alumnos para garantizar una convivencia y un diálogo que fortalezca la democratización escolar y la autoridad docente desde el saber y desde el lugar de adulto responsable que acompaña a los jóvenes (Res. CFE 88/09).

En estas definiciones, los PMI aparecen como uno de los instrumentos “para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas (...) que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.” (Res. CFE N° 88/09).

Los PMI materializan en proyectos que son elaborados por cada escuela secundaria, tanto de gestión estatal como gestión privada, en función de la problemática identificada, que será elevado a la autoridad jurisdiccional para su aprobación (Documento N° 1: Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional). Dicha aprobación da acceso a recursos para su puesta en marcha.

Los recursos que financian la implementación de los PMI provienen del Tesoro Nacional y de financiamiento externo y se distribuyen en función de la matrícula de cada escuela. Dichos recursos están destinados a financiar horas institucionales para docentes centralmente y recursos materiales necesarios para el desarrollo del mismo. Según las orientaciones del programa, las horas pueden asignarse a estrategias para acompañar el ingreso y egreso de la escuela secundaria; el

acompañamiento a las trayectorias escolares a través de nuevas propuestas de enseñanza, estrategias de recuperación de aprendizajes, generar acciones que promuevan la reinserción y la disminución del abandono escolar. Este rubro contempla la contratación de perfiles docentes, los cuales pueden o no pertenecer a la institución. Las horas institucionales no deben superar el 80% del total de los recursos que recibe la escuela. Los recursos materiales comprenden materiales didácticos, productos alimenticios para refrigerio, gastos de movilidad.

Los modos de apropiación de los PMI en las escuelas

Como mostramos en el apartado anterior, las escuelas tienen importantes márgenes de libertad para definir sus proyectos en el marco del PMI. Frente a ello, el estudio de los modos de apropiación de los recursos que el Estado pone a disposición es relevante para comprender su aporte a los objetivos pretendidos.

Esto implica mirar la política considerando que los discursos y textos que se plasman en las mismas son producto de múltiples influencias y agendas, resultado de relaciones de fuerza, y que transmiten ideas y discursos que funcionan como verdad. En este sentido la prescripción de las prácticas nunca es total. Las políticas no dicen lo que hay que hacer sino que *“crean circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, ó se fijan metas ó resultados particulares”* (Ball, 2002: 4). Los actores decodifican ese discurso, le otorgan sentidos y significados, para luego realizar reformulaciones a la política diseñada desde arriba.

El proceso de implementación de la política se caracteriza por una constante negociación (Subirats, 1989). Sobre la misma política las estrategias desarrolladas por cada escuela son diversas y condicionan las consecuencias sociales de las mismas.

La decodificación del discurso sumado al entramado de intereses al interior de las instituciones conduce a la elaboración de un determinado proyecto. A continuación recorreremos en cada institución los modos de apropiación y la experiencia de los estudiantes que transitan por ellas.

a. Lo que la escuela A decide hacer

En la escuela A la problemática detectada que orienta las actuaciones y uso de recursos procedentes del PMI es la repitencia y la baja tasa de acreditación del nivel, debido a que los jóvenes con asignaturas previas no se presentan a rendir en las mesas de exámenes. Los destinatarios de las acciones planificadas son los estudiantes regulares que tienen asignaturas previas y aquellos que ya han finalizado sus estudios pero que aún no han acreditado el nivel.

A través del PMI la escuela construye otra instancia para que los alumnos se presenten a rendir, la cual funciona en paralelo a las comisiones evaluadoras pautadas en el régimen académico. Sin embargo, son los docentes de las mesas evaluadoras establecidas quienes deben acreditar las notas obtenidas por los estudiantes en los espacios de PMI; en las actas correspondientes. La estrategia desarrollada son clases de apoyo que funcionan antes de cada llamado de las comisiones evaluadoras, es decir en Abril, Junio, Octubre y Noviembre. Tienen una duración de tres sábados consecutivos, en tres bloques de dos horas cada uno, de 8 a 10 hs, 10 a 12hs y 12 a 14hs. En cada encuentro a los estudiantes se les distribuye una serie de trabajos prácticos que son realizados durante la jornada, en ciertas ocasiones son corregidos ese día en el aula y en otras pueden llevarse a sus casas para completarlos y estudiarlos. En cada corte, es decir, a las 10 y a las 12 se sirve el desayuno para todos los asistentes, siendo el tercer sábado el día de evaluación final.

Las materias son agrupadas por áreas de conocimiento como lo son matemáticas, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales, las cuales abarcan la totalidad de las materias del diseño curricular. Cada área tiene una duración de dos horas por clase. En relación al espacio y los agrupamientos de estudiantes, para cada área se designa un aula. Los estudiantes son agrupados por área que necesiten acreditar, la modalidad de trabajo es predominantemente individual.

Los alumnos son convocados por los preceptores quienes pasan por las aulas anunciando la inscripción a dichos espacios, mientras que a los ex alumnos de la escuela que ya han concluido sus estudios pero aun no han acreditado el nivel secundario se los contacta a través de llamados telefónicos, al PMI desarrollado en el mes de abril de 2015 se inscribieron 170 alumnos. Cuando los alumnos concurren

a inscribirse con la preceptora se pacta con cada estudiante un plan de trabajo individual

Los docentes que participan en el PMI pertenecen a la escuela. El criterio de selección, según la conducción institucional, está determinado por la disponibilidad de los docentes y por la afinidad hacia los estudiantes, no se convoca docentes que hayan desaprobado a muchos alumnos, lo que se busca con esta selección es no replicar la misma situación en los PMI.

b. Lo que la escuela B decide hacer

En la escuela B los usos del PMI son variados. La problemática detectada es el ausentismo por parte de alumnos y docentes. Los alumnos convocados son aquellos con asistencia irregular, estudiantes de sexto año como así también ex alumnos que ya finalizaron sus estudios pero adeudan materias previas. Desde la voz de la conducción institucional buscan evitar la estigmatización de los jóvenes, por lo cual no se construyen espacios diferenciados de trabajo con ellos. Al momento del trabajo de campo, existían iniciativas y ámbitos diferentes de desarrollo de acciones escolares de diferente tenor, más que una propuesta única como en la escuela A.

Entre las acciones relevadas, la primera está vinculada al mantenimiento de las netbook del programa Conectar Igualdad, en la que el docente destinado a este espacio tiene como función principal el desbloqueo de las computadoras. Otra acción consiste en la disponibilidad de docentes para que los estudiantes que adeudan materias puedan acercarse al aula a buscar trabajos prácticos y hacer consultas sobre la materia que necesiten rendir, con un formato más de consulta individual que de trabajo sistemático. Por último, el espacio más institucionalizado es el taller de teatro ofertado por una preceptora de la escuela, destinado a alumnos de segundo año del turno tarde, por fuera del horario escolar. Allí la modalidad de trabajo comprende la lectura, discusión y dramatización de obras de teatro. Desde la voz de la docente a cargo, este espacio fue pensado para que los estudiantes puedan expresarse de otra manera y conocer diferentes tipos de lenguajes. En la práctica, se observó una baja convocatoria donde las siete jóvenes que asisten encuentran un lugar donde expresar sus problemas.

A través de la voz de un docente se observa la construcción de una institucionalidad paralela para la acreditación de las materias previas, al igual que en la escuela A, ya que los alumnos que asisten a estos espacios de “apoyo” y cumplen con los requisitos (asistencia y entrega una serie de trabajos prácticos corregidos) aprueban la materia sin necesidad de rendir en la comisión evaluadora estipulada en el régimen académico.

Los docentes convocados pertenecen a la escuela. Los modos de difusión institucional no se logran establecer con claridad. En el caso de las tutorías los alumnos son convocados individualmente por la preceptora, el taller de teatro es difundido por la preceptora quien pasa por las aulas.

La experiencia estudiantil en el marco de los PMI

Las representaciones de los estudiantes expresan una mirada peyorativa, que reproduce la idea de déficit, carencia o lo mínimo para los estudiantes con dificultades para seguir el ritmo de cursada. En el imaginario de los estudiantes de la escuela A que no asisten a estos espacios prevalece la idea de “facilismo” para aprobar las materias previas, sostienen que

“E3: [...]...es más fácil rendir así que rendir en un día y que te den la prueba

E4: Los sábados te dan trabajos todos los sábados y es más fácil así.

E5: Los sábados, vos venís tres clases, te dan tres trabajos y ya aprobás la materia que tenías previa.

E5: [...] Vos venís los sábados y te toman, ponele, trabajo práctico en el día, tres trabajos, y con eso ya... [...] En tres clases, te sacás la materia de encima...

E7: Yo venía.

E4: Ella es burra, por eso viene los sábados.” (Actividad grupal, escuela A, 2014)

Por su parte, los alumnos que asisten a esos espacios de apoyo sostienen en cambio una valoración positiva acerca de los agrupamientos como del trabajo individualizado. El agrupamiento por áreas de conocimiento lleva a que en una

misma aula se mezclen estudiantes de diferentes cursos, lo cual parece generar un clima de mayor tranquilidad y concentración por parte de los alumnos

“...por ahora cómodo y encima son chicos de diferentes cursos [...] son más tranquilos [...] como estás con distinta gente prestas atención, entonces te queda...” (Estudiante PMI, escuela A, 2015)

La modalidad de trabajo individualizado posibilita una atención particular a las necesidades y dificultades de los alumnos

“...el profesor te explica y te explica mejor, es como mas tranqui acá...” (Alumno de PMI, escuela A, 2015)
“[aprendo más] porque es más, no está tanto profe, profe, no están llamando, está más un rato con cada uno [...] explica bien...” (Estudiante PMI, escuela A, 2015)

En relación a lo que aprenden en estos espacios de apoyo los estudiantes manifiestan que los contenidos son diferentes y no los asocian a la asignatura que debían acreditar

“...no nos dieron lo que nos habíamos llevado pero sirvió para aprobar la materia” (estudiante PMI, escuela A, 2015)

“...te preguntaban qué venís a rendir? Economía y te decían bueno veni y te daban una fotocopia, que supuestamente era economía pero en si...a mi me dieron derechos humanos....a ella también, a ella de la Guerra Fría [...]...las tres debíamos [economía] pero ningún tema de economía nos dio” (entrevista grupal PMI, escuela A, 2015)

*“M:... yo por ahí recordar algunas cosas que no recordaba
J: lo mismo y aparte aprendes cosas nuevas que te da el profesor”* (entrevista grupal PMI, escuela A, 2015)

Desde las voces de los docentes que se desempeñan en los PMI, el recorte, la focalización en los contenidos y el trabajo individualizado generan las condiciones para que a los estudiantes se sientan seguros y acompañados, lo cual produce

mayor motivación y les resulte más “fácil” rendir, así lo definen los docentes del PMI

“...lo ven como que les resulta más sencillo [...]porque uno le da como clases particulares y, sobre todo en las materias previas porque sino cuando caen a rendir previas tienen por ahí al profesor que ni conocen, el profesor mira los contenidos que tiene que tomar y toma el examen y no tienen idea de nada, en cambio acá vos les das bien los contenidos, entonces ya se sienten seguros, saben que les vas a tomar lo que les diste” (Docente de matemáticas PMI, escuela A, 2015)

Aunque se reconoce como desventaja el recorte de contenidos por el tiempo acotado en el que se lleva a cabo el PMI

“...las desventajas es que cuando uno evalúa, evalúa menos del contenido que tendría que evaluar, no se evalúa la totalidad de contenidos que se ven durante el año, por una cuestión de tiempo no se puede...pero los chicos son responsables y si bien la cantidad de contenidos es menor, ellos estudian...”(Docente de matemáticas PMI, escuela A, 2015)

A partir de las voces de los estudiantes y docentes de la escuela A es posible distinguir la existencia de una tensión entre el reconocimiento de dicho espacio pedagógico pero cuyos contenidos se encuentran para algunos, devaluados o minimizados.

En la escuela B los alumnos que han participado en algún momento valoran positivamente este espacio y la modalidad de trabajo en pequeños grupos e individualizado con los docentes

“Venía acá antes, para rendir lengua [...] a clases de apoyo [...]El año pasado[...] y bueno me fue bien a pesar de todo, lo aprobé [veníamos] cinco, seis, siete que éramos los que nos llevamos la materia [...] Estaba bueno [...]eran dos veces, me parece que era Martes y Jueves [...] las dos últimas horas [...]es diferente, pero más o menos, o sea hacíamos cosas que, como repasar digamos para

entender más bien [la profe] te hacía entender lo que no, lo que te va mal [...]este año la sacaron, no sé porque, ni idea..." (Estudiante 3º año, escuela B, 2015)

"...los profesores por ahí me sacaban aparte por ahí un día que yo no entendía una materia y me explicaban, me cuesta más prestar atención cuando hay mucha gente alrededor mío a estar sola, la clase pasada que estaba allá adelante el profesor me prestó atención a mí y aprendí lo que él dio en todo el año en dos horas, y por ahí me cuesta más que el profesor esté enseñando a muchos, y a mi sola aprendo más [...]el profesor de matemática me sacaba para estudiar, para ayudarme para rendir la materia que debo de tercero [...] estaban los otros chicos pero estaban haciendo otra cosa"(Estudiante 4º año, escuela B, 2015)

"...por ejemplo si te llevabas una materia venía un profesor y te ayudaba [...] Si, me sirvió un montón [...] En la materia, o sea, en lo que yo no sabía [...] Yo tenía más ganas de aprender..." (Estudiante 4º año, escuela B, 2014)

Los docentes también valoran la modalidad de trabajo con grupos pequeños, lo cual les permite detenerse en las necesidades de cada estudiante

"...eran distintas porque al ser más chicos, eran grupitos reducidos, vos te podías dedicar mejor a cada uno [...] hay algunos que por ahí necesitan un poco más [...] de dedicación (Docente de inglés PMI, escuela B, 2015)

Por su parte un docente sostiene que si bien el imaginario del "facilismo" es convocante para los alumnos, la modalidad de trabajo posibilita el aprendizaje generando allí un espacio específico para un trabajo pedagógico más adecuado a ciertos estudiantes

"...si venís al PMI no vas a rendir la mesa de examen, pero, pero tenés que cumplir con estas condiciones, bueno venir[...]a todas las clases [...]llevarte ejercicios para tu casa, a la clase siguiente vas a traerlo resuelto consultar las dudas que tengas y si salió mal lo

repetimos así hasta terminar los temas básicos que tenés que saber de primer año, segundo así, y que el profesor considere que vos aprendiste lo que hay que aprender[...] después venís a la mesa, te presentas con todo, entregas el trabajo, está todo corregido las tareas [...] al tener el PMI vienen, y los que adeudan se interesan ¿no? Al ver que los mismos compañeros le dicen, vas, y te aprueban, esto es como meter un caballito de Troya, porque en definitiva estaban aprendiendo matemática” (Docente de matemáticas PMI, escuela B, 2015)

En ambas escuelas se observa la relevancia de un trabajo pedagógico que respete los ritmos de cada estudiante y sus necesidades, con docentes que los escuchen y que les expliquen. Tanto en la escuela A como en la B los PMI no son reconocidos por los estudiantes como tal sino que en el caso A los estudiantes lo definen como “*tutorías*” mientras que en la escuela B los definen como “*clases de apoyo*”. En la práctica ambos espacios terminan construyendo una institucionalidad paralela para la acreditación de las materias. En el caso de las clases de teatro, éstas son escasamente conocidas y en el caso del mantenimiento de las netbook aparece más bien como recursos que contribuyen a solucionar dificultades cotidianas.

La modalidad de trabajo pedagógico desarrollado en los espacios de PMI no difiere de aquel que se realiza cotidianamente en las aulas, cuyos docentes son valorados de manera positiva por los estudiantes. Pero se diferencian de aquellos otros docentes caracterizados como “forros”, “mala onda”, “malos”

“E4: Malos.

E4: Forros.

E2: Mala onda.

E2: [los forros] No te explican nada

E2: No te dan bola... se hacen como que te dan cosas pero...”

(Entrevista grupal, escuela B, 2014)

“...el otro era más forro, [...] no te explicaba mucho [...] te explicaba una sola vez y después no te explicaba mas” (Estudiante de 3er año, escuela A)

En estos docentes se puede percibir una ausencia de involucramiento con el proceso de aprendizaje y son cuestionados por su escasa disposición a “enseñar”.

Reflexiones en torno a la exclusión educativa

La exclusión social es entendida como *“...la imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección”* (Subirats, 2008:1). Se trata de un fenómeno relacional, cambiante, que involucra múltiples dimensiones y factores por lo tanto, no puede explicarse por una sola causa, lo cual conduce a la imposibilidad de un tratamiento unidimensional (Subirats; 2005).

Uno de los ámbitos en los que se manifiestan procesos de exclusión es el educativo. La exclusión educativa puede ser entendida como la imposibilidad de acceder al sistema, es decir, la negación del derecho social a la educación, mientras que otra dimensión de la exclusión educativa está vinculada a la exclusión del conocimiento (Tenti Fanfani, 2007). El autor la define como un fenómeno más complejo que la exclusión escolar, ya que el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje exige una demanda por parte de los estudiantes y sus familias. El conocimiento es un recurso, un capital que no está disponible para todos. Los jóvenes pueden estar dentro de la escuela pero excluidos del conocimiento, lo que Terigi (2009) llama “aprendizajes de baja relevancia”, los cuales constituyen una forma sutil de exclusión educativa, cuando los jóvenes de los sectores populares acceden a versiones devaluadas de los contenidos curriculares, es decir, a aprendizajes de baja relevancia, lo cual dificultará las posibilidades de seguir estudiando.

Los PMI tienen por objetivo una preocupación por el aprendizaje. Pero en las experiencias se observan tensiones y limitaciones en los modos de apropiación. A continuación se desarrollará el caso de la escuela A, se selecciona este caso al ser la escuela donde fue posible identificar un PMI institucionalizado.

Una de las limitaciones se evidencia en los contenidos curriculares que se enseñan en los PMI, es decir el conocimiento transmitido. Los testimonios reflejan una idea de déficit o lo mínimo y en ciertas áreas se aprende otra cosa, es decir, son excluidos de los conocimientos necesarios para poder avanzar en sus recorridos académicos. En la escuela A esto queda expresado en el relato del director y coordinador del PMI, cuando se indaga si los contenidos que rinden en los PMI son los mismos que se rinden en la mesa de exámenes sostiene

“sí, más o menos, son adaptaciones curriculares [...] supónete que son chicos que tienen metodología [...] pero a lo mejor tenes de historia, hay un proyecto que es de sociales, no es de historia ni de metodología, es de sociales, se partirá del concepto de hombre, familia, Estado y así...” (Director, escuela A, 2015)

Señala que los alumnos ven un “pantallazo” del conocimiento

“...trabajamos en ciencias sociales desde la familia, el Estado y trabajamos con la última dictadura que consideramos que son los núcleos que deberían saber en ciencias sociales [...] porque si no, no te serviría el Plan Mejoras porque hacés un Plan Mejoras tal vez para dos de geografía, dos de historia, cinco de metodología, cuatro de filosofía... no, damos un pantallazo con un eje vertebrador...” (Director, escuela A, 2014)

Mientras que en otras aéreas el PMI es utilizado como espacio “compensatorio” donde lo que se busca es que los jóvenes adquieran herramientas básicas de lecto-comprensión, independientemente del año en el que se encuentren

“...se nos pide mucho que en el PMI se trabaje [...] varias herramientas [...]a pesar que uno recibe muchos chicos de muchos años, hay algo que siempre hay que generar a todos, saber comprender el texto saber resumir, saber redactar [...] por eso el sistema es para todos, y también es el sistema que más se demanda” (Docente PMI lengua y literatura, escuela A, 2015)

Por su parte los alumnos reconocen que lo que aprenden no se relaciona a la asignatura que debían rendir, pero aún así esto les sirve para aprobar los exámenes

“A: te daban una fotocopia, que supuestamente era economía pero en si...a mí me dieron derechos humanos....a ella también, a ella de la Guerra Fría [...]...las tres debíamos [economía] pero ningún tema de economía nos dio

E: y los contenidos que vieron acá, alguna vez lo habían visto?

A: si, en historia

E: derechos humanos vieron en historia entonces?

A: derechos humanos no, pero la Guerra Fría si

E: entonces derechos humanos es un tema nuevo que vieron en estos tres sábados

Todas: si

E: y consideran que les alcanzaron estos tres encuentros para aprender

A2: no sé porque no nos dieron lo que nos habíamos llevado pero sirvió para aprobar la materia

E: les hubiera gustado ver economía?

A3: al menos yo no (risas)” (entrevista grupal PMI, escuela A, 2015)

“E: qué se aprende acá? Si me tuvieran que decir

M:... yo por ahí recordar algunas cosas que no recordaba

J: lo mismo y aparte aprendes cosas nuevas que te da el profesor”(entrevista grupal PMI, escuela A, 2015)

Aunque también reconocen que la ausencia de este conocimiento les impedirá la continuidad en los estudios superiores

“A1: ...pero para ir a la universidad no me sirve lo estudiamos en todos estos años

E: ustedes piensan que no?

A1: no, no nos sirve, hay muchos que terminaron acá y les cuesta el triple” (entrevista grupal, escuela A, 2015)

Uno de los efectos no esperados de la política es la tensión de intereses entre los docentes que se desempeñan en los PMI y aquellos que no, respecto de la institucionalidad paralela que se instala sobre las mesas de exámenes.

Sobre esto una docente que no participa del PMI sostiene

“...esta bueno esto de prepararlo para que puedan rendir una mesa de examen previo [...] que se respeten las mesas de exámenes no? porque tienen mesa cada tres meses...[un alumno] vino solamente a rendir una materia previa [...] vino tres clases y una clase más donde bueno les tomaban la evaluación que según lo que este chico nos comentaba consistía en un trabajo práctico y así aprobó dos previas” (Docente de filosofía, escuela A, 2014)

“ [el balance del PMI] por los pibes positivo, por mí es visto también de manera positiva, no por ahí por el grupo de otros docentes, que por ahí fueron los tutores durante el año y uno está dándole la aprobación a una materia, yo le estoy dando aprobación a chicos que yo no tuve y por ahí se han portado muy mal con ese profesor y es como un castigo mandarlos a examen y después encuentran uy quién me lo aprobó a este chico, cosas que por ahí a los docentes le pesan” (Docente PMI área sociales, escuela A, 2015)

El director se posiciona sobre esta cuestión

“...son 3 encuentros con profesores de la escuela[...] se pauta un proyecto de los temas que se van a dar y después se les toma el examen[...] en el espacio de Plan de Mejoras, después se vuelva a las actas de exámenes como si fuera una previa[los profesores que se desempeñan en el cotidiano de las clases] putean, obvio, se enojan[...] bueno, a partir de que el chico tiene previa[...] no es más tuyo[...]tu chico tuvo la situación de aprendizaje la tuvo todo el año con vos y en todo caso cuando se llevó la materia [...] dejó de ser ya del profesor, lo que pasa es que el profesor dice ¡ay a mí me viene a

pedir los temas, a mi esto lo otro, yo le quiero tomar! Primero porque el Plan de Mejoras es rentado, hay plata en el medio y segundo porque quieren tomarles a sus alumnos” (director, escuela A, 2015)

Lo que se observa a partir de los testimonios es un conflicto de intereses creados, es decir aquellos que refieren a preocupaciones materiales de los docentes, las condiciones de trabajo, el acceso y el control de los recursos de la escuela (Ball, 1994). Estos intereses son motivo de disputa, sobre todo cuando son recursos limitados.

Entre los criterios adoptados por el PMI se destacan la organización de los encuentros (tres encuentros de una duración total de seis horas), el recorte de contenidos (dada la cantidad de encuentros), el trabajo individualizado o en grupos pequeños, lo cual desde las voces de estudiantes y docentes posibilita que “enseñen” y “aprendan” mejor. Estos criterios nos llevan a cuestionarnos en qué medida mejoran las condiciones para la inclusión o invisibilizan nuevas formas de exclusión

A partir de las voces relevadas es posible advertir que en los espacios de PMI se presentan grandes dificultades para llevar a cabo el objetivo de lograr aprendizajes consistentes y significativos a los que todos los jóvenes tienen derecho a recibir. Se pone en evidencia que el conocimiento, entendido como recurso o capital estratégico no está disponible para todos (Tenti Fanfani, 2009). Esto podría ser entendido en términos de lo que Gentili (2009) denomina “exclusión incluyente”, es decir, el proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas formas, para las cuales las políticas de inclusión no logran revertir procesos de discriminación en contextos de masificación escolar, lo cual conduce a un proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Por lo cual resulta fundamental colocar en el centro de toda estrategia al conocimiento y es en la escuela donde se debe ser distribuido.

Las políticas de inclusión se proponen intervenir sobre las condiciones institucionales en las que se desarrolla el acto pedagógico a fin de posibilitar el acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes, sobre todo aquellos nuevos grupos que ingresan al sistema educativo con la extensión de la

obligatoriedad del nivel. Desde la normativa se plantean como propósitos desarrollar propuestas de enseñanza que posibiliten aprendizajes significativos y el desarrollo de propuestas que atiendan los intereses y necesidades de los alumnos. En la práctica se observan dificultades para llevar adelante dichos propósitos.

Las instituciones desarrollan diferentes estrategias en base a sus posibilidades y limitaciones. El PMI en ambas tiene usos diferentes pero las problemáticas que buscan atender son similares. En una se prioriza el trabajo cuerpo a cuerpo con los estudiantes que adeudan materias, mientras que en la otra se desarrollan instancias menos articuladas que discuten con la idea de “clases de apoyo para estudiantes con dificultades” por su potencial estigmatizador. De hecho, la escuela A evidencia la estigmatización entre los estudiantes que asisten y los que no lo hacen.

Las percepciones de los estudiantes nos conducen a discutir si el sentido de estos espacios se constituye en un efectivo acompañamiento a las trayectorias escolares o sólo se trata de una estrategia para superar las pruebas escolares. Ya que las voces de los estudiantes que transitan por el PMI muestran que la idea de “facilismo” no significa que es más fácil aprender lo mismo y que los docentes del PMI “explican mejor” y les “entienden más” sino que los estudiantes aprenden menos contenidos y en ciertos casos aprenden otra cosa, ya que estos contenidos no se relacionan a la disciplina que debían acreditar pero en la práctica terminan siendo equivalentes.

En ambos casos se instaura una institucionalidad paralela que posibilita la acreditación de las materias pero no ataca los problemas de la enseñanza en la cotidianeidad de las aulas, pero dado que la “facilidad” se argumenta en que los docentes del PMI “explican mejor” y les “entienden más” podría ser un espacio cuya influencia en los otros mejore la enseñanza. No obstante, no se evidenciaron dispositivos para ello.

Queda como interrogante de qué modo el acompañamiento a las trayectorias escolares puede llevarse a cabo en el corazón de la escuela, es decir, en el trabajo cotidiano del aula.

5. Bibliografía

Álvarez, M.; González, L.; Harrington, M; Maccagno, A.; Peláez, E.; Ribotta, B. (2004) *Vulnerabilidad socio-educativa. Un análisis transversal de la realidad de Córdoba*, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En Páginas 2 (2/3) 19-33

Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En: *Cosas dichas* (pp.127-142). Barcelona: Gedisa

Dubet y Martuccelli (1998); *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, Ed. Losada, Buenos Aires.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", en *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, N° 115, abr.-jun.

GENTILI, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*- OEI, 49. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>

Gluz, N. (2011). Entre la universalización y la 'particularización': debates en torno a los nuevos modos de atención a la pobreza en educación. En Arzate Salgado, J. (Ed.). *Políticas sociales comparadas en Iberoamérica* (pp.501-526). México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Gluz, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2 N°2, 47-58. Recuperado de http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_gluz_asignacion_universal_hijo_secundaria.pdf

Subirats J. (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI

Terigi, F. (2009). La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En Terigi (Coord.), Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar (pp.21-28). Madrid: FIECC

Leyes

Ley Federal de Educación (24.195, año 1993)

Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (26.061, año 2005)

Ley de Educación Nacional (26.206, año 2006)

Resoluciones

CFE, (2009) Resolución N° 79/09, Plan Nacional de Educación Obligatoria. Buenos Aires, CFE

CFE, (2009) Resolución N° 84/09, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires, CFE

CFE, (2009) Resolución N° 88/09, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria - Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional. Buenos Aires, CFE

Documentos

Documento N° 1: Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional