

Ciclo Multiactoral

# La escuela secundaria en debate

Políticas, prácticas y voces  
sobre el cambio educativo

**Ciclo Multiactoral**

**La escuela  
secundaria  
en debate**

**Políticas, prácticas y voces  
sobre el cambio educativo**

Dirección de proyecto  
y coordinación de publicación:

**Marcelo Krichesky**

Asistencia de proyecto  
y de redacción y edición de publicación:

**Carolina Gonzalez Redondo**

Colaboración técnica en el proyecto:

**Laura Figueiredo**

**Adrián Falco**

**Coto Ruiz**

**Marcela Greco**

**Marisa Bolaña**

**José María Ñanco**

**Pablo Ragazzo**

**Florencia Cabrera**

**Ezequiel Lifshik**

**Silvia Azame**

**Carlos Azame**

**Equipos Técnicos de las Direcciones de Educación  
Secundaria de las Provincias de Buenos Aires,  
Chaco y Tucumán.**

**Equipo Técnico de la Dirección de Política Socio-  
educativa y de Planes de Mejora de la Provincia  
de Córdoba.**

Diseño:

**Mariana Valladares**

Dirección ejecutiva de Fundación SES:

**Alberto Croce**

Especialista en educación  
de UNICEF Argentina:

**Elena Duro**

Noviembre de 2011  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Argentina

# Prólogo

Unicef coopera con la Fundación SES a través de asistencia técnica y financiera para implementar el programa “Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria”.

Cabe destacar que los cambios que interpelan y demandan a la escuela secundaria que devienen de diferentes dimensiones –tanto Leyes y reglamentaciones vigentes así como las nuevas conformaciones de los sujetos adolescentes, sus culturas, los cambios producidos por las TICs, las demandas del mundo científico y tecnológico, entre otros– constituyen uno de los temas más relevantes en la cooperación del área de educación de UNICEF en el país.

Unicef coopera con este Ciclo porque consideramos que es de interés primordial para el conjunto social y la comunidad educativa estar informados sobre los grados de avance así como los impactos producidos en las escuelas a partir de las medidas y propuestas dadas por el Ministerio de Educación de la Nación en busca de mejorar, renovar y promover más inclusión en las escuelas secundarias. Hoy palabras como Planes de Mejora Institucional están incorporadas en el vocabulario y en la acción que lleva a cabo cada institución. Creemos que la información recabada a lo largo de más de un año de trabajo y reflejada en las voces de los propios actores del cambio en la secundaria, brindan orientaciones concretas para el campo de las políticas educativas.

Unicef celebra la alianza con la Fundación SES, agradece el esfuerzo liderado por Marcelo Krichesky para concretar este programa y agradece la cooperación brindada por autoridades nacionales, provinciales, directivos, docentes y estudiantes que participaron de este Ciclo.

**Elena Duro**  
Especialista de Educación  
Unicef Argentina

# Presentación

El **Ciclo de Debate Multiactorial sobre Educación Secundaria** es una propuesta de trabajo desarrollada por Fundación SES, en el marco de la cooperación de UNICEF Argentina, en el que la educación secundaria aparece como uno de los temas y desafíos más relevantes. Este proyecto nuclea a **directivos, docentes, organizaciones sociales y jóvenes**<sup>1</sup> preocupados por la transformación del Nivel Medio y la inclusión educativa. Desde el diseño inicial de esta propuesta entendimos que los nuevos cambios de la educación secundaria deben ser debatidos con los propios protagonistas de las prácticas socioeducativas; es decir, con quienes las diseñan y gestionan, tanto en los niveles centrales del gobierno nacional y provincial como en el ámbito de la escuela y la comunidad.

Por ello, avanzamos en la reflexión y producción de nuevos conocimientos, movilizando, junto a todos los que nos acompañan, un proceso colectivo de discusión, registro, sistematización, difusión y transformación, que se sintetiza a lo largo de este material. Esta publicación recupera dos ejes fundamentales del Ciclo: la vinculación entre la política, las prácticas, y las voces de los actores; y los procesos de inclusión educativa. Una de las claves utilizadas para este debate fue el hecho de partir de las propias prácticas y experiencias de transformación que se desarrollan en las instituciones, para luego pensar el cambio a partir de ellas.

Entendemos que no es factible abordar el cambio revisando sólo las prescripciones que se diseñan y formulan desde los Ministerios de Educación Nacional y provinciales. Por ello, apuntamos a propiciar la reflexión sobre la transformación del nivel a partir del análisis de prácticas concretas que ensayan diversos modos de promover estos cambios. A la vez, buscamos generar espacios participativos, donde los diversos actores se sientan interpelados y puedan aportar sus propias miradas y experiencias. El acceso universal a la educación secundaria, la efectivización de la obligatoriedad del nivel, la mejora de la calidad de los aprendizajes y la promoción de mayor participación requieren de un esfuerzo importante del Estado y la sociedad civil en el mediano y largo plazo. Como horizontes de lo deseable, estos propósitos tensionan nuestras prácticas hacia adelante, nos convocan a buscar alternativas y, sobre todo, nos invitan –desde este Ciclo– a volver a encontrarnos para seguir construyendo la escuela secundaria que queremos.

El desarrollo de este Ciclo no hubiera sido posible sin el apoyo y trabajo conjunto realizado con UNICEF Argentina, y la especialista en educación Elena Duro, el Ministerio de Educación de la Nación, sus autoridades y el reconocimiento de interés educativo (Resolución 99-2010), y el apoyo continuo de la Fundación SES y su

director Alberto Croce. El compromiso de las gestiones de educación secundaria de las provincias de Buenos Aires Córdoba, Chaco y Tucumán por profundizar el debate nos permitió el diseño y desarrollo conjunto de jornadas de trabajo con supervisores, directivos, docentes y jóvenes con alrededor de cien escuelas del país.

Las organizaciones sociales con las que SES trabaja en diecisiete provincias del país, también fueron actores relevantes de este Ciclo de Debate. Se sumaron a diferentes convocatorias, reuniones y diálogos sostenidos sobre el proceso de cambio de la educación secundaria y los niveles de articulación necesarios para mejorar los procesos de inclusión con calidad educativa.

A todas las gestiones (nacional y provincial), al Programa de Orientación y Desarrollo Educativo Sociocomunitario (PODES) de la Municipalidad de La Matanza, a las escuelas, organizaciones, jóvenes y a los que se sumaron al trabajo del día a día, nuestro agradecimiento por sumarse a este Ciclo Multiactoral. Este material resulta una contribución colectiva para profundizar nuestra reflexión sobre las políticas y las prácticas educativas y sobre el desarrollo de experiencias de cambio de la educación secundaria. Convocamos para ello a diferentes colegas, especialistas y trabajadores del campo educativo, que nos permitieron abordar la visión de los diferentes actores participantes y las experiencias de cambio. Sus aportes le dieron suma riqueza a esta publicación. La divulgación de este material redunda en otra oportunidad para todos los diferentes actores e instituciones comprometidas con una mejor educación para todos y todas.

**Marcelo Krichesky**

Fundación SES

---

<sup>1</sup> En los casos en que en esta publicación utilizamos la expresión los *jóvenes* o el *joven*, lo hacemos con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

# Síntesis del material

## Sumario Capítulo 1

### Acerca del Ciclo y del cambio en la escuela secundaria



En este apartado describimos en qué consiste el Ciclo de Debate Multiactoral en su gestión con las cuatro provincias (Buenos Aires, Córdoba, Chaco y Tucumán); y las acciones desarrolladas con directivos, docentes, jóvenes y organizaciones sociales. Asimismo nos proponemos dar cuenta del contexto del cambio de la educación secundaria en términos de problemas y ejes de política nacional y provincial.

## Sumario Capítulo 2

### Percepción de docentes y directivos sobre las escuelas



En este capítulo, abordamos los principales discursos y percepciones que tienen los directivos y docentes sobre los problemas y el cambio en la educación secundaria. Aquí consideramos tanto las visiones sobre la escuela como así también sobre las políticas educativas vigentes en términos de su posibilidad para el cambio y para garantizar la inclusión y la obligatoriedad del nivel.

## Sumario Capítulo 3

### La perspectiva de los jóvenes sobre la escuela y el cambio



Los jóvenes tienen perspectivas y visiones sobre su experiencia escolar. En este apartado intentamos retratar los problemas que ellos registran de su propia experiencia escolar y la de sus pares: lo que se aprende, la convivencia, problemáticas de abandono, sexualidad, adicciones, infraestructura y equipamiento de la escuela, la participación constituyen ejes de reflexión y de debate.

## Sumario Capítulo 4

### Propuestas para el debate con los jóvenes sobre el derecho a la educación



En este apartado describimos un enfoque y una metodología -que utilizamos durante el Ciclo para el trabajo con jóvenes- acerca del derecho a la educación secundaria. Así apelamos a estrategias lúdicas y al desarrollo de múltiples lenguajes que favorecen la puesta en juego de la palabra de los adolescentes.

## Sumario Capítulo 5

### Las organizaciones sociales y el cambio en la educación secundaria



En estos últimos años, a partir de las políticas de inclusión, las organizaciones sociales comenzaron a tener más visibilidad en sus acciones y estrategias que llevan adelante con las escuelas para garantizar que los niños y adolescentes desarrollen una trayectoria educativa exitosa. ¿Qué nos dicen de sí mismas, de las escuelas, de su posibilidad de articulación, del trabajo comunitario? Son algunos de los ejes que atraviesan este capítulo.

## Sumario Capítulo 6

### Los cambios de prácticas en las escuelas



A lo largo del Ciclo, trabajamos en la sistematización de experiencias de cambio, muchas de ellas enmarcadas dentro de los proyectos de mejora que se están desarrollando en instituciones con diferente formato institucional. En este apartado describimos y analizamos las principales tendencias que presentan estos proyectos que tienen en la mira lograr procesos de cambio institucionales y pedagógicos que posibiliten mejores aprendizajes y una continuidad en la trayectoria escolar de los jóvenes.





# Capítulo 1

## Acerca del Ciclo y del cambio en la escuela secundaria

Marcelo Krichesky

Magister en Educación.

Investigador y docente en teoría curricular y pedagogía social en UNSAM y UNIPE, Buenos Aires.

Coordinación de Programas Educativos, Fundación SES.

El Ciclo de Debate Multiactorial tiene como propósito general movilizar a un conjunto de actores significativos de la comunidad educativa de diferentes jurisdicciones del país (directivos, docentes, jóvenes, organizaciones sociales, entre otros) para debatir sobre la escuela secundaria con vistas a aportar propuestas de transformación del nivel en el corto y mediano plazo<sup>1</sup>.

### Sus objetivos específicos son:

- Recuperar la perspectiva de cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo, con el criterio de profundizar el debate sobre la escuela secundaria.
- Dinamizar foros de debate con directivos, docentes, jóvenes y organizaciones de la sociedad civil.
- Sistematizar y difundir las experiencias compartidas, con vistas a contribuir a la mejora de la calidad y la inclusión educativa.

### Aspectos metodológicos

El Ciclo de Debate Multiactorial sobre Educación Secundaria está basado en el diseño y gestión de espacios de intercambio, que adoptan modalidades presenciales y a distancia:

- **Jornadas de trabajo** con directivos y docentes.
- **Talleres** con jóvenes de los últimos años de estudio.
- **Jornadas de trabajo con organizaciones sociales** con el fin de debatir problemas y propuestas para el cambio en el nivel.
- **Foros virtuales de debate**<sup>2</sup>: para abordar la temática desde un soporte tecnológico que permite dar continuidad al diálogo iniciado en las jornadas de tipo presenciales.

- **Sistematización de experiencias de cambio** a partir del desarrollo de reuniones, entrevistas en profundidad y grupos focales con directivos, docentes y jóvenes de dos escuelas secundarias por provincia.

### Acciones desarrolladas

En el marco del Ciclo, llevamos a cabo diez jornadas de debate con directivos, docentes y jóvenes, en las provincias de Córdoba, Chaco, Tucumán y Buenos Aires<sup>3</sup> en un trabajo conjunto con las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria. Estos encuentros congregaron en total a un grupo de 100 escuelas, cerca de 300 docentes y directivos; y 350 jóvenes que asisten a 4° y 5° año<sup>4</sup>. El primer día de jornada estuvo dirigido a directivos y docentes de escuelas secundarias y tuvo por objetivo reflexionar sobre los nuevos lineamientos curriculares e institucionales previstos para la nueva educación secundaria. En estos encuentros administramos **una encuesta y se presentaron experiencias educativas**. Acerca de los resultados de esta encuesta profundizamos en el capítulo 2 de este material.

En los talleres de trabajo realizados con jóvenes buscamos recuperar, a través de estrategias lúdicas, artísticas y expresivas, la opinión de los jóvenes con

respecto a la escuela secundaria que desean. Estos espacios fueron desarrollados en base a una metodología de trabajo elaborada para el Ciclo, que describimos en el capítulo 4.

En el marco de dichos talleres se realizó un proceso de debate y formación con jóvenes operadores del Programa Municipal de La Matanza “PODES” el cual tiene como propósito favorecer la permanencia y reingreso de los jóvenes al sistema.

Con las organizaciones sociales desarrollamos dos jornadas nacionales de trabajo y un proceso de consulta basado en encuestas y entrevistas. Las organizaciones

sociales que se involucraron en este proceso son de diferentes localidades del país como ser de Bariloche, Corrientes, Córdoba, Clorinda, Chaco, Entre Ríos, Rosario, Misiones, Mendoza, Formosa, Neuquén, Salta, Jujuy. También desarrollamos encuentros con Organizaciones del Conurbano Bonaerense (Gonzalez Catán y Matanza, Moreno, San Martín, Hurlingham; Vicente Lopez y San Fernando) y ciudad de Buenos Aires (ver capítulo 5).

Además, **sistematizamos ocho experiencias de cambio** –muchas de ellas enmarcadas dentro de los Planes de Mejora Institucional– que se desarrollan en escuelas secundarias de las cuatro provincias participantes del Ciclo.



El programa PODES –gestionado por la Municipalidad de la Matanza desde el año 2009– se orienta a aumentar la permanencia en las escuelas de los jóvenes entre 13 y 17 años que se encuentren en situación de exclusión escolar reciente o presenten dificultades para mantener su regularidad.

Los Operadores Educativos son los actores principales para la implementación territorial del programa PODES. Ellos tienen la tarea de establecer el vínculo con los jóvenes que participan del programa, asesorar y transmitir su experiencia educativa a los alumnos acompañados, derivar a los servicios sociales que corresponda cuando existan necesidades específicas o comunicar problemas que surjan de las tutorías y requieran de asistencia profesional. Se busca trabajar con operadores que residan en los barrios donde desarrollan su tarea, de tal forma de poder tener un mejor acceso al mismo y convertirse en referentes de los jóvenes con los que trabajan.

En el Ciclo de Debate se realizó una jornada sobre la escuela secundaria con dichos operadores y con las instituciones con las que el PODES trabaja. Se trata de un universo de veinte instituciones aproximadamente.

Cuadro 1

## Escuelas participantes

<b>Tucumán</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Naranjo (Burryacu)</li> <li>- República Oriental del Uruguay (Capital)</li> <li>- Scalabrini Ortiz (Capital)</li> <li>- Presidente Perón (Capital)</li> <li>- Niñas de Ayohuma (Cruz Alta)</li> <li>- Escuela de Comercio La Trinidad (Chicligasta)</li> <li>- Rumi Punco (La Cocha)</li> <li>- Río Colorado (Leales)</li> <li>- Secundaria Amberes (Monteros)</li> <li>- Monte Bello (Río Chico)</li> <li>- Alejandro Heredia (Tafi Viejo)</li> <li>- Barrio Policial (Tafi Viejo)</li> <li>- Escuela Media de Chusca (Trancas)</li> <li>- Manuela Pedraza (Simoca)</li> <li>- Escuela de Comercio Dr. Lilio (Yerba Buena)</li> <li>- Capitán de los Andes (Capital)</li> </ul>
<b>Córdoba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IPEM N° 192 Dr. José Ibáñez (Córdoba)</li> <li>- IPEM N° 316 (V. Carlos Paz)</li> <li>- IPEM N° 351 (Córdoba)</li> <li>- IPEM N° 283 Fray Mamerto Esquiú (Río Cuarto)</li> <li>- IPEM N° 41 Jorge Luis Borges (Córdoba)</li> <li>- IPEM N° 163 Gral. San Martín (Córdoba)</li> <li>- IPEM N° 112 Cesar Iñiguez Montenegro (Sebastián Elcano)</li> <li>- IPEM N° 58 (General Mosconi)</li> <li>- IPEM N° 42 (Córdoba)</li> <li>- IPEM N° 134</li> </ul>
<b>Chaco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CEP N°28 "Gral. Lorenzo Winter"</li> <li>- ENS N°60 "Angel Vicente Peñaloza"</li> <li>- ENS N°61</li> <li>- CEP N°68</li> <li>- CEP N°92</li> <li>- ENS N°83 "Dr. Ernesto Guevara de la Serna"</li> <li>- CEP N°118, Escuela de Comercio Nocturna N°5</li> <li>- UEP N°78 "Fe y alegría"</li> <li>- CEP N°84 "Pedro Henriquez Ureña"</li> <li>- Escuela de Comercio N°4</li> </ul>
<b>Buenos Aires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuela de educación media N°31, Isidro Casanova, La Matanza.</li> <li>- Escuela de educación media N°29, Villa Luzuriaga, La Matanza</li> <li>- Escuela Sec. Básica 187, Gregorio de Laferrere, La Matanza.</li> <li>- Escuela Media N° 2 (La Plata)</li> <li>- ESB N°17 – CESAJ (Berisso)</li> <li>- ESB N°4 (Magdalena)</li> <li>- Escuela Media N° 19 (Mar del Plata)</li> </ul>

# 1. El sentido del debate con los diferentes actores del sistema

## Un interjuego entre las políticas, las prácticas y los procesos de inclusión educativa

En los últimos diez años asistimos a numerosos acuerdos nacionales y regionales sobre la necesidad del cambio de la educación secundaria en términos de la democratización de la oferta (cobertura y acceso, permanencia y egreso) y su calidad educativa. A nivel regional, la propuesta “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, aprobada en el 2009 por los ministros de Educación iberoamericanos a partir del proyecto elaborado por la OEI y la CEPAL, constituye un marco de acuerdos que da continuidad y profundidad a compromisos previos realizados desde mediados de la década de los ´90 (Jomtien; 1990 y DAKAR, 2000) con la participación activa de los gobiernos de los países de la región y de agencias de cooperación internacionales, entre otras UNESCO, UNICEF y OEI<sup>5</sup>.

En este contexto regional, cobra importancia el concepto de educación inclusiva que UNESCO está impulsando como principio rector de la políticas educativas,

particularmente a partir de la 48<sup>o</sup> Conferencia Internacional de Educación reunida en Ginebra en 2008. La educación inclusiva pone el acento en desarrollar estrategias adecuadas para responder a las necesidades y actitudes diversas de los estudiantes, con especial atención a los grupos más vulnerables y marginados del sistema educativo, para superar toda forma de discriminación. Se trata de un concepto abierto, en construcción, que a partir de un marco normativo basado en el derecho a la educación<sup>6</sup>, brinda herramientas de análisis para identificar barreras a la participación en la educación y los aprendizajes y, metodologías de trabajo para el diseño de estrategias de intervención desde las políticas públicas y desde la sociedad civil<sup>7</sup>.

Vista de este modo, la inclusión educativa supone que los niños, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades. Tener oportunidades de aprendizaje equivalentes no implica que las mismas deban ser homogéneas. Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad, y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo.





Para ello, el sistema educativo tiene que tener capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de cada grupo. En Argentina, al igual que en otros países de la región (Lopez, 2007)<sup>8</sup>, se vienen diseñando nuevos marcos normativos y políticas públicas basados en la utopía moderna de incluir, que garanticen al mismo tiempo posibilidades de gobernabilidad. A partir de una notable expansión de la escolarización de los adolescentes (similar a la de otros países de América Latina) se diseñaron y gestionaron programas socioeducativos desde el año 1997 y con continuidad hasta la fecha, junto con un número significativo de programas para todos los niveles educativos. Durante esta última década se comenzaron a hacer una serie de estudios e investigaciones en América Latina y Argentina que permiten empezar a evaluar algunos niveles de impacto en las trayectorias escolares y en la gestión educativa<sup>9</sup>.

Hacia fines de 2007, con consenso de diferentes sectores de la sociedad, con participación de la Organizaciones de la Sociedad Civil y un amplio apoyo de las cámaras legislativas, se aprobó en la Argentina la Nueva Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), que plantea un escenario que cohesiona el sistema educativo en un plazo de cinco años en una única estructura de Nivel Inicial (hasta cinco años); Nivel Primario (seis años) y Secundario (seis años), y promueve la obligatoriedad educativa en base a un criterio de equidad e inclusión para los niños, adolescentes y jóvenes que acceden al sistema. A partir de la nueva ley nacional, se fijan y desarrollan políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación. En este sentido las políticas de promoción de la igualdad educativa procurarían ase-

gurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios<sup>10</sup>.

Complementariamente y en relación con la problemática del financiamiento del sistema, se sancionó en 2006 la Ley N°26.075, que asegura la financiación creciente de la educación, la ciencia y la tecnología hasta alcanzar un equivalente al 6% del Producto Bruto Interno en el año 2010. En este contexto social y político, los nuevos desafíos para el Ministerio Nacional, las jurisdicciones y las instituciones educativas, radican en acordar y promover las condiciones necesarias para garantizar una escuela donde enseñar y aprender resulten prácticas significativas y relevantes. Sostener estos propósitos no es para nada sencillo, pues al menos a nivel institucional, se requieren escuelas con capacidad de gestión, revisión crítica y regulación de su propuesta pedagógica; establecimientos con una apertura hacia el diálogo, que brinden la posibilidad de democratizar las relaciones sociales y atender la micro política institucional cotidiana; y, capacidad para proyectar horizontes de acción a mediano y largo plazo.

Los acuerdos del Consejo Federal de Educación sobre Educación Secundaria, aprobados en 2009<sup>11</sup>, cuyo punto de partida es la resolución 89/09; constituyen el horizonte conceptual y político desde el cual enmarcamos la perspectiva sobre el cambio de la escuela secundaria en este Ciclo de Debate. Dichos acuerdos promueven el diseño y desarrollo de diversas propuestas educativas para el nivel, incluyendo variados formatos institucionales, modalidad de cursada y criterios de evaluación, promoción y acreditación. De esta forma, sientan las bases para construir alternativas de inclusión y/o regularización de la trayectoria escolar para que todos los adolescentes y jóvenes participen de experiencias culturales y educativas, que se ade-

cuen a las particularidades de cada región, jurisdicción y zona, con el fin de garantizar el derecho de todos a una educación secundaria con conocimientos y valores relevantes.

Estos acuerdos sientan las bases para la institucionalización de la obligatoriedad de la educación secundaria, lo cual es una tarea sumamente compleja que implica *“abordar la reflexión de los mandatos establecidos en la normas sancionadas, revisar los procesos en marcha para garantizar la continuidad de las acciones valiosas, y promover los debates y acuerdos sobre el diseño, implementación, financiación y evaluación de las políticas y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos y metas que aseguren la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en una educación de calidad”*<sup>12</sup>.

En este marco la política nacional en acuerdo con las jurisdicciones y la participación activa de las escuelas promueven la necesidad de diversificar las formas de estar y aprender en las escuelas, mediante propuestas de enseñanza variadas; garantizar una base común de saberes, como acceso a bienes culturales para todos; sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes, desde el reconocimiento a las situaciones particulares, mediante apoyos disciplinares y tutoriales ajustados a cada necesidad; promover el trabajo colectivo de los educadores, entendiendo la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y las trayectorias educativas de los estudiantes; y, resignificar su vínculo con el contexto, para retomar aquello que habilita el entorno inmediato y mediato: el barrio, el escenario extraescolar, las dinámicas sociales y culturales que aportan miradas para entender lo educativo.

Entre los acuerdos federales resulta estratégico el desarrollo del plan jurisdiccional para la institucionalización y el fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución 86/09) “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional”, cuya función es priorizar y organizar los cambios que es preciso realizar en las regulaciones normativas, en las estructuras organizativas y en las prácticas, tanto a nivel de las jurisdicciones como de las instituciones educativas.

Este documento de acuerdo marco entre la Nación y las jurisdicciones para garantizar la obligatoriedad educativa se centra en generar condiciones que contribuyan a la transformación progresiva del modelo pedagógico institucional; promuevan la inclusión de los adolescentes y jóvenes en el nivel; y aseguren las

trayectorias escolares continuas completas de los alumnos y las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, continuar los estudios superiores e incorporarse en el mundo del trabajo<sup>13</sup>. En el marco de esta propuesta, cada jurisdicción desarrolla su Plan Jurisdiccional, previendo una transformación progresiva del modelo organizativo y pedagógico institucional, para la promoción de trayectorias educativas exitosas y por una mayor inclusión de jóvenes en el sistema. Estos planes, deben contemplar al menos los siguientes ejes en su planificación estratégica:

- Ampliación de la oferta y cobertura para promover y facilitar la inclusión real de aquellos jóvenes que están fuera del sistema, previendo su incorporación.
- Políticas de enseñanza que renueven el régimen académico, los itinerarios y formatos pedagógicos y espacios curriculares innovadores.
- Capacitación a docentes en el marco de los nuevos requerimientos y competencias profesionales necesarios para garantizar el cumplimiento de la educación de calidad y obligatoria.
- Articulaciones entre el Nivel Primario, Secundario y Superior.
- Apoyo a los Planes de Mejora Institucional de las escuelas y adecuación de la normativa que regula las relaciones entre la jurisdicción, las instituciones y las prácticas educativas.
- Sistemas de tutorías y espacios extraclase para reducir tasas de repitencia y abandono.

Todos estos ejes resultan significativos para el debate sobre la escuela secundaria y se conforman en el punto de anclaje para el desarrollo adecuado de los Planes de Mejora Institucional, en tanto se erigen como el encuadre jurisdiccional –político y pedagógico– para su implementación. Los Planes de Mejora Institucional se proponen ajustar el modelo escolar en el corto y mediano plazo para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel. Se espera que estos planes puedan enfatizar la mirada sobre aquellos estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad socioeducativa, como así también dar centralidad a la enseñanza y la adecuación de los conocimientos en función de las transformaciones socioculturales contemporáneas.

Es esperable que, como ya dijimos, los Planes de Mejora Institucional reflejen el espíritu político-pedagógico de la provincia donde se desarrollen, atendiendo a las particularidades territoriales, culturales y sociales de cada contexto regional y jurisdiccional. Los problemas y desafíos centrales para la educación

secundaria pueden pensarse desde tres dimensiones: la igualdad, la calidad, y el fortalecimiento institucional<sup>14</sup>. Para atender a estas dimensiones, tanto la institucionalización de la obligatoriedad de la escuela secundaria como el fortalecimiento institucional, se apoyan en dos instrumentos clave: los Planes Jurisdiccionales, y los Planes de Mejora Institucional.

En todas las jurisdicciones se fueron desarrollando lineamientos y políticas provinciales que, en el marco de la Ley de Educación Nacional y los acuerdos marco del Consejo Federal sobre la obligatoriedad de la educación secundaria, acompañaron a las instituciones en

el desafío pedagógico y político de garantizar el derecho a la educación para todos.

Estas políticas se desarrollaron en un contexto con un leve incremento de la matrícula de educación secundaria (aunque no crece al mismo ritmo que otras modalidades como primaria, especial y adultos). La educación secundaria en Argentina cuenta actualmente a nivel nacional con una cantidad de 1.700.000 adolescentes y jóvenes en secundaria básica, y 957.000 en el ciclo superior (cuadro 1). En términos de las trayectorias de los adolescentes y jóvenes por el sistema nos detendremos en el punto 2 de este capítulo.

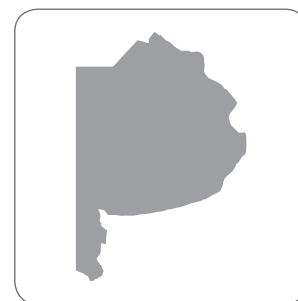
Cuadro 1

Matrícula en educación secundaria (2007- 2010)

División Político Territorial	2007		2008		2009		2010	
	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior
Total País	1.580.618	905.387	1.613.113	915.434	1.661.860	937.476	1.700.934	957.022
Buenos Aires	532.203	313.724	548.559	326.054	568.415	334.385	594.903	341.189
Conurbano	314.461	190.971	328.098	197.715	341.419	202.558	360.518	207.461
Buenos Aires Resto	217.742	122.753	220.461	128.339	226.996	131.827	234.385	133.728
Córdoba	110.363	59.651	109.849	60.020	112.951	59.700	116.268	62.001
Chaco	62.606	35.435	66.116	34.620	69.374	35.803	70.957	36.778
Tucumán	63.814	29.758	64.230	32.118	68.303	33.786	70.545	36.906

Fuente: Relevamiento de matrícula anual (2007- 2010) DNIECE. Elaboración propia





La provincia de **Buenos Aires**, luego de sucesivas reformas durante la década de los noventa y a partir de la promulgación de la Ley N°13.688 (2007)<sup>15</sup>, impuso el desafío histórico de generar las condiciones necesarias para que la Escuela Secundaria obligatoria sea una realidad, con inclusión, permanencia con aprendizaje y egreso/acreditación de los estudios secundarios para todos los adolescentes, jóvenes y adultos. La elaboración de un plan estratégico para este nivel, plasmado en la propuesta **La Secundaria en la Provincia**<sup>16</sup>, se materializa en cinco líneas político-institucionales, a saber: articulación y promoción de la escuela secundaria; construcción de la identidad de la escuela secundaria obligatoria; inclusión en la escuela secundaria para todos los adolescentes, jóvenes y adultos; promoción y profundización del gobierno democrático en las escuelas; y comunicación institucional para el intercambio entre los distintos niveles de conducción de la educación secundaria.

En este marco cabe señalar como política de inclusión -entre otras iniciativas vinculadas con ruralidad y educación especial- la experiencia de creación de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes<sup>17</sup> (CESAJ), diseñado para que los jóvenes que abandonaron o nunca asistieron concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo su capacitación en formación profesional, en articulación con una organización de la comunidad comprometida con el seguimiento y convocatoria de los alumnos. También se destaca el desarrollo del Plan de finalización de estudios y regreso a la escuela, que permite diplomarse rindiendo las materias adeudadas o reingresar a la escuela sin materias no aprobadas pendientes, y la creación de salas maternas en escuelas secundarias a partir del proyecto “madres, padres, hermanos/as mayores todos en secundaria<sup>18</sup>”. En los dos últimos años tuvo un lugar importante la implementación de los Planes de Mejora en las escuelas, que promueven proyectos institucionales que en base a sus propias problemáticas, diseñan y ponen en marcha acciones para mejorar las trayectorias estudiantiles.

Por otra parte, en vistas a la construcción del gobierno democrático en la escuela secundaria, se viene avanzando en la creación de espacios colectivos y en la elaboración de *Acuerdos institucionales de convivencia*, los consejos consultivos como forma colegiada del gobierno escolar, y la *conformación y promoción de centros de estudiantes* en todas las escuelas. Se han elaborado y aprobado los diseños curriculares para los 6 años de la Educación Secundaria, los que se vienen implementando progresivamente y alcanzando la primer promoción de egresados para fines de 2012. Asimismo, se han incorporado a las escuelas secundarias de los distintos distritos de la provincia, siete orientaciones del ciclo superior (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Lenguas Extranjeras y Educación Física) de las diez aprobadas para todo el país.

La implementación de los diseños curriculares contempló la entrega a cada profesor de los marcos de referencia del nivel y de cada orientación, además de cada una de las asignaturas correspondientes a los distintos años con la capacitación específica por materia la cual es gratuita y con el máximo puntaje.

En los últimos años se destaca el impulso que está teniendo la educación digital, en consonancia con el Programa Conectar Igualdad y sus implicancias en la distribución de netbooks para la enseñanza y la capacitación docente en el uso didáctico de TICs.

Cabe señalar que en la secundaria de la provincia se está implementando el nuevo Régimen académico (Resolución N°587/11), que concentra las reglas que organizan las prácticas educativas en cada una de las escuelas secundarias del territorio provincial. Dicho régimen académico expresa las pautas institucionales que regulan el proceso de aprendizaje, asistencia, evaluación, promoción y permanencia, entre otras, del estudiante en la escuela.



El Ministerio de Educación de la provincia de **Córdoba**, junto a los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, ha realizado en los últimos años importantes esfuerzos con el propósito de expandir y mejorar el servicio educativo que brinda. Conforme a este compromiso y en concordancia con lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional N°26.206 y en la nueva Ley de Educación de la Provincia N°9870, –que reafirma que “*la educación se constituye en política de Estado prioritaria para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa*”– también asumió el desafío de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria como un derecho ciudadano y, para ello, propone repensar su organización pedagógica e institucional. En este sentido, se están impulsando procesos importantes de transformaciones educativas desde la gestión y actualización del Diseño Curricular para el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado “*su correspondiente proceso de validación en la práctica escolar, desde una perspectiva situada, en una iniciativa orientada a recuperar la centralidad del saber en el vínculo entre docentes y estudiantes, y con una propuesta formativa orientada al desarrollo de diferentes formatos curriculares (materia, asignatura, seminario, talleres, proyecto)*”<sup>19</sup>.

Por otra parte, la provincia de Córdoba orientó su política destinada a lograr la inclusión, la retención, la promoción y la terminalidad de los estudios con calidad, contribuyendo a una distribución equitativa del conocimiento con el objetivo de construir una sociedad más justa, que tiene como principio que “*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado*”.

Por ello, se llevaron a cabo diversas propuestas para lograr el desarrollo de dinámicas institucionales efectivamente inclusoras; como por ejemplo la creación de la figura del **Coordinador de Curso**<sup>20</sup>, con el propósito de coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar. Además, se promueven los **Acuerdos Escolares de Convivencia** para recuperar al interior de las instituciones el valor de la norma, a la vez que se abre un camino que hace de la escuela una experiencia educativa para los estudiantes. También en esta línea, se está fomentando la creación de los **Centros de Estudiantes**, como instrumento idóneo para que los jóvenes expresen y manifiesten sus expectativas, aspiraciones y demandas.

Asimismo, se está implementando el “**Programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años**” que posibilita a los adolescentes que han abandonado la escuela o que no la iniciaron, finalizar sus estudios a través de un servicio educativo, que en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio trayecto formativo.

En la misma línea, a través del **Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar**, se diseñan desde la escuela, con los municipios y las organizaciones de la comunidad, estrategias para abordar en forma conjunta el abandono, ausentismo y exclusión.

Todas estas líneas de trabajo –sumadas al acceso y dominio de las TIC, Planes de Mejora Institucional y el Programa Conectar Igualdad– facilitan diversos recorridos formativos que permitan efectivizar una educación de calidad y conformar equipos de gestión que garanticen un modelo institucional participativo, inclusivo y democrático.



En **Chaco**, luego de un proceso de cuatro años de debate finalmente se sancionó en diciembre de 2010 la nueva Ley de Educación provincial N°6691, que habilita el proceso de debate sobre la estructura curricular del nivel secundario, primero del ciclo básico y luego del superior. Una de las principales políticas que están implementando fuertemente en la provincia son los PMI, entendido como un proyecto colectivo institucional, cuya función se orienta a priorizar y organizar los cambios que es preciso realizar en las estructuras organizativas: gobierno institucional, propuestas escolares y prácticas institucionales basadas en los ejes trayectorias escolares, articulación de ciclo y niveles, convivencia escolar y formación docente continua, este último también se constituye en una política central de la provincia, en tanto que se está instalando un sistema de formación docente en servicio.



En el caso de **Tucumán** -conforme a lo establecido por la Ley Nacional, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (resolución CFE 79/09) y el conjunto de lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, planes jurisdiccionales y de mejora institucional (resolución CFE 88/09)- se aprobó el proyecto "Trayectorias escolares de los alumnos en escuelas de educación secundaria orientada", que abre un capítulo importante respecto de la acción tutorial en la educación secundaria de la provincia. El mencionado Proyecto propicia la atención de problemáticas relevantes a partir de una perspectiva de inclusión educativa, dando prioridad a grupos de alumnos o a momentos de la escolaridad que planteen mayores requerimientos de acompañamiento y apoyo.

Por otra parte, se plantea la creación de escuelas con un nuevo formato escolar de organización pedagógico curricular a aplicarse en cuatro instituciones de la provincia, que luego hacia el 2011 se extendió a trece más. (Resolución Ministerial 146/10)<sup>21</sup>. Lo que distingue a este nuevo modelo institucional es la designación de docentes por cargos indivisibles conformados por horas frente a alumnos en diferentes espacios curriculares y horas institucionales<sup>22</sup>. Para la cobertura de las horas cátedra se implementó el concurso de antecedentes y entrevistas personales a cada uno de los interesados en participar de este proyecto (a cargo de Supervisores, Directores de escuela y equipo técnico pedagógico de la Dirección de Educación Secundaria).

En lo que hace a la política provincial para los planes de mejora, se identificaron líneas de acción prioritarias, entre ellas, incentivar propuestas de enseñanza que posibiliten a todos los alumnos aprendizajes consistentes y significativos; propuestas que contemplen los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y acciones para mejorar la convivencia escolar y la participación estudiantil<sup>23</sup>.

Tenemos ahora un desafío enorme: poseemos el respaldo de las leyes y de las enunciaciones políticas para cambiar, pero nos faltan aún definiciones estratégicas y propuestas de gestión pedagógica y didáctica que favorezcan una apropiación efectiva a las instituciones educativas y sus actores principales (directivos, docentes, alumnos y la comunidad en su conjunto). Una de las preguntas que resulta central en la actual coyuntura remite a los niveles de traducción curricular

e institucional que requieren estas políticas y programas con carácter inclusivo para que se empoderen a los diferentes actores de la gestión educativa (inspectores, supervisores, etc.) y de las mismas instituciones (directivos, docentes, alumnos) en vistas de una mejor experiencia de niños, adolescentes y jóvenes que articule calidad de los aprendizajes, mayor permanencia en la escuela y formación ciudadana.

## 2. Los procesos de inclusión a la educación secundaria

Los niveles de acceso de los adolescentes y jóvenes al sistema educativo se están incrementando en las últimas décadas a un ritmo sostenido. Según el Censo 2001, 71 de cada 100 adolescentes que tienen entre 13 y 18 años asisten a un establecimiento de ese nivel y la participación de los jóvenes en las escuelas aumentó un 20,5% en los últimos diez años. Sin embargo, todavía queda pendiente la escolarización de un importante porcentaje de adolescentes y jóvenes que a nivel país llegan aproximadamente a los 600.000, de los cuales el 44% son mujeres (Dussel, 2010), con significativas diferencias a nivel regional y por tipo de localidad<sup>24</sup>.

Cuadro 1

Tasas netas de escolarización

Nivel Inicial, Primaria y Media.

Años 1980, 1991 y 2001

Nivel de Enseñanza	1980	1991	2001
Nivel Inicial	57,0	72,6	78,8
Nivel Primario	90,5	95,7	99,7
Nivel Medio	38,8	59,3	71,5



Fuente: Censos de población, INDEC.

Desde el año 2003 –y especialmente a partir de las políticas socioeducativas que promueven la obligatoriedad de la educación secundaria junto con acciones de gobierno<sup>25</sup> que tienen como propósito darle cumplimiento– se incrementaron aún más los niveles de acceso al sistema educativo. De acuerdo a la encuesta anual de hogares se observa que a nivel nacional, en el 2003, el 87,4% de los jóvenes asistían al sistema educativo y el 74,3% iban a la escuela secundaria. La diferencia entre niveles de pobreza es significativa ya que mientras el 84,9% de los niveles más altos accedían a la escuela secundaria, sólo el 65% de los niveles más bajos asistían a la misma. Sin embargo, resulta muy importante observar que la brecha de las desigualdades en el acceso a la educación disminuyeron a nivel nacional durante el período 2003-2010 de manera significativa: en el año 2010 cerca del 79,8 % se encuentra asistiendo en el nivel medio, con una diferencia menor entre los grupos más pobres y de mayor poder adquisitivo<sup>26</sup>.

Cuadro 2

Evolución de escolarización 13-17 años

		2003		2010	
		% asiste	% asiste al nivel o +	% asiste	% asiste al nivel o +
Quintil de IPCF Total EPH	0	80,75	78,68	82,39	77,91
	1	82,82	65,77	88,12	73,50
	2	88,33	77,11	92,96	80,29
	3	91,02	81,00	92,96	84,72
	4	94,75	83,89	95,40	88,88
	5	94,20	84,91	96,63	86,34
	TOTAL	87,41	74,35	91,27	79,28

Fuente: INDEC - EPH 2003- 2010. Elaboración Lic. Julián Falcone.

No obstante, la cuestión de la inclusión se manifiesta con otras caras, diferentes a las de la etapa fundacional de los sistemas educativos. Más allá del esfuerzo de las políticas y de un grupo numeroso de escuelas y organizaciones comunitarias por incluir adolescentes, se cristalizan procesos de abandono y repitencia en la escuela media: los adolescentes y jóvenes ingresan con un sistema que tiene una enorme dificultad para garantizar su permanencia y éxito en la promoción anual. Los niveles de abandono en la secundaria básica se encuentran estabilizados en estos últimos años (entre 2003 y 2008) en un 10%, con un leve crecimiento entre el 2004 y el 2005 (ver cuadro 1 / Anexo).

Esta estabilización del abandono escolar se daría de la mano de mayores niveles de "ausentismo reiterado o abandono fluctuante"<sup>27</sup>, y repitencia en los primeros años de la educación secundaria básica, lo que conlleva índices significativos de incremento de la sobreedad en este nivel del sistema<sup>28</sup> (ver cuadro 2 / Anexo). En este tramo de la escolarización la repitencia pasó del 11% al 14,5% (ver cuadro 3 / Anexo). En ciertas jurisdicciones se incrementó entre un 20 y un 40%, pero en otras el aumento se da entre un 60% y un 100% aproximadamente. En sólo un grupo de provincias muy pequeño, la repitencia no se incrementó durante este período. Este tipo de situaciones dan cuenta de diversos problemas en las trayectorias escolares, como la "intermitencia", o la discontinuidad (Kantor, 2001: 20), generalmente asociadas a la interrupción de la asistencia, o a cierta ruptura de la trayectoria que podría o debería continuar.



### 3. ¿Qué temas son de debate para el cambio en la escuela secundaria?

El Ciclo de Debate retoma las propuestas del Ministerio de Educación Nacional que, a través de diversas resoluciones adoptadas por el Consejo Federal de Educación, ha pautado una serie de recomendaciones y orientaciones generales para la implementación de lo dispuesto en la Ley Nacional de Educación N°26.206. En consonancia con los aspectos de la transformación de la escuela secundaria que más se vienen discutiendo, nos preguntamos **¿qué formatos institucionales y prácticas socioeducativas serán necesarias para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, sin descuidar la calidad educativa y fortaleciendo los procesos de inclusión, retención y promoción del nivel secundario?**

Propusimos para este Ciclo, especialmente en el trabajo con directivos y docentes<sup>29</sup>, cuatro ejes de reflexión y de análisis de prácticas, que se materializaron en la presentación, en cada jornada, de cuatro a seis experiencias en curso a escala áulica y/o institucional, que en muchos casos forman parte del diseño y gestión de los planes de mejora<sup>30</sup>.

- Sistemas de tutorías, acompañamiento y estrategias de apoyo a los estudiantes.
- Cambios curriculares y la evaluación como dispositivo institucional para mejorar las prácticas educativas.
- Vinculación de la escuela con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales.
- Nuevas formas de participación de los jóvenes en la experiencia escolar.

#### **a) Sistemas de tutorías e instancias de apoyo a los estudiantes**

Implementar propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes requiere de instancias adecuadas, como las tutorías y/o los espacios de apoyo y acompañamiento. En las escuelas donde estas estrategias ya se implementan, las acciones suelen estar a cargo de un tutor, coordina-

dor de curso, asesor pedagógico, u otra figura pertinente, que tiene presencia semanal garantizada.

En la mayoría de los casos, estas iniciativas surgen a partir de detectar un diagnóstico con altos índices de fracaso escolar, repitencia y alumnos con sobreeedad. En este marco, las estrategias que buscan acompañar a los estudiantes en sus trayectorias escolares tienen como objetivo bajar esos índices, y promover la inclusión, permanencia y egreso de los jóvenes en la escuela media. La realización de clases de apoyo y tutorías, que apuntan a acompañar a los alumnos tanto en lo académico como en cuestiones socioeducativas. Otra iniciativa consiste en el desarrollo de talleres dirigidos a padres y madres, con el fin de incentivar el acompañamiento de los hijos en su escolaridad.

Entre las experiencias presentadas en las jornadas se encuentra, por ejemplo, el caso de un IPEM de la provincia de Córdoba, en donde se implementaron reuniones y talleres con padres, tutorías para exámenes, y cuadernillos para el pasaje de primaria a secundaria, todas estrategias que en conjunto lograron elevar la tasa de promoción al 90%.

En esta temática, también se destaca el caso de un CEP de la provincia de Chaco, que a fines de 2009,

comenzó a implementar el PMI como una experiencia piloto. La estrategia más fuerte que se llevó adelante en este marco fueron las clases de apoyo escolar para aquellos alumnos que debían rendir en diciembre de 2009 y marzo de 2010. Como resultado concreto destacan que se aumentó en un 22% la tasa de aprobación de los jóvenes y, como consecuencia, disminuyó el nivel de repitencia. Asimismo, durante 2010 los docentes encontraron mejor preparados a aquellos alumnos que participaron de estas clases de apoyo. Durante el año 2011, se continuó con la iniciativa, pero trabajando bajo la modalidad de pareja pedagógica.

Otro caso similar es el de una ESB de Magdalena, provincia de Buenos Aires, que es una escuela rural en donde a partir de la implementación del PMI se comenzó a trabajar con tutorías y clases de apoyo en las mesas de exámenes en diciembre de 2009 con el objetivo de que los jóvenes se presentaran a las mismas, principal problema que luego generaba la repitencia.

### **b) Cambios curriculares y de evaluación: un dispositivo institucional para el mejoramiento de las prácticas educativas**

Se presentaron diversas experiencias muy interesantes con respecto a cambios curriculares, a partir de identificar los intereses e inquietudes de los alumnos. Una de ellas, de la provincia de Córdoba, se refiere a un proyecto productivo que a la vez vincula escuela y trabajo. Así, la institución partió de un diagnóstico que sostiene que los jóvenes no perciben a la escuela como una posibilidad de seguir estudiando o conseguir mejores trabajos. Para revertir esta situación, y con el objetivo de que la escuela comience a ser vista por los estudiantes como un espacio atractivo e interesante donde se aprenden cosas útiles, se realizaron una serie de adaptaciones curriculares que introdujeron saberes teóricos y prácticos sobre cooperativismo aplicados al desarrollo de una huerta y la elaboración de conservas.

En la provincia de Chaco, se presentaron cinco experiencias que también se dirigen en este sentido. La primera se trató de una adaptación curricular de la asignatura filosofía, que tuvo como fin acercarse a los intereses de los alumnos. Otra consistió en el desarrollo de un proyecto de investigación –que incluyó trabajo de campo– sobre víctimas de la represión de Estado en la localidad donde está ubicada la institución. Otras dos iniciativas se vincularon a la realización de microemprendimientos productivos: uno es una panadería, y otro la realización de muebles y pa-

peles a partir del reciclaje de plástico y papel. Por último, una escuela a la que asisten muchos chicos de la comunidad QOM decidió comenzar a vincularse con la cultura de este pueblo a partir de la recuperación de su lengua materna. Para ello, los alumnos recolectan todo tipo de información (por ejemplo historias y relatos), la analizan, y tipean en castellano y luego, la traducen a la lengua QOM.

Las normas que actualmente regulan los procesos de evaluación, calificación y promoción en las escuelas siguen centradas fundamentalmente en la medición de logros o avances del estudiante a término, en lugar de atender otros aspectos del proceso como la comunicación, el reconocimiento de los diversos aspectos que se ponen en juego durante el aprendizaje, la posibilidad de integrar los aportes de múltiples disciplinas en un proyecto evaluativo diferente, la superación del examen “por materia” que desconoce los recorridos por otros núcleos disciplinares, etc. La instalación de una nueva cultura evaluativa necesariamente conlleva el abandono de la mirada tradicional que considera la evaluación como un hecho en sí mismo, aplicable al término de un proceso educativo para medir cuantitativamente las diferencias entre el comienzo de un curso y su finalización. En varias jurisdicciones, especialmente Buenos Aires y Córdoba comenzaron a desarrollarse innovaciones respecto del pasaje de año con más de dos materias previas. Esta normativa constituye también una nueva práctica y una reflexión colectiva.

### **c) Profundización del vínculo de la escuela con la comunidad**

La mayoría de las experiencias que se dirigen en este sentido se vinculan a proyectos solidarios o de intervención en organizaciones e instituciones de la comunidad. Una de ellas pertenece a una escuela de Córdoba, y se propone mejorar el vínculo entre escuela y comunidad mediante proyectos de intervención comunitaria, en dos dimensiones, una de investigación y otra de intervención. Así, los alumnos realizan diagnósticos sobre distintas organizaciones de la comunidad identificando una demanda, y luego diseñan y ejecutan un proyecto de intervención para las mismas. En otros casos, algunos grupos de alumnos articulan con escuelas primarias de la zona, por ejemplo, a través de la realización de jornadas de lectura. Así, se promueve la lectura en voz alta de una manera contextualizada y con sentido. También se llevan adelante proyectos solidarios en los que la escuela recibe donaciones de la comunidad que luego distribuye a comedores que las necesitan.



En el Capítulo 6 se abordan en profundidad dos experiencias interesantes, una de la provincia de Buenos Aires y otra de Tucumán, relacionadas con la articulación entre la escuela, la comunidad y las organizaciones sociales.

#### **d) Otras formas de participación de los jóvenes en la experiencia escolar**

El reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales y políticos requiere del diseño e implementación de espacios y prácticas donde la participación en la escuela sea un hecho y no una mera pronunciación for-

mal. El trabajo sobre los regímenes de convivencia escolar es una excelente oportunidad para estimular los mecanismos de participación política en los jóvenes; no como un ensayo preliminar, pues ello sería reproducir aquella mirada que vacía de contenido político la práctica estudiantil, sino como un verdadero ejercicio de democratización de los espacios institucionales y las relaciones sociales en la escuela. En un contexto de políticas que promueven la creación de centros de estudiantes (como es el caso de Buenos Aires y Córdoba), se conformaron diferentes espacios de participación estudiantil que en cada caso varían en cuanto a su modo de organización y su historia en la institución.



# Anexo de cuadros

Cuadro 1

Abandono 2003- 2008

División Político Territorial	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior
Total País	10,61	21,99	10,54	23,09	12,19	22,78	11,81	21,64	9,97	21,13	10,51	19,79
Buenos Aires	9,34	27,43	8,06	28,92	13,77	30,29	11,91	27,95	6,46	25,10	8,86	25,22
Córdoba	9,99	29,10	8,07	30,80	13,95	32,13	13,24	29,99	5,67	26,81	8,37	28,04
Resto de Bs As	8,34	24,72	8,06	25,87	13,50	27,31	9,91	24,65	7,61	22,43	9,58	20,81
Catamarca	8,07	15,84	7,24	17,58	5,48	19,21	8,30	17,63	8,34	17,80	8,44	16,91
Chaco	11,81	14,85	10,41	23,02	11,56	11,99	8,77	13,75	7,91	16,77	9,03	13,92
Chubut	6,23	17,20	6,23	17,20	6,23	17,20	8,90	22,18	9,76	22,86	4,28	16,99
Ciudad de Bs As	10,21	15,11	11,95	16,65	9,65	15,31	9,20	14,10	10,08	13,97	11,17	12,80
Córdoba	12,24	20,66	12,41	20,27	10,95	17,60	11,36	17,92	12,55	16,84	10,54	17,17
Corrientes	10,70	21,00	10,70	21,00	9,80	16,24	10,23	14,56	5,89	20,17	14,79	14,38
Entre Ríos	9,61	13,01	12,28	16,46	13,20	14,48	14,39	13,48	13,78	14,93	10,49	14,78
Formosa	10,63	19,30	11,36	15,64	9,32	15,07	7,73	14,83	4,39	17,06	9,80	13,72
Jujuy	12,87	20,54	15,16	23,67	12,74	18,89	10,43	18,09	11,70	16,86	10,42	15,30
La Pampa	8,77	16,87	11,19	19,07	11,51	18,35	12,06	19,82	13,24	17,16	12,71	16,75
La Rioja	10,99	18,27	11,14	16,75	10,00	8,90	9,44	13,96	15,05	17,85	10,95	10,04
Mendoza	12,25	18,96	14,44	21,74	13,41	21,02	14,08	19,51	13,25	20,23	12,12	20,85
Misiones	14,64	21,29	13,95	17,74	13,72	18,18	14,13	18,66	14,96	19,38	17,29	21,24
Néuquén	10,20	13,18	10,96	14,14	12,35	15,83	12,88	15,45	13,45	15,47	12,50	11,52
Río Negro	14,21	19,06	14,97	19,08	14,99	20,38	14,20	16,97	14,27	12,72	14,15	17,31
Salta	9,35	21,79	9,33	17,64	5,86	18,38	7,90	18,99	5,43	28,17	8,93	19,04
San Juan	11,63	20,94	11,63	20,94	11,63	20,94	14,55	20,28	9,12	14,77	13,14	16,32
San Luis	10,13	21,89	10,17	18,73	10,60	15,70	8,49	17,37	12,18	18,13	0,13	14,95
Santa Cruz	10,84	16,32	9,77	17,16	10,23	18,18	11,19	17,35	12,19	17,53	12,42	15,27
Santa Fe	9,66	18,99	11,41	23,79	11,27	23,34	13,34	24,75	13,83	24,29	11,99	19,91
Santiago Del Estero	20,59	15,64	19,39	10,37	15,21	14,87	20,18	17,33	23,30	20,53	15,52	15,35
Tierra Del Fuego	7,45	20,84	6,60	20,53	6,06	18,98	10,51	15,34	6,60	16,86	7,26	16,62
Tucumán	12,59	19,11	10,43	16,58	15,10	20,00	12,38	14,93	14,59	16,33	12,80	16,87

Fuentes. RAE. 2007- 2008- 2009- DNIECE.

Cuadro 2

## Tasa de sobriedad

División Político Territorial	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior
Total País	38,21	42,91	38,81	43,53	39,95	43,59	42,61	42,31	43,63	42,97	45,06	44,80
Buenos Aires	31,60	42,42	32,39	44,34	33,82	44,28	39,18	43,30	42,01	45,23	41,61	44,91
Córdoba	33,08	45,55	33,66	47,07	34,77	47,62	41,13	46,93	44,09	48,95	42,87	48,00
Resto de Bs As	29,19	37,40	30,51	40,05	32,49	39,02	36,38	37,64	39,39	40,23	39,72	40,15
Catamarca	43,42	45,59	41,66	46,07	38,05	42,96	40,93	42,62	39,39	39,66	42,43	41,20
Chaco	41,23	44,81	41,54	45,51	42,32	42,20	45,12	39,72	46,65	38,83	48,49	45,94
Chubut	41,08	43,05	42,41	42,03	42,41	42,03	46,49	43,25	45,71	45,11	47,46	45,83
Ciudad de Bs As	35,46	43,34	36,09	41,76	37,14	42,67	38,88	43,62	37,83	43,44	38,18	45,07
Córdoba	42,03	39,35	40,53	38,14	41,62	37,70	40,92	34,51	42,93	35,15	43,37	36,55
Corrientes	50,06	48,01	50,06	48,01	54,92	49,66	54,34	42,79	55,29	43,93	67,45	52,16
Entre Ríos	45,12	42,13	44,98	41,20	44,38	37,82	47,66	39,62	48,12	41,66	49,10	44,64
Formosa	48,92	45,23	48,22	44,86	47,36	40,90	49,16	44,29	50,28	39,77	58,09	47,77
Jujuy	46,64	55,61	43,09	53,50	39,41	51,01	38,30	49,17	38,65	47,65	38,06	46,77
La Pampa	30,92	30,32	31,55	32,57	33,45	34,28	34,78	35,78	36,97	37,06	36,84	36,06
La Rioja	45,16	43,52	43,11	38,22	40,83	39,74	43,29	38,88	45,29	37,74	50,48	41,81
Mendoza	34,58	38,22	34,69	37,59	35,69	36,72	37,87	38,25	36,91	40,23	37,75	43,49
Misiones	50,31	48,35	50,34	44,50	51,09	42,05	52,17	42,77	52,99	41,92	52,93	43,62
Néuquén	44,92	49,61	43,79	47,38	42,84	45,10	45,30	44,58	46,36	44,63	44,17	45,82
Río Negro	45,57	46,44	45,34	45,95	46,70	47,18	47,34	45,47	47,05	46,48	46,10	48,15
Salta	44,66	51,23	53,67	59,59	55,71	66,94	56,81	64,68	53,21	58,83	58,89	58,43
San Juan	54,18	46,34	55,78	53,71	55,78	53,71	48,06	40,25	48,15	41,30	54,22	50,14
San Luis	42,68	40,65	39,87	38,12	43,89	36,48	46,79	35,50	48,69	40,72	57,26	46,34
Santa Cruz	44,42	40,12	45,50	40,21	50,32	42,10	53,65	43,27	53,76	45,52	51,74	46,76
Santa Fe	38,31	38,77	38,25	36,85	39,23	41,07	40,47	38,29	38,19	36,71	39,20	40,24
Santiago del Estero	40,62	38,04	39,93	37,14	44,07	39,07	43,27	35,48	49,24	49,83	51,70	54,24
Tierra Del Fuego	35,63	38,05	43,75	45,12	42,41	40,89	47,76	39,74	47,84	39,60	49,85	45,21
Tucumán	32,07	34,66	37,64	35,21	37,63	33,31	39,35	34,83	38,81	33,06	40,70	37,28

Cuadro 3  
Repitencia 2003- 2008

División Político Territorial	2003		2004		2005		2006		2007		2008	
	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior	Ciclo Básico	Ciclo Superior
Total País	11,11	8,53	12,36	9,44	14,68	10,14	15,38	10,27	14,01	9,57	14,54	9,86
Buenos Aires	10,63	10,54	12,09	11,31	15,98	11,95	16,57	11,48	13,76	10,80	14,17	10,53
Córdoba	10,67	10,88	12,09	11,66	16,43	12,60	16,95	12,29	13,97	11,56	14,22	10,81
Rosario	10,56	9,99	12,09	10,74	15,31	10,90	16,01	10,17	13,46	9,61	14,11	10,09
Catamarca	5,41	4,74	7,34	5,53	7,33	4,97	7,27	7,03	7,28	5,96	8,62	4,58
Chaco	9,82	6,13	11,50	6,59	12,66	7,43	16,25	8,03	15,34	6,67	15,23	8,38
Chubut	13,86	10,10	13,86	10,10	13,86	10,10	16,72	13,16	13,77	9,93	17,21	11,39
Ciudad de Buenos Aires	11,60	9,63	13,12	10,86	13,83	10,73	15,41	10,51	12,61	9,58	14,18	11,12
Córdoba	16,25	7,31	17,25	7,61	20,33	9,63	20,97	9,92	20,16	9,00	19,72	8,75
Córdoba	8,90	7,48	8,90	7,48	13,22	6,02	14,93	7,09	14,23	6,19	17,08	9,52
Entre Ríos	13,04	5,97	16,09	7,22	16,64	7,39	17,52	7,26	17,32	8,36	18,91	8,64
Formosa	8,75	4,74	11,58	6,42	10,85	5,88	12,78	6,33	11,29	6,72	14,38	7,39
Jujuy	10,62	11,33	11,37	13,10	11,11	13,24	12,25	12,11	11,82	11,34	11,14	10,25
La Pampa	10,15	9,22	14,52	11,45	13,11	10,51	15,42	11,85	14,55	11,22	15,27	11,38
La Rioja	9,64	4,18	9,07	2,27	11,24	5,70	11,93	6,22	12,52	5,34	10,12	5,55
Mendoza	12,49	7,54	12,61	8,31	14,64	9,22	11,98	8,98	12,71	8,97	13,02	9,80
Misiones	12,28	6,08	12,26	5,68	12,91	5,51	12,48	5,73	11,98	6,97	8,04	6,89
Néuquén	14,47	10,40	14,35	10,67	18,45	12,69	18,20	12,16	16,95	11,20	17,50	12,67
Río Negro	15,46	10,44	17,25	11,62	16,69	10,63	18,14	12,25	17,56	11,86	16,87	11,67
Salta	8,49	4,77	9,66	6,60	10,85	9,13	12,54	12,69	13,14	8,46	14,16	9,17
San Juan	11,63	6,67	11,63	6,67	11,63	6,67	14,99	8,11	17,28	8,83	14,31	9,22
San Luis	9,31	3,38	11,96	4,89	14,46	7,60	14,46	5,85	13,36	6,97	16,59	8,21
Santa Cruz	20,35	10,42	23,62	11,13	26,69	12,62	24,57	13,79	22,72	11,18	22,48	12,93
Santa Fe	10,45	7,32	10,24	9,26	12,46	11,30	11,96	10,78	11,67	10,75	12,81	12,23
Santiago Del Estero	7,12	4,39	8,93	5,92	11,11	6,68	12,48	8,34	9,28	9,60	11,07	7,39
Tierra Del Fuego	15,09	7,39	22,10	9,92	25,87	9,85	23,41	10,67	23,31	10,36	22,63	12,44
Tucumán	7,31	5,68	10,42	7,19	10,39	5,78	12,32	8,17	12,46	7,75	14,73	6,86

# Notas

<sup>1</sup> El punto de partida para la gestión de este Ciclo es la presentación del Ministerio Nacional de Educación del documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina, (Octubre, 2008) fruto del trabajo de las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, integradas en el Consejo Federal de Educación, y el intento de desarrollar una consulta con el conjunto de actores de la sociedad civil.

<sup>2</sup> Durante el año 2010 realizamos dos instancias de foro virtual sobre el cambio en la educación secundaria. Tuvieron como objetivo dar continuidad a los debates introducidos en las instancias presenciales y poner en contacto a docentes y directivos del país. Se debatió sobre tutorías, currículum, evaluación, vínculo escuela-comunidad y cambios en el formato institucional.

<sup>3</sup> En el caso de la provincia de Buenos Aires se sumaron dos instancias de trabajo acordadas con el Municipio de La Matanza.

<sup>4</sup> Ciudad de Bs As, Mayo 2010; San Miguel de Tucumán, provincia de Tucumán: 1 y 2 de Septiembre de 2010; Ciudad de Córdoba, provincia de Córdoba: 16 y 17 de Septiembre de 2010; Resistencia, provincia de Chaco: 11 y 12 de Noviembre de 2010; Municipio de La Matanza, provincia de Buenos Aires: 28 y 29 de Abril de 2011; La Plata, provincia de Buenos Aires: 11 y 18 de Mayo de 2011.

<sup>5</sup> Entre las metas se destacan tres que refieren directa o indirectamente a las decisiones de política educativa que enfrenta la educación para adolescentes y jóvenes: Meta 4. Universalizar la enseñanza primaria y la secundaria básica, y mejorar su calidad; Meta 5. Ofrecer un currículo significativo; Meta 6. Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior en nuestra región. Estas metas en su formulación y acuerdo político, tratan de redoblar el esfuerzo para los lograr los objetivos de la EPT en 2015.

<sup>6</sup> La perspectiva acordada por las agencias de cooperación y organismos internacionales en las Metas 2021 (OEI, 2010) acerca de la inclusión, especialmente en lo que hace a los países de América Latina; definen a la misma como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños.

<sup>7</sup> Lo propone la UNESCO en la agenda de la convocatoria al Taller Regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina (2007). En UNESCO International Bureau of Education. 2007.

<sup>8</sup> De acuerdo a este autor en los países de la región se promulgaron durante el período 2006- 2007 un conjunto de Nuevas Leyes Educativas orientadas a mejorar la calidad y equidad, y garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria en cada uno de los países de la Región (López, 2007).

<sup>9</sup> Diferentes estudios de Gluz y Dabenigno/ Ticera (2006) Andraca; A, 2006; Jacinto, C, y Ada Freytes Frey 2004, y Teriggi, F, 2007 IIPE-UNESCO, y el PNUD Argentina; Krichesky, M, 2007 analizan los factores de la gestión institucional que inciden en el impacto de estas políticas en la escuela.

<sup>10</sup> La Ley de Educación Secundaria pauta la obligatoriedad de este nivel, y constituye una unidad pedagógica organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Por otra parte, la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes

y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de estudios.

<sup>11</sup> [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html)

<sup>12</sup> Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE 88/ 09. Anexo. 2009. Bs As.

<sup>13</sup> Ministerio de Educación de la Nación. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora. Resolución CFE 88/09 –27/11/09.

<sup>14</sup> Las dimensiones quedan así formuladas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en mayo de 2009 por el Consejo Federal de Educación.

<sup>15</sup> La Ley de Educación Provincial N°13.688 establece una nueva organización del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, en cuatro niveles y ocho modalidades. Esta ley plantea la necesidad por parte de la escuela secundaria de: “reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto”. Asimismo procura “garantizar los mecanismos de participación para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y democracia de las instituciones del Nivel” (Título II “Estructura del sistema educativo”, Capítulo V “Educación Secundaria”, Art. 28).

<sup>16</sup> Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Secundaria (2009). **La Secundaria en la Provincia**. Buenos Aires.

<sup>17</sup> La Resolución provincial 5009/2008 de creación de los Centros de escolarización secundaria para Adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años (CESAJ) toma como antecedente nacional la resolución del CFE 31/07 que promueve la planificación de estrategias orientadas al acompañamiento de trayectorias escolares mediante propuestas de aceleración, alternativas para repitentes, acompañamiento en exámenes y modalidades diversas de evaluación.

<sup>18</sup> Resolución 5170 (2008). Creación de salas maternas de 45 días a 2 años de edad, la cual habilita al proyecto provincial madres, padres, hermanos/as mayores todos en secundario.

<sup>19</sup> Diseño Curricular de Educación Secundaria. Documento de trabajo 2009- 2010. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

<sup>20</sup> Resolución DGEM 1613/2009

<sup>21</sup> En el año 2009, la provincia organizó las escuelas en cinco Circuitos Territoriales, de los cuales el más grande (Circuito Capital) está dividido en 4 grandes zonas. Los Circuitos Territoriales se constituyen en operadores geopolíticos que permiten: contextualizar las políticas públicas educativas; generar indicadores pertinentes; posibilitar el reordenamiento de los docentes acorde a sus domicilios al interior de los circuitos territoriales facilitando la concentración de horas cátedra.

<sup>22</sup> En el documento Escuela Secundaria Barrio Policial. Experiencias de nuevos formatos de Organización Pedagógica (Torres, T y otros, 2010) se analiza que en el régimen laboral otorga las condiciones para que los docentes puedan efectuar un seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje de los alumnos, conformar equipos de trabajo institucional para que se pueda trabajar con un mismo grupo de alumnos (perteneciente al Ciclo Básico y/u Orientado) por lo menos durante tres ciclos lectivos consecutivos, lo que permite el seguimiento de una misma cohorte de alumnos.

---

<sup>23</sup> Acciones de educación Solidaria, Parlamento Juvenil, Escuelas en Ferias, Escuelas Abiertas (ex CAJ), Olimpiadas del Conocimiento, Jornadas de Micro-emprendimientos y empresas, Experiencias Estéticas. Asimismo se acompaña a las instituciones para la organización del Consejo Escolar de Convivencia y Encuentros estudiantiles de convivencia.

---

<sup>24</sup> Durante estos años se fueron elaborando estudios que analizan las desigualdades existentes al interior del país no sólo a nivel de grupo social o interprovincial sino por zonas demográficas. Un trabajo reciente al respecto (Steinberg, C y otros 2011) *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo. Naciones Unidas. CEPAL. UPEA. Bs As.* analiza esta problemática en 3.938 localidades de todo el país en función del tamaño poblacional y de un conjunto amplio de indicadores sociales, económicos y educativos ha dado como resultado la identificación de al menos 26 contextos territoriales diferentes en la Argentina.

---

<sup>25</sup> A partir del Decreto N°1602 (2009), con un criterio universalista se desarrolla en la Argentina una política de ampliación del derecho a la educación para toda la ciudadanía ligada a la Asignación Universal Integral para familias en situación de desocupación. La misma tuvo un impacto importante en la disminución de los niveles de indigencia (cerca del 65%) y pobreza (18%) en un universo de 4,6 millones de niños y adolescentes (cerca de un 40%). Actualmente trabajan por mejorar la llegada de la AUH a los que más la necesitan, y la vuelta a la escuela, redes de organizaciones sociales situadas en la mayoría de las provincias coordinadas por Ministerio Nacional de Educación, FOC, SES y CARITAS. [www.estudiarestuderecho.org](http://www.estudiarestuderecho.org)

---

<sup>26</sup> Tanto la asistencia bruta como la neta aumentan significativamente a nivel nacional entre 2003 y 2010. Este aumento se puede ver con mayor claridad en los quintiles de ingreso 1, 2 y 3. La recuperación del quintil más pobre en los últimos ocho años es clara: el porcentaje de asistencia sube del 84 al 88,5% y el de asistencia neta de 67,8 a 75,6%. A su vez, las brechas se redujeron. La diferencia del porcentaje de asistencia bruta entre el quintil 5 (más rico) y el 1 (más pobre) bajaron de 12,6 puntos porcentuales a 7,7. En el caso de la asistencia neta, la brecha también se achica, de 21,5 a 16,1 puntos porcentuales.

---

<sup>27</sup> Esta problemática se observa en relatos de escuelas secundarias (Ciclo de Debate- SES- UNICEF), y en estudios desarrollados en el Programa de prevención del abandono escolar. Ministerio de Educación.

---

<sup>28</sup> La sobredad en el ciclo básico pasa del 38% al 45%.

---

<sup>29</sup> En el caso del debate con organizaciones sociales, la reflexión se centró especialmente en la vinculación de la escuela con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales.

---

<sup>30</sup> Durante el 2010, cuando se realizaron las jornadas, los planes de mejora se encontraban en proceso de diseño y gestión en un 50% de las escuelas secundarias del país. Asimismo se abordó el problema de los cambios de formato institucional, es decir a las modificaciones del modelo de trabajo con espacios, tiempos, agrupamientos, currícula, de modo tal que la flexibilización de los mismos garanticen procesos de mayor inclusión y calidad educativa.

# Capítulo 2

## Percepción de docentes y directivos sobre las escuelas

### Problemas vigentes y procesos de transformación

**Nancy Montes**

Licenciada en Sociología. Especialista en indicadores sociales y educativos.

Investigadora del área de Educación de la FLACSO, en UNIPE y en la Dirección de Investigación y Estadística del G.C.B.A.

Docente en instancias de posgrado en universidades nacionales.

Este apartado organiza e interpreta la opinión de docentes y directivos de las cuatro provincias en las que se realizaron los encuentros del Ciclo, considerando para ello los aspectos principales del debate llevado a cabo en las jornadas y las encuestas<sup>1</sup> que allí se tomaron. Hemos agrupado los temas indagados por la encuesta en tres partes: 1) qué diagnóstico hacen los docentes de las escuelas en las que trabajan y de los problemas que perciben; 2) cómo evalúan lo que se está realizando para atender esos problemas y, por último, 3) por dónde transitan las propuestas de cambios que se sugieren.

Nos parece necesario hacer esta lectura y análisis en diálogo con las transformaciones sugeridas por las nuevas normativas que las jurisdicciones están promoviendo y por los temas que están puestos en discusión en los ámbitos académicos y de gestión, toda vez que constituyen el escenario de posibilidad y de interpretación de las problemáticas en torno a la educación secundaria y de las políticas y cambios que deben modificar la situación actual.



# 1. Diagnóstico de las escuelas en las que trabajan y de los principales problemas

El 68% de los docentes y directivos encuestados considera que trabaja en escuelas con un nivel medio de ausentismo y de abandono. Sólo 20 de ellos dan cuenta de bajos niveles de esta problemática, lo cual habla a las claras de una situación de deterioro muy generalizada, nuestras escuelas secundarias tienen en su gran mayoría casos de no asistencia que se han naturalizado. Sin embargo -como veremos luego cuando analicemos los problemas más importantes que se mencionan en relación a la escuela secundaria-, estos no aparecen mencionados en las encuestas con frecuencia<sup>2</sup>. Sin embargo, la problemática del abandono y la exclusión constituyeron cuestiones nodales de cada jornada, al ser planteada tanto por directivos y docentes, como por alumnos.

Indagados respecto de en qué momento del año los cursos se ven más afectados por el ausentismo o por el tipo de razones que atribuyen a esta problemática, la mayoría coincide en decir que durante la segunda parte del año los estudiantes dejan de concurrir regularmente; que esto sucede en los primeros años de ambos ciclos del nivel; y que las cuestiones familiares, la necesidad de trabajar o el desinterés de los estudiantes son las causas más frecuentes por las que los adolescentes dejan las escuelas.

Existe una demanda que tensiona de manera permanente el trabajo de los establecimientos educativos y tiene que ver con el vínculo con “la comunidad”<sup>3</sup>, entendida como las familias de los adolescentes y jóvenes que asisten a las escuelas, las organizaciones sociales de la zona, entre otras. En el ámbito de esta indagación se agregó a los clubes, los gremios y a otras instituciones educativas.

Como se observa en el cuadro, hay un hábito ya consolidado de vinculación con las familias (básica-

mente se mencionan los acuerdos de convivencia) y con otras instituciones educativas (se menciona en varias oportunidades los espacios de articulación con universidades) y, en menor medida, con gremios y clubes. Es interesante señalar que el porcentaje más alto de frecuencias nulas y bajas de relación (86,5%) es con los gremios. Quizás porque se trate de un vínculo más personal (docentes con gremios) y no de tipo inter-institucional (escuelas – gremios).

En relación a las organizaciones comunitarias, la mayoría de los docentes (61,2%) da cuenta de un vínculo que, en general, se expresa en la realización conjunta de torneos escolares, de microemprendimientos, organización de debates, eventos para recaudar fondos, talleres para los jóvenes sobre temáticas específicas, actividades recreativas, entre otras.

Cuadro 1

Instituciones	Grado de relación			
	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Familias de los estudiantes	23,9%	50,0%	24,6%	1,5%
Organizaciones comunitarias	15,7%	45,5%	35,8%	5,2%
Clubes	5,2%	17,9%	33,6%	41,8%
Gremios	0,0%	11,9%	44,0%	42,5%
Otras instituciones educativas	20,9%	41,8%	12,7%	17,9%



Cabe señalar que esas configuraciones tienen componentes valiosos en tanto promueven espacios de encuentro con otros -aunque limitados a quienes comparten un mismo territorio o intereses comunes-, al tiempo que pueden indirectamente obstaculizar otro tipo de encuentros más amplios, con otras comunidades de referencia (Southwell, 2009) y, de esta manera, circunscribir el horizonte de posibilidad a lo más cercano, a lo más parecido. Toda vez que lo cercano y lo parecido están constituidos desde la carencia, también esa comunidad queda sujeta a relaciones marcadas por la precariedad de las condiciones de vida.

¿Cómo es el intercambio al interior de las instituciones? ¿Existen espacios para participar en problemáticas y decisiones institucionales? En sus respuestas, la gran mayoría sostiene que sí. El 79% de los docentes encuestados da cuenta de que efectivamente existen espacios de trabajo colectivo que promueven la participación en las escuelas. Entre los encuentros promovidos para docentes y directivos se mencionan espacios de tres tipos: los vinculados a cuestiones formales o administrativas, del funcionamiento escolar (las

reuniones de áreas o de departamentos, las mesas de gestión, las del consejo de convivencia, jornadas institucionales, consejos consultivos, los promovidos por la existencia de horas institucionales); los que abren instancias de capacitación (talleres y jornadas); y luego los encuentros informales que se dan en desayunos o en la sala de profesores.

Es interesante señalar que, a pesar de sobreestimar los espacios de trabajo colectivo, cuando los docentes son interrogados sobre los problemas que identifican en su práctica docente lo primero que se señala es *“el escaso tiempo para el trabajo en equipo”*.

En el caso de los estudiantes, se menciona la participación en tres registros: los centros de estudiantes o a través de los delegados por curso; en segundo lugar, los espacios de tutorías y las jornadas o talleres en los que se propone la participación en torno a temáticas “adolescentes o de interés de los jóvenes”; y por último el tipo de encuentros en los que se tramitan cuestiones cotidianas, escolares, como los consejos de convivencia, charlas con docentes o con preceptores, los recreos.





## Acerca de la identificación de problemas “de la escuela secundaria”

Cuando se trata de identificar dificultades, de todas las opciones ofrecidas, las que concentran las mayores respuestas tienen a los adolescentes y a los jóvenes como objeto de todas las miradas: las problemáticas socioeconómicas de los estudiantes (y por extensión de sus familias) son las que aparecen en el primer lugar de todas las menciones. Sigue en importancia el desinterés de los estudiantes. Si agregáramos a estos dos “problemas” otros que también señalan prioritariamente a los jóvenes, llegaríamos a la conclusión de que, para gran parte de los adultos (48%) las principales dificultades de la escuela están asociadas a temas

vinculados a los estudiantes, o de los cuales ellos son los portadores. Se agregarían a esta lista las situaciones de repitencia, de abandono y el ausentismo a la escuela (de los jóvenes).

También se señala un aspecto como propio de los docentes por un 43% de los encuestados, es la “falta de formación para atender a la diversidad en el aula”. ¿Qué hay detrás de esta afirmación? Se trata de un lugar común que hace tiempo se repite entre los docentes o en espacios de formación y de reflexión que se expresan también en el comentario “no fui formado para esto”. Habría que señalar que “esto”, que aquí se menciona como “diversidad”, en general alude a las condiciones de pobreza y de exclusión que caracterizan a los “nuevos públicos” que acceden desde hace ya tiempo a las escuelas.

Cuadro 2

¿Cuáles considera que son los principales problemas de la escuela secundaria?			
Principales problemas	Respuestas	% respuestas	% de docentes y directivos
Problemáticas socioeconómicas de los estudiantes	68	16,3	50,0
Desinterés de los estudiantes	66	15,8	48,5
Falta de formación para atender a la diversidad en el aula	59	14,1	43,4
Infraestructura/Equipamiento	44	10,6	32,4
Repitencia y abandono escolar	43	10,3	31,6
Docentes taxi	37	8,9	27,2
Fragmentación disciplinar	31	7,4	22,8
Ausentismo de los docentes	29	7,0	21,3
Ausentismo de los estudiantes	22	5,3	16,2
Otras razones	11	2,6	8,1
Convivencia en la escuela	7	1,7	5,1
Total de respuestas	417	100	100
Total de docentes y directivos encuestados	136		

Si bien esta enunciación fue persistente, en los encuentros realizados en las cuatro provincias, y en las sistematizaciones que hemos desarrollado de experiencias pedagógicas e institucionales (ver Capítulo 6), se observan prácticas valiosas que buscan garantizar mayores niveles de inclusión a partir de cambios curriculares, instancias de apoyo y tutorías, participación estudiantil, instalación de guarderías en la escuela o propuestas con cambio de formato (por ejemplo los casos de escuelas en Tucumán y Buenos Aires).

“La diversidad”, en el sentido de heterogeneidad, ha poblado nuestras escuelas, en especial las estatales. El paisaje trae ahora otras pautas, otros estudiantes, otros hábitos a los que ni la escuela ni los docentes estaban acostumbrados, ya no se trata solamente de los hijos de los sectores medios y altos, o de los becarios que acceden por la vía del mérito. Estos nuevos estudiantes no llegan a la institución con hábitos familiares y culturales que acompañan al alumno ideal (aplicado, ordenado, quieto) que pobló la escuela de la modernidad. El mandato de “una escuela para todos” obliga a no segmentar, a abrir la puerta a todos, a no poner restricciones. Esto es algo que llevará tiempo de procesar y que, por lo que dan cuenta los docentes en las encuestas, aún sigue generando resistencias. No quisiéramos dejar de advertir también que esta forma de nombrar el acceso de los sectores antes marginados a la escuela, en lugar de permitir avanzar hacia su inclusión, sigue poniendo entre paréntesis, sigue eludiendo la “nueva cuestión social” que la escuela debe asumir. Esta dimensión constituye uno de los desafíos más fuertes para las gestiones educativas y para la sociedad, en tanto requiere de un cambio cultural e ideológico.

La Ley de Financiamiento en el año 2005 avanzó en priorizar la inversión educativa en los sectores más desfavorecidos. La Ley Nacional de Educación sancionada en el año 2006, también va en ese sentido:

*“e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.*

*f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (LNE 26.206, Art. 11).*

Tanto los documentos elaborados por los Ministerios de Educación, como las discusiones planteadas por los gremios y por organizaciones que promueven

la inclusión educativa enfatizan la necesidad de garantizar el derecho a la educación y de identificar las normativas y las prácticas que obstaculizan su efectivo cumplimiento. Muchas jurisdicciones ya implementaron medidas para evitar que los adolescentes y jóvenes sin documentación queden fuera de la escuela, que la asignación de vacantes responda más a la necesidad de las familias que a la organización burocrática de los Ministerios y Direcciones de Nivel, que la participación de los jóvenes sea posible y que su voz sea escuchada en el ámbito escolar, entre otros. Cabe destacar que el trabajo de defensorías y de consejos que atienden los derechos de la infancia y de la juventud también ha contribuido a visibilizar y a modificar situaciones de injusticia a cargo de los Estados y de sus agentes.

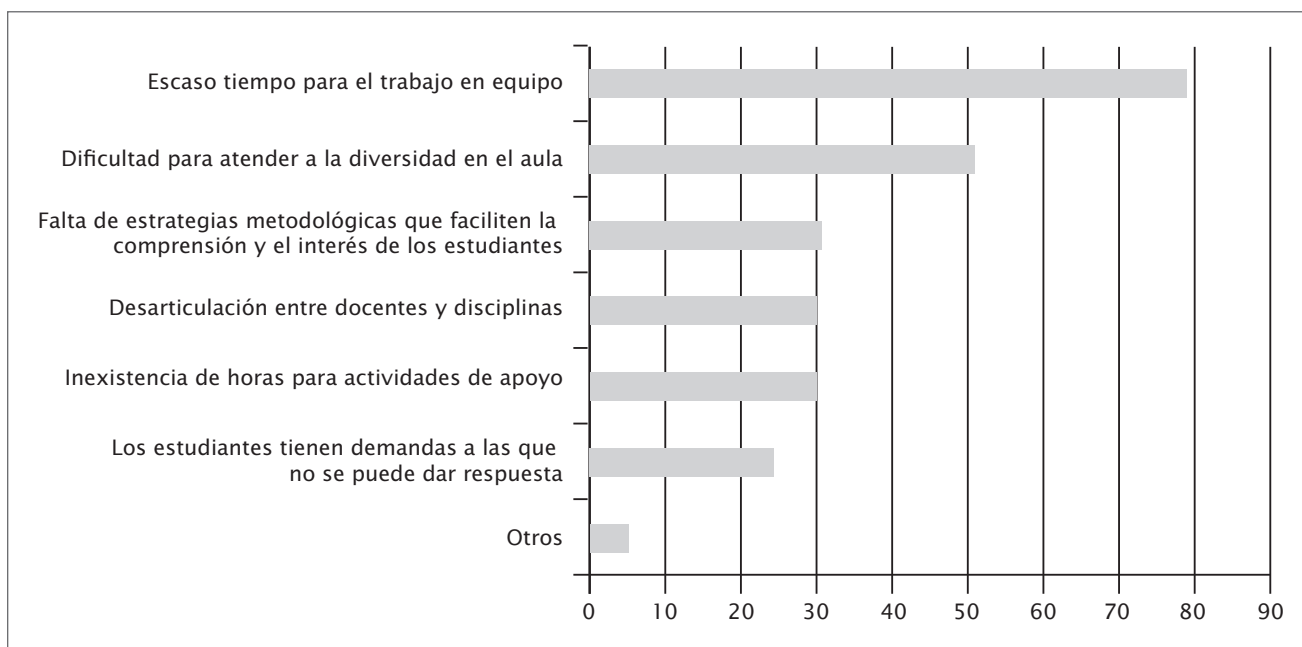
Otros aspectos estructurales que suelen ser señalados por especialistas y funcionarios como cuestiones a modificar en las escuelas, u objeto de problemas que deben ser atendidos, tienen una escasa mención en la percepción de docentes y directivos encuestados en los encuentros realizados en Bs As, Córdoba, Chaco y Tucumán: la fragmentación disciplinar sólo es mencionada por un 22% de los encuestados y la condición de trabajo docente que en algunos análisis es percibida como atentatoria de promover mejores inserciones institucionales, el “docente taxi”, es señalada como problema por el 30% de los docentes. Sólo un 12% le asigna un tercer lugar de importancia en la enumeración de los problemas. De todas formas, cabe en este caso también relativizar el valor de las respuestas de los docentes en estas encuestas (y lo que priorizan cuando las contestan), ya que en las jornadas, el problema de las escasas horas de tiempo institucional fue planteado de manera recurrente.

Un tema que sí es objeto de una demanda no resuelta se relaciona con el estado edilicio de las escuelas, bajo el rubro “las condiciones de infraestructura y de equipamiento” un 32% de los docentes y directivos encuestados señalan carencias. A pesar de la inversión sostenida realizada en los últimos años (sobre todo en creación de escuelas) el mantenimiento de los edificios escolares sigue siendo un tema escasamente atendido.

Cuando directivos y docentes son indagados respecto de los problemas que identifican en su propia práctica, no dudan en señalar la falta de tiempo para trabajar en equipo. El 61% del total de respuestas tiene a este aspecto como ineludible. En segundo lugar se reitera la importancia asignada a la “dificultad para atender la diversidad en el aula”. De nuevo se reitera esta situación, un 40% de los encuestados la ubican como segundo problema.

Cuadro 3

Principales problemas identificados en la práctica docente (total de respuestas)



En tercer lugar, las personas consultadas dicen que carecen de estrategias metodológicas que faciliten la comprensión y el interés de los estudiantes. De nuevo el problema de cómo tramitar y provocar el interés de los jóvenes aparece manifiesto, esta vez haciendo referencia a la necesidad de disponer de nuevas herramientas de trabajo para desplegar en el aula. Este argumento revela la necesidad de trabajar con asistencia pedagógica para poder desarrollar otras metodologías de trabajo.

Luego, se hace mención a la desarticulación entre docentes y disciplinas, argumento que probablemente remita a la falta de diálogo entre materias o entre docentes de diferentes asignaturas ya que la “articulación” es una demanda teórica muy presente en el buen trabajo docente. La inexistencia de horas para actividades de apoyo y la sensación de que los estu-

diantes tienen inquietudes a las que no se puede dar respuesta desde la escuela completan el panorama de los problemas que perciben los profesores en las escuelas secundarias hoy.

Para pasar al próximo punto y presentar las opiniones sobre las políticas implementadas, conviene tener presente el carácter dinámico y abierto señalado por Flavia Terigi acerca del tema:

*“...sucede que la educación no deja de ser un experimento social en el que vamos aprendiendo a lo largo de la historia, en el curso de las prácticas: no estamos en condiciones de diseñar políticas educativas que nos dejen completamente tranquilos respecto de que, siguiendo un determinado conjunto de pasos o considerando una determinada cantidad de condiciones, vamos a conseguir, sin lugar a dudas, los resultados educativos que nos proponemos” (2005: 66).*

## 2. Evaluación de las estrategias y las políticas implementadas en los últimos años en el nivel

La resolución aprobada por todos los Ministros de Educación del país (Res. 84/2009) que contiene los lineamientos que organizarán la escuela secundaria obligatoria da mucha importancia al trabajo que las instituciones deberán hacer (y a las modificaciones que deberán operar para que eso sea posible) para acompañar las trayectorias de los estudiantes:

*“La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan” (2009: 4).*

La definición de lo que se conoce como “planes de mejora” es una de las maneras en que el Estado Nacional hace llegar recursos a las provincias y a las escuelas

para la realización de proyectos específicos que atiendan a mejorar la retención y a disminuir la repitencia y el abandono de los estudiantes. ¿Cuál es la percepción de los docentes y directivos sobre este eje de las políticas? Cabe señalar que al momento de contestar la encuesta, la mayoría de las instituciones se encontraban en pleno proceso de diseño de dichos proyectos.

Indagados sobre qué iniciativas consideran prioritarias para apoyar las trayectorias escolares, aparecen en primer lugar la necesidad de “acompañamiento y espacios de tutorías”. La figura del tutor ha sido una creación de los últimos años que viene a posicionar de otra manera el vínculo de los docentes con los estudiantes. Se trata de una figura que aún está en construcción, dada su novedad, porque también entra inevitablemente en diálogo y en discusión con el rol que otros actores tenían asignado en los establecimientos, por ejemplo, los preceptores. Esta prioridad –manifestada en la encuesta- se corresponde con la apuesta fuerte que realizan en las escuelas por incorporar acciones tutoriales, en su mayoría para los primeros años de estudio (ver Capítulo 6).

Cuadro 4

Iniciativas prioritarias de apoyo a las trayectorias escolares	Respuestas	%
Acompañamiento y espacio de tutorías	85	31,0
Talleres con actividad de interés juvenil	53	19,3
Talleres en relación a problemáticas juveniles	47	17,2
Modalidades de cursadas diferenciadas y adaptables a las necesidades del sujeto	37	13,5
Integración de unidades didácticas	35	12,8
Optatividad en el plan de estudios	15	5,5
Otras. ¿Cuáles?	2	0,7
Total de respuestas	274	100,0

En segundo lugar, aparece la opción que ofrecen los talleres con temáticas de interés para los jóvenes. Así enunciados, suponemos que los mismos promoverían la participación de los jóvenes en actividades recreativas y, por eso, habilitarían otras formas de estar en la escuela que mejoren las posibilidades de permanencia. Aquí también vale la pena alertar sobre el riesgo de organizar espacios que pongan en primer lugar una lógica preventiva que coloca a los jóvenes como objeto de los problemas.

Es decir, ni la sexualidad ni las adicciones son cuestiones exclusivas de los adolescentes. En palabras de Débora Kantor, *“sin perjuicio de las experiencias y los aprendizajes que puedan promover algunas de esas iniciativas, lo que interesa señalar es la asiduidad y la naturalidad con que numerosas propuestas se hallan atravesadas por temáticas y expectativas de aquello que se quiere prevenir (...) y con cuanta frecuencia entonces se desaprovechan las oportunidades que brindan esos espacios para propiciar experiencias y abordar temáticas que no remiten al territorio del riesgo, pero muestran o difunden lo mismo, enseñan cosas valiosas y ofrecen otra puerta de entrada al mundo que queremos ofrecerles”* (2008: 85).

Por último, con menor frecuencia los docentes hacen referencia a cuestiones que podríamos caracterizar como referidas a la estructura curricular. Volveremos sobre este punto, el menos mencionado, en el tercer apartado. También aquí la opinión mayoritaria parece ir en contra de los cambios más necesarios para impactar sobre la trayectoria de los estudiantes, parece tratarse de un tema tabú o de un capítulo resistido.

Ahora bien, ¿qué aspectos y estrategias aparecen presentes en los planes de mejora definidos por las escuelas? El 48% de los proyectos mencionados se refieren a “tutorías, acompañamiento a las trayectorias y apoyo escolar”. Bajo este rótulo se mencionan talleres para trabajar contenidos de algunas materias (matemática es la más mencionada, también aparece lengua y ciencias naturales), espacios de articulación con primarias o entre ciclos, espacios de orientación y talleres de estudio. Que el trabajo sobre aspectos pedagógicos aparezca en primer término da cuenta de que se ha priorizado uno de los problemas más habitualmente señalados en el diagnóstico de la educación secundaria.

En segundo lugar, un 32% de las menciones responde a la realización de talleres para promover más integración, mejorar los espacios de convivencia, el vínculo con la comunidad. En tercer término, un 30%

de las respuestas hace referencia a un conjunto de proyectos cuyo objetivo es “mejorar la retención, evitar el fracaso escolar y promover mejoras en la calidad educativa”. Por último, sólo 10 docentes hacen mención de recursos invertidos en infraestructura o en mejorar el equipamiento de las escuelas (espacios de usos múltiples, compra de materiales para la especialidad) y otros 10 a la realización de talleres recreativos que promueven la participación en programas de radio, o la utilización de TIC's.

En los últimos dos años dos medidas impactaron fuertemente en la cotidianeidad de las escuelas. Ambas, impulsadas por el gobierno nacional para avanzar en la inclusión social, a través de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y en la inclusión digital, a través del Plan Conectar Igualdad, que provee de netbooks a los estudiantes del último año de la educación secundaria que asisten a escuelas estatales. ¿Qué opinan los docentes sobre el impacto de estas medidas?

En relación a la AUH, lo primero a decir es que la valoración más mencionada que se hace (dicho por el 51% de los encuestados) es que impactó favorablemente en promover la asistencia a la escuela, aunque algunos afirman que esto sucede sólo hasta que se firma la libreta para poder continuar con el subsidio o porque obligatoriamente deben asistir, aunque no tengan interés ni acompañamiento de las familias. Estaríamos sin duda en presencia de escuelas a las que asisten los sectores que han sido alcanzados por esta medida, mayoritariamente, y ante el desafío de garantizar el acceso y la permanencia de los jóvenes en la escuela.

Luego, algunos pocos docentes (19%) destacan que se verificó un mayor compromiso de parte de las familias, que aparece un adulto referente para la escuela, y que hay una motivación distinta de parte de las familias para acompañar la escolaridad de sus hijos.

Una cuarta parte de los docentes encuestados destaca también el impacto sobre el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias en tanto se refuerza la contención, se hacen los controles de salud y disminuye el abandono en las escuelas al promover la disminución del trabajo infantil.

Sólo un grupo minoritario de docentes (11%) señala que se trata de una medida que refuerza el asistencialismo, convirtiendo a la escuela en una fuente de subsidios que no promueve el trabajo, que genera el único interés de firmar la libreta. Un 23% considera que esta

medida no impactó en el aumento de la matrícula en la escuela, y que en ese sentido no parece haber promovido una mayor inclusión.

En relación al programa Conectar Igualdad, un conjunto importante de las respuestas de los docentes (35%) ve favorablemente la llegada de las computadoras a las escuelas como oportunidad para la incorporación de ventajas didácticas, no sólo porque permite el aprendizaje de nuevas tecnologías sino además porque habilita la posibilidad de aprovechar el tiempo de trabajo en la escuela y de tener a disposición recursos actualizados, que pueden renovarse fácilmente. Mencionan también la promoción del trabajo en equipo que puede incluir además a otras instituciones. En esta opinión hay un fuerte énfasis en el carácter dinámico que esta herramienta imprime a la actividad de enseñanza-aprendizaje. La palabra “investigar” también está presente, señalando esto como un trabajo a disposición de los estudiantes para avanzar en todo tipo de producciones.

Otro grupo de respuestas, que representa a un 25% del total, hace referencia al fomento de un acceso igualitario a este recurso y al lenguaje que este recurso habilita, el de las TIC's.

El universo de aspectos que se verán impactados por las computadoras en el aula incluye también cuestiones relacionadas con el comportamiento de los estudiantes (un 20% de las respuestas): se podrá estimular su participación en clase; fomentar conductas responsables, en tanto deberán seleccionar contenidos y no utilizar la computadora sólo para jugar; mejorará la autoestima (en tanto tiene acceso a lo que otros chicos ya tenían y no le está vedado), pensando sobre todo en los sectores más desfavorecidos, fomenta la creatividad (en tanto hay también un acceso a muchos más recursos: visuales, de sonido, artísticos, literarios, gráficos, documentales). También señalan que una herramienta de este tipo está más relacionada a sus

intereses, a su generación y que mejorará el vínculo entre docentes y estudiantes. Algunos hacen referencia también a que este dispositivo permitirá también otros intercambios de los jóvenes con su familia.

¿Qué cuestiones se señalan como negativas o como asignaturas pendientes? Lo primero a destacar es que los aspectos más críticos son minoritarios en el conjunto de docentes y directores encuestados. Las cosas dichas (se trató de una pregunta abierta, que no establecía opciones para marcar) hacen referencia a cuestiones de dos tipos: aquellas que reclaman algo que aún no ha sido contemplado y está faltando (8%) y luego, las que efectivamente ven “amenazado” el lugar del docente o sólo señalan aspectos negativos (4% de las respuestas).

En el primer grupo se señala que falta capacitación a los docentes, que las escuelas no tienen conexión a internet ni laboratorio de informática o la necesidad de que también los docentes tengan acceso a una netbook para el trabajo en el aula. Por último, están quienes señalan, en el segundo grupo, que hay otras prioridades, que las computadoras generarán conflictos entre docentes y estudiantes, que escasamente se utilizará para lo que corresponde, que entraña la posibilidad de producir autómatas, de generar un clima de dispersión en lugar de atención o que la herramienta pase a tener mayor significado que el contenido.

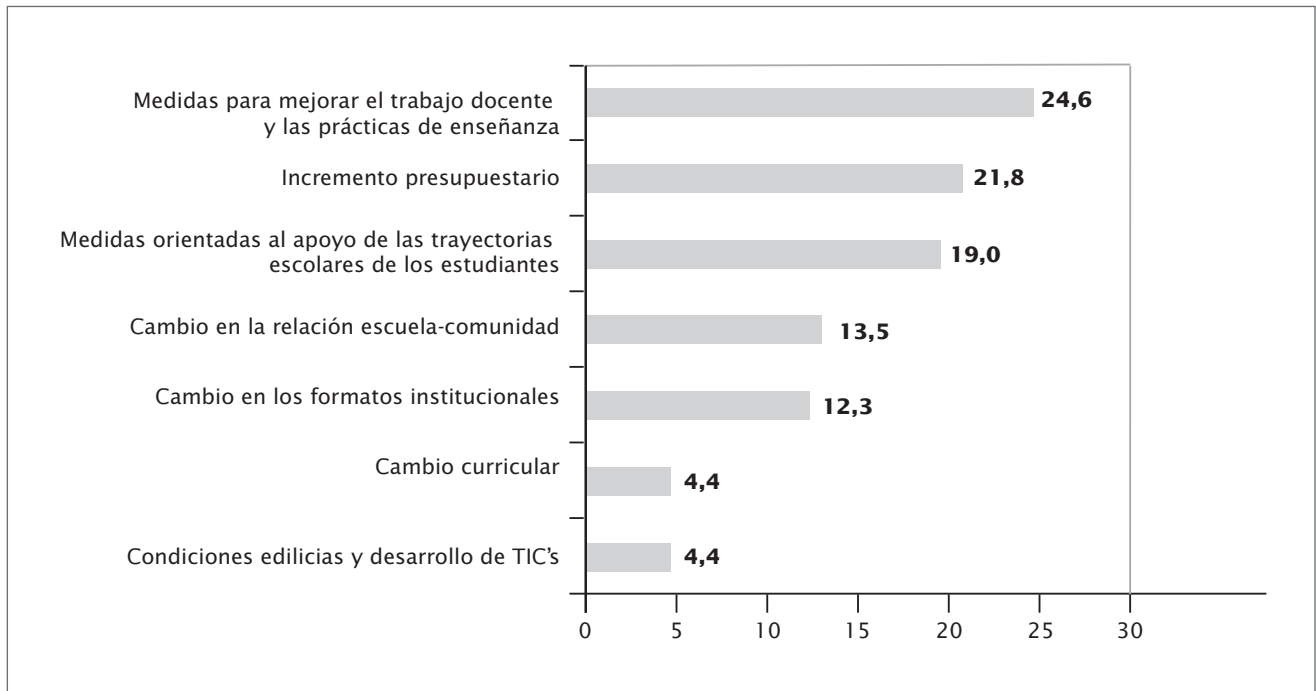
Conviene señalar en relación a este punto que la aparición de las computadoras en el aula es muy reciente y que efectivamente aún no han comenzado a desplegarse muchas experiencias de aprovechamiento de esta tecnología y que los docentes se están comenzando a capacitar. En palabras de Inés Dussel, “*cabe esperar entonces un proceso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar que no será automático ni inmediato, y que no debería ser leído sólo como resistencia al cambio*” (2011: 13).

### 3. Propuestas de cambio

En las jornadas realizadas con directivos y docentes –y las encuestas administradas en dichos encuentros– se recuperan planteos generales sobre el cambio de la escuela vinculados con aspectos culturales, políticos, y del trabajo docente en las instituciones. Asimismo se presentan consideraciones específicas en relación al cambio curricular.

Cuadro 5

Medidas para lograr un cambio en la escuela secundaria (en % sobre el total de respuestas)



En primer lugar aparecen mencionadas medidas para “mejorar el trabajo docente y las prácticas de enseñanza”. En este sentido, hay una congruencia con la definición de problemas que habíamos presentado al inicio. Los docentes señalan que tienen pocas herramientas para trabajar como la situación requiere, refuerzan en este escenario de cambios propuestos que hay cosas para hacer en este sentido, se presentan a sí mismos y a su trabajo como objeto de las modificaciones que deberían implementarse. En esta elección hay entonces de nuevo la manifestación de una demanda para una forma de trabajo que parece estar agotada,

que requiere ser pensada de otra manera. Hay algo que no hemos señalado hasta ahora y que algunos autores vienen trabajando y es la necesidad de que la escuela dialogue con los cambios culturales que en los últimos años se han desarrollado. La escuela moderna cumplía con el mandato de transmitir “la cultura” a las nuevas generaciones. Hoy, la escuela no ha acompañado otras dinámicas que están presentes en el campo cultural.

*“El cambio cultural no sólo modifica contenidos y formatos y agrega lenguajes y soportes sino que, además, porta una cosmovisión del mundo diferente, pro-*



pone valores y modos de vincularse con lo individual y lo social muy distintos de aquel paquete que se armó al final del siglo XIX y que la escuela transfirió exitosamente a lo largo del siglo siguiente” (Tiramonti, 2007: 5).

Concretamente, en términos de qué otras prácticas y hábitos deberían aparecer en la escena escolar, algunas de las propuestas de Denise Najmanovich son:

*“Podemos abrir el espacio del aula a un ámbito comunitario mucho más amplio, estimular la participación activa no sólo de los maestros y alumnos sino de múltiples actores sociales, incorporando prácticas y saberes provenientes de otros dominios. El desafío educativo contemporáneo exige fundamentalmente una radical transformación de los valores privilegiados. La escuela de la modernidad se basaba en la reproducción y la disciplina. La escuela que necesitamos hoy requiere poner en primer plano la capacidad de exploración, el procesamiento y la organización de la información, la posibilidad de tejer múltiples relaciones entre las diversas temáticas, la puesta en conjunto, la producción de sentido en múltiples niveles ligados entre sí y su presentación estética”* (2009: 20).

En segundo lugar se señala la necesidad de aumentar el presupuesto destinado a la educación. Parece ser por el momento algo que, por lo menos a nivel nacional, no está en la discusión dada la enorme inversión que en los últimos años se hizo en el sector educativo. Hoy el 6,4% del PBI se destina a la educación a partir de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo que gradualmente incrementó los recursos priorizando un conjunto de destinos de esa inversión que tienen por horizonte a todos los niveles de enseñanza y en particular a los sectores más desfavorecidos. También los salarios docentes han mejorado su condición, aunque algunas jurisdicciones todavía arrastren demoras o falta de actualización.

En tercer término, y en sintonía con algunos de los cambios ya implementados, se señala la necesidad de “generar medidas orientadas al apoyo de las trayectorias de los estudiantes”. Como hemos analizado anteriormente, los planes de mejora implementados en muchos establecimientos secundarios parecen ser una de las modalidades elegidas para avanzar en este sentido. ¿Qué tipo de estrategias se han propuesto cuando se menciona la necesidad de acompañar las trayectorias estudiantiles? Nos parece necesario señalar lo que la resolución 84, anteriormente citada, propone en este sentido, para encarnar un poco más a qué tipo de acciones se hace referencia.



“Se definen a continuación estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares:

- Impulsar desde el ámbito nacional y provincial acciones de acompañamiento a las instituciones para la implementación de la normativa acordada federalmente respecto de los criterios de regularidad de los alumnos, presencialidad, movilidad, evaluación, acreditación, promoción y convivencia.
- Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes.
- Incluir en los planes de mejora dispositivos de acompañamiento en el ingreso y la primera etapa del ciclo básico, a través de espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria.
- Fortalecer estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros.
- Organizar dispositivos específicos de apoyo para los estudiantes con dificultades, paralelamente a la cursada de las clases comunes; como clases complementarias sobre temas que implican mayor complejidad en el aprendizaje, a lo largo del año y en los períodos de receso escolar.
- Fortalecer la expansión de las estrategias para la finalización de la secundaria, de los alumnos que habiendo egresado de la escuela adeuden materias para completar su escolaridad obligatoria. Del mismo modo desarrollar estrategias de apoyo a alumnos rezagados, con turnos y modalidades de exámenes especiales para materias adeudadas de años anteriores, a los efectos de agilizar su terminación.
- Promover el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios.” (Resolución 84-CFE-2009: 28).



Por estas dos respuestas señaladas parece haber convergencia entre los cambios que los docentes señalan como necesarios y las decisiones que a nivel de las políticas se están tomando para hacer transformaciones en este nivel de enseñanza.

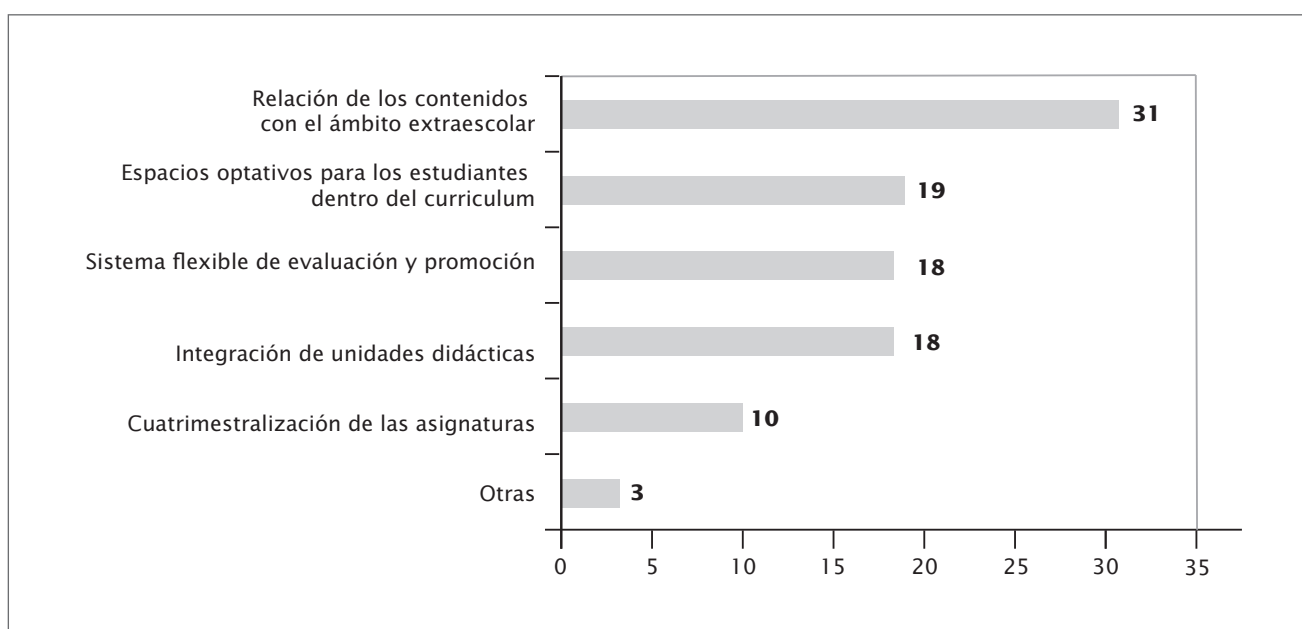
Con adhesiones similares se hace referencia a la necesidad de producir algún cambio en la relación entre la escuela y la comunidad y en los formatos institucionales. En último lugar se menciona la necesidad de realizar cambios curriculares y de mejorar las condiciones edilicias y desarrollos en TIC's. Como se trata de jerarquizar, también hemos privilegiado el análisis de las opciones señaladas con mayor cantidad de respuestas.

Luego, se realizó una indagación específica sobre las iniciativas de cambio curricular que se consideran prioritarias. En la pregunta anterior llamaba la atención que esta temática fuera tan escasamente advertida como objeto de cambios. ¿Cuáles de los aspectos habitualmente contemplados se señalan? En primer lugar aparece la necesidad de relacionar los contenidos con el ámbito extraescolar, cuestión asociada a lo que señalábamos anteriormente: esto da cuenta de cierto desajuste entre "la vida cotidiana" o el mundo de los

"intereses" de los jóvenes que la propuesta curricular de la escuela escasamente incorpora o contempla.

En segundo lugar, aparecen tres aspectos que tienen casi el mismo nivel de importancia: la necesidad de generar opciones dentro de la propuesta escolar, que en la mayoría de los casos hasta ahora ha aparecido sólo en el formato de "materias extracurriculares" o vía la elección de las modalidades pero que, gradualmente, empieza a presionar por demandar un lugar en la estructura típica de las asignaturas que se ofrecen. Sigue a esto la posibilidad de implementar instancias más flexibles para la evaluación y la promoción, que algunas provincias o programas ya han empezado a incorporar (tres materias previas en Córdoba y en provincia de Buenos Aires, plan FinEs para la terminalidad del nivel secundario, instancias de semi-presencialidad y clases de apoyo para las materias que presentan dificultades). Con esta misma presencia se señala también la necesidad de integrar unidades didácticas, tema asociado al diagnóstico del excesivo número de materias que caracteriza sobre todo a los primeros años del nivel, etapa que concentra también el mayor número de repitencias, asociada a la dificultad que convella la transición de un nivel a otro.

Cuadro 6  
Iniciativas prioritarias del cambio curricular (en porcentaje sobre el total de respuestas)



Por último quisiéramos analizar, también en el apartado que habla del horizonte pensado, cuáles son las necesidades de formación que los docentes manifiestan y qué es lo que ellos advierten que demandan los jóvenes, entendiendo que ésto da cuenta de lo que ellos mismos advierten como falta, como requisito para tener un desempeño y una propuesta que los coloque a la altura de la transformación que este nivel de enseñanza tiene por delante.

En primer lugar los docentes señalan la necesidad de conocer estrategias didácticas para trabajar con temáticas que sean de interés de los jóvenes, incorporar más los aspectos propios de las culturas juveniles para mejorar el diálogo y el vínculo con los estudiantes. Luego manifiestan que es preciso conocer más acerca de las cuestiones vinculadas al consumo de drogas, a la violencia de género, a la sexualidad adolescente, sobre todo en el sentido de tener herramientas para su tratamiento.

En tercer término, los docentes consultados mencionan la necesidad de disponer de elementos para la atención a la diversidad y, por último, una formación mayor sobre la evaluación de aprendizajes. Esto es también un tema medular de cara a los cambios que este nivel debe operar y que, sin embargo, ha sido escasamente trabajado en las escuelas.

En la percepción de los docentes y directivos encuestados, los alumnos demandan primero, mayor contención, mayor escucha y compromiso de parte de los adultos (48% de las respuestas). Luego también se menciona una mayor adecuación de las propuestas pedagógicas a los intereses de los jóvenes, mayor vínculo entre el mundo actual y los temas trabajados en la escuela (19% de las respuestas). En tercer lugar aparece algo más pragmático, como es la demanda de herramientas para el ingreso al mundo laboral. Estas percepciones coinciden en gran medida con los

planteamientos hechos por los adolescentes en las diferentes jornadas realizadas durante el Ciclo (ver capítulo 3).

El relevamiento realizado a través de estas encuestas y los debates producidos en las diferentes jornadas tienen el valor de haber puesto en discusión algunos de los temas que permiten saber cuáles son las percepciones de quienes están en los establecimientos, acerca de cuestiones en debate en la agenda pública en educación.

Conocer la opinión de los docentes sobre algunas temáticas permite estimar las representaciones del mundo adulto que está en contacto con las generaciones más jóvenes en el cotidiano de la institución escolar.

La escuela es un espacio que reúne a personas de diferentes edades, de diversos sectores sociales, con diferentes marcos referenciales y que, sin embargo, están obligadas al intercambio, al encuentro, a convivir para promover el derecho de unos y otros. De unos a la educación, de otros al trabajo.

Los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y demográficos impactan directamente en este vínculo, en esta institución. Así, en los últimos veinte años, a través de políticas educativas que promovieron la extensión de la obligatoriedad, las escuelas comenzaron a recibir más estudiantes y, en particular, provenientes de hogares de menores recursos que ahora pueden acceder a más educación. Esto originó que en las instituciones ingresaran masivamente problemáticas que antes eran más acotadas, más marginales. Cómo procesar los desafíos para introducir cambios que permitan incorporar mejoras en este nivel de enseñanza requiere seguir poniendo en discusión el lugar de la escuela hoy para los docentes, para los estudiantes y para las familias.

# Notas

---

1 Se analizan 136 encuestas respondidas en los distintos encuentros.

---

2 Se da la situación paradójica que ya observaron algunas investigaciones (ver por ejemplo, PNUD 2009) que, tratándose de un tema persistente como es el abandono en el nivel secundario, el registro que se tiene de él como problema es, al mismo tiempo, bajo por parte de las instituciones.

---

3 Para Max Weber la idea de comunidad a veces parecería equivalente a la idea de grupo, haciendo énfasis en la sensación necesaria, para los individuos, de “formar parte de un todo”, de una pertenencia “común”. La idea de comunidad también porta una referencia territorial o sectorial acotada a lo local, a un “entre nos”.

# Capítulo 3

## La perspectiva de los jóvenes sobre la escuela y el cambio

---

**Gustavo Galli**

Licenciado en Administración y Gestión de la Educación, UNSAM.

Especialista en Curriculum, FLACSO.

Director de Escuela Secundaria La Salle, Gonzalez Gatán.

En este apartado pretendemos reflexionar acerca de un proceso de diálogo desarrollado con jóvenes de diferentes años de la escuela secundaria, a lo largo de diversos encuentros generados durante el Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria.

En estos espacios, se utilizaron técnicas de trabajo en pequeños grupos con disparadores lúdicos, como por ejemplo un juego de tablero y dados con recorridos en función de los números (similar en su estructura al juego de la oca) con preguntas vinculadas a la escolaridad de los jóvenes, en la que los participantes debían responder a partir de su experiencia cotidiana. También se realizaron talleres artísticos, de periodismo, y de lenguajes audiovisuales, en los que a través de distintas intervenciones los jóvenes expresaron sus opiniones acerca de la escuela que anhelan. En el capítulo 4 profundizamos sobre estas propuestas para el trabajo con jóvenes y las potencialidades que las mismas habilitan.

En otras instancias, se realizaron entrevistas en grupos focales de aproximadamente 4 o 5 alumnos, en los que el tema central fue su experiencia en la escuela secundaria. Por último, en todos los casos se propuso a cada alumno que escribiera una carta al Ministro de Educación de su jurisdicción contándole cómo es su escuela, qué destacan de la misma, que les gusta, y qué proponen modificar para mejorar la educación.

Cabe destacar que los estudiantes participantes de las jornadas fueron seleccionados por las autoridades de las escuelas invitadas. En general, las instituciones representaban sectores populares y medios, las hubo de educación de gestión estatal y privada. Todos los jóvenes que participaron del Ciclo se encuentran escolarizados, aunque no podemos dar cuenta de cada una de sus trayectorias escolares en particular.

# 1. Los jóvenes y la escuela secundaria

Estamos atravesando un momento histórico clave en la relación escuela secundaria y juventud. Las políticas de inclusión, tanto sociales como educativas, de los últimos diez años han tensionado a la escuela secundaria. Una institución con un mandato fundacional de educación para las elites se ve interpelada por el crecimiento masivo de su matrícula, sobre todo de jóvenes que provienen de sectores populares. Jóvenes que por décadas tuvieron vedado el ingreso a la escuela secundaria, y que cuando logran acceder al nivel se encuentran con distintos dispositivos que obstaculizan su permanencia y egreso, profundizando la exclusión.

Las instituciones de nivel medio se encuentran hoy con el desafío de pensar(se) en función de los aprendizajes y de su propio sentido<sup>1</sup>. El ingreso, la accesibilidad de los jóvenes al sistema logró universalizarse. El debate de cara al futuro gira en torno al cómo hacer que aquellos jóvenes que han ingresado aprendan más y mejor, que las escuelas sean capaces de convocarlos, no sólo para que se inscriban y comiencen o recomiencen su escolaridad, sino además, para que continúen en ella y en ese continuar se produzcan aprendizajes significativos de saberes socialmente productivos<sup>2</sup>.

La pregunta por los sentidos de la educación secundaria podría responderse desde distintos lugares: la sociología de la educación con los estudios sobre la relación educación y trabajo, la psicología educacional con estudios de orientación vocacional, la sociología de la cultura y la construcción de subjetividades, etc. Priorizamos en este caso la palabra de los jóvenes<sup>3</sup> acerca de los sentidos, de las propuestas que les ofrece la escuela secundaria.



## IPEM 134 – Provincia de Córdoba

### “Inclusión para jóvenes en situación de sobriedad”

El IPEM 134 se ubica en el Barrio General Bustos y era considerada la escuela anexo donde “se depositaban” los estudiantes con historia de fracaso escolar y, por ende, con sobriedad. Es por ello que deciden hacerse cargo de la situación y darle un espacio y un tratamiento específico a la problemática de la exclusión educativa. En este sentido, definen que todo un turno de la escuela se abocará a la escolarización de jóvenes en situación de sobriedad y despliegan una serie de iniciativas con el objetivo de “fortalecer al sujeto”:

- Reconstruir las biografías escolares e historias personales.
- Acortamiento de las horas cátedras para mantener la atención de los estudiantes.
- Reducción de alumnos por aula para trabajar personalizadas.
- Incrementar el trabajo de tipo práctico para que el contenido sea puesto en función de un proyecto. Por ejemplo, la elaboración de un producto.

## 2. Tiempo escolar: ausentismo y horas libres

Muchos de los jóvenes que participaron de las jornadas plantean la ausencia de profesores como una de las problemáticas que interfieren los aprendizajes, *“que los profes no falten más”*, es un pedido reiterado, una de las demandas más frecuentes en este trabajo.

Las alusiones al ausentismo no son referidas únicamente a la responsabilidad de los profesores, sino también al propio sistema educativo, se quejan por ejemplo del largo tiempo que pasa sin cubrir cargos docentes o directivos: *“queremos más profesores para que suplanten a los que están enfermos”*.

*“Que haya alguna actividad interesante para los alumnos en las horas libres”*, sostiene una alumna del partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Queda claro que el “tiempo perdido” de clases por ausencia de profesores es considerado como un problema, los días y hasta semanas que los alumnos pasan sin clases los vivencian justamente como una pérdida, del mismo modo, las horas libres que quedan frente a las ausencias son improductivas, en la mayoría de los casos no hay una propuesta pedagógica que torne ese tiempo “libre” en aprendizaje.

Si bien en muchas escuelas hay experiencias que mediante proyectos han pensado propuestas como cine debate, apoyo escolar, dinámicas de grupo, clases preparadas por profesores para cubrir eventuales inasistencias, es cierto que esto no está extendido a todo el sistema. En otras instituciones –y de allí las críticas de los alumnos– la propuesta pasa por que este tiempo libre tenga el menor costo posible, tratando que los alumnos “hagan algo” –repasen algún tema, completen carpetas, jueguen en el patio, etc.– y sobre todo no generen problemas de convivencia mientras esperan la hora en que la propuesta volverá a tornarse pedagógica o tan sólo finalice la jornada.

En muchos casos existe una amplia distancia entre la escuela anhelada por los jóvenes y la que se les propone. Pretenden una secundaria más participativa, tanto con instancias formales e informales. La falta de escucha a lo que tienen para decir(nos) es quizás uno de los problemas más recurrentes que plantean, y es de destacar que los canales de comunicación que proponen son diversos, no pasa únicamente por un centro de estudiantes sino también el arte como lenguaje expresivo, los talleres de teatro, música y danza forman parte de las expectativas de los estudiantes.

En función de lo planteado, podemos sostener que muchos jóvenes quieren que los tiempos escolares sean tiempos de aprendizaje, le demandan al sistema respuestas frente al ausentismo docente a la vez que pretenden que la escuela convierta las horas libres en un hecho pedagógico. Desean hacer escuchar su voz, quieren participar con opiniones y propuestas, pero además encuentran que el arte es un modo de expresión que les gustaría desarrollar pero que está poco presente en la vida de la escuela: *“quiero un taller de arte donde nos podamos expresar libremente”*, *“que haya talleres extra, de música, teatro, clases de baile”*.

Es un desafío urgente pensar cómo acompañar las trayectorias escolares de aquellos alumnos que en estos últimos años se han reincorporado al sistema educativo. Como mencionamos anteriormente, el mero hecho de incorporar a estos jóvenes con las mismas propuestas que colaboraron a su expulsión de la escuela es cuanto menos apelar a la buena voluntad, al azar de que tal vez en esta oportunidad pueda “adaptarse”, volviendo a poner toda la responsabilidad de su éxito o fracaso en él o ella y desresponsabilizando al sistema educativo y a la escuela de la construcción de prácticas inclusivas.

### 3. Los jóvenes y los aprendizajes

La discusión entre lo que se enseña y lo que se debería enseñar se encuentra ya saldada en muchas jurisdicciones. Tomemos por caso los nuevos diseños curriculares de educación secundaria por ejemplo de las provincias que han participado del Ciclo<sup>4</sup>, los Nucleos de Aprendizaje Prioritario del Ministerio de Educación de la Nación. Podemos encontrar en ellos una diversidad de contenidos que se ajustan a las realidades juveniles de la época, que dan cuenta de reconocer a los jóvenes como sujetos de derecho, políticos y ciudadanos plenos<sup>5</sup>. Podemos decir que el curriculum oficial y, por tanto, el Estado en su función indelegable de fijar la agenda de lo que se debe enseñar, le otorga una importancia central a las realidades de los jóvenes, esto es, reconoce sus problemáticas, las acoge y las aborda dándole lugar.

*“Quiero una escuela que tenga talleres donde se puedan tratar temas como las adicciones y la sexualidad”, “me gustaría tener educación sexual y ecología”, educación sexual integral, (anticoncepción, embarazo adolescente, diversidad sexual, etc.) noviazgos violentos, consumo de sustancias adictivas, violencias, son algunos de temas que son citados por los jóvenes al momento de enumerar qué temas desean abordar en sus escuelas.*

Por tanto, podemos inferir que el reclamo de los estudiantes no debería, en este caso, dirigirse sólo a las gestiones centrales de los gobiernos educativos para que formulen el conjunto de saberes que debe enseñarse para ajustarlo a las realidades juveniles, sino por analizar lo que sucede al interior de las escuelas y por supuesto de las aulas. La respuesta podría encontrarse en el análisis de la brecha entre lo prescripto y lo efectivamente realizado en las aulas, qué acontece en ese espacio, cómo se reconfiguran esos contenidos prescriptos en enseñados, y claro está luego evalua-

dos, son preguntas que tienen que seguir provocando reflexiones sobre las prácticas.

*“Si hay algo que la escuela media debe poner en práctica es la vitalidad, para dejar de ser el lugar del aburrimiento, del sin sentido, de la no experiencia. Esto significa poner a los jóvenes en contacto con un mundo de conocimientos que no implique la anulación de su mundo de conocimientos” (Acosta, 2008: 84).*

Cuando un joven nos interpela diciendo que *“los métodos de enseñanza son obsoletos”*, no nos está diciendo que no quiere estudiar, ni que es *“apático”*, ni que *“padece”* algún *“síndrome de atención deficitaria”*. Está planteando algo básico: no podemos seguir comprendiendo la enseñanza hoy como cuando nosotros fuimos alumnos. Muchas cosas pasaron en el medio (nombremos sólo la revolución digital que estamos atravesando) y en muchas aulas, en muchas clases, aún todo sigue como antes: *“en vez que sean (las clases) muchas fotocopias y bla, bla, bla, que sean con más audiovisuales, más videos, para que se entienda y recuerde”*. Inmejorable definición.

*“Los profes no le ponen onda a la enseñanza, faltan mucho y les da lo mismo si los chicos pasan de año o no”*. Si bien esta frase no es de aquellas que encontramos con mayor frecuencia en el discurso de los jóvenes, es cierto que la evaluación, la acreditación de saberes, *“si los chicos pasan de año o no”* es un núcleo duro a revisar en la escuela secundaria actual. Sin embargo, a la vez que núcleo duro, estructural, constitutivo de la escuela secundaria (la escuela graduada, las repitencias, la medición de logros pedagógicos en lapsos temporales, la homogeneización de los tiempos, las edades y los *“paquetes de saberes”* a digerir en tiempo y forma adecuados) es también uno de los temas que despiertan mayor sensibilidad, que menos pueden ser interpelados, puesto en cuestión, que ma-

yor polémica generan, en las escuelas, en las salas de profesores, en los medios y hasta en el almacén del barrio. Preocupa mucho más sostener la rigidez de los regímenes de evaluación y acreditación que la rigurosidad de aquello que se enseña y aprende en la escuela, o si en la escuela verdaderamente se aprende.

Al contrario de lo que a priori puede suponerse, al menos los jóvenes que participaron de las jornadas a lo largo de este Ciclo manifestaron en muchos casos con claridad su interés por que en las clases se enseñe y se aprenda, por valorar los tiempos escolares frente al ausentismo o por el tiempo perdido en las horas libres. Resultan interesantes estas afirmaciones, al menos, como forma de interpelar el discurso de que los adolescentes son apáticos, no quieren o están desganados.

La reducción simplista que sustenta la no modificación de las reglas del juego de la acreditación de saberes dice que se “promueve el facilismo”, o se “nivela para abajo”. Esto se sostiene en una falacia donde exclusión es igual a exigencia y que responde al mandato fundacional de la escuela secundaria. ¿Cuánta fama de buena escuela tienen las escuelas más elitistas? ¿Cuánta fama de buenos docentes tienen aquellos que no aprueban a nadie? Muchas escuelas se siguen preguntando acerca de la maneras de garantizar aprendizaje sin exclusión, cuestionando la repitencia como sistema único que está más cercano a sancionar a quién no estudia, que a promover mejores aprendizajes. Las experiencias son varias, muchas muy analizadas y estudiadas, como por ejemplo las escuelas de reingreso o escuelas no graduadas, entre otras.



## EEM N° 6 DE N°5 Ciudad de Buenos Aires

### **Cambio de enfoque sobre el trabajo pedagógico, las normas de convivencia y los problemas de los estudiantes**

El equipo de la escuela lleva adelante una serie de iniciativas novedosas que rompe la forma tradicional de abordar lo curricular y las estrategias de enseñanza, la convivencia y los problemas extraeducativos de los estudiantes:

- Modalidad de trabajo pedagógico que se desarrolla en un “Aula Grande” -con la totalidad del grupo- y un “Aula Chica” -con trabajo personalizado- simultáneamente. Esto le permite a los estudiantes rotar de un espacio a otro según sus necesidades, respetando, a su vez, el ritmo del resto del grupo.
- Discusión colectiva de problemas de convivencia y establecimiento de sanciones o reparaciones, vía participación en un blog institucional.
- Proyecto Institucional de articulación entre materias en torno a un eje temático (por ejemplo: la basura en la comunidad desde una mirada político-económica).
- Abordaje de problemáticas extraeducativas dentro del espacio escolar en articulación con otras instituciones que desarrollan talleres y tratamientos ambulatorios.



## 4. Los jóvenes y los adultos: la escucha y la participación

Cierto es que una de las cuestiones más persistentes y reiteradas por los jóvenes se relaciona con la posibilidad de ser escuchados. Hay algo acerca de la circulación de la palabra en las escuelas que está siendo cuestionada. Algunos jóvenes perciben su palabra ausente, vedada, no tenida en cuenta: *“hay negación a los proyectos que planteamos”, “me gustaría que los profesores nos escuchen más”, “quiero que los profesores tengan respeto hacia las ideas de los alumnos”*.

Otros en cambio atraviesan experiencias escolares donde se sienten tenidos en cuenta, donde lo que les pasa forma parte de las preocupaciones y ocupaciones de los adultos: *“cuando nosotros tenemos un problema nos llama la psicopedagoga, nos dicen lo que tenemos que hacer, nos dan una ayuda, nos dan un apoyo. En cambio hay otros colegios que no les importa si estás bien o no.”*, *“los profesores se interesan por el bienestar de todos nosotros”*. Estas experiencias tan diferentes permiten ver la importancia que los jóvenes le otorgan al diálogo, a la relación con los adultos educadores, a la posibilidad de ser sujetos con derecho a la palabra. Cabe destacar que la importancia otorgada a la palabra no gira en torno únicamente a la posibilidad de plantear desacuerdos o denunciar problemas, en el reclamo por tomar la palabra los jóvenes están diciendo que quieren plantear proyectos y proponer ideas.

La escuela dialógica, la escuela donde se busca deliberadamente el diálogo entre las generaciones, es aquella que da lugar a la construcción colectiva, sabiendo que esta construcción no implica exclusivamente órganos colegiados de participación. Los incluye sí, pero no los banaliza como “la” propuesta participativa. La escuela dialógica plantea el diálogo intra e intergeneracional en todas las relaciones que se suceden en su interior. *“Nunca te podés sentir solo porque siempre tenés con quien hablar.”* La circulación de la

palabra se da en un aula, en un patio, en una cancha, en el kiosko, en la puerta, entre alumnos y docentes, con directivos, con las familias, con el personal no docente, con la cocinera y el director.

Saber qué les pasa, qué nos pasa, qué no pasa es constitutivo de la relación pedagógica, porque la reciprocidad forma parte de un vínculo pedagógico sostenido en la asimetría entre educadores y educandos. Sostenemos entonces que el diálogo, la palabra, es esencia del encuentro pedagógico, desde este lugar es que se pueden comprender mejor las afirmaciones de los jóvenes citadas anteriormente. Otro ejemplo: *“nos están enseñando acá, a nosotros nos enseñan el respeto, la solidaridad, a que tenemos que estar con el otro, nos tenemos que ayudar, o sea yo he ido a muchos colegios, este es el cuarto colegio que piso, y es increíble las personas que yo he conocido acá, porque la mayoría tienen ganas de ayudar, de que el otro se sienta bien, y eso te ayuda a que también vos te sientas bien.”*

En los diferentes talleres realizados en las jornadas, los jóvenes demandan participar de la vida escolar a través de la toma de decisiones, de la discusión y de la construcción de centros de estudiantes, asambleas, etc. En general en las escuelas que tienen algún órgano colegiado de participación proponen que se profundice esta opción *“queremos más participación para el centro de estudiantes”*. En los casos en que no existen, se propone la apertura de esos espacios: *“más espacios en la escuela donde se promueva la participación activa de los jóvenes como sujetos de cambio”, “hay carencia de espacios de participación colectiva”*.

Escuela “La Salle” Gonzalez Catán, La Matanza,  
provincia de Buenos Aires

### Cambios en el sistema de evaluación

Desarrolla una experiencia institucional de modificación del sistema de evaluación para el mejoramiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, que ha logrado tener reconocimiento ministerial.

Parten de suponer que el modelo tradicional de evaluación implica un sistema de promoción que no atiende a la diversidad; tiempos y espacios para el aprendizaje y la evaluación estandarizados y homogeneizados; fragmentación de aprendizajes en etapas temporales, desconociendo las trayectorias de los estudiantes. Por ello proponen:

- Evaluación integral de los estudiantes de 1° a 3° año: todo el cuerpo docente, junto con los directivos y los tutores se reúne para acordar criterios sobre la promoción.
- Los resultados de los exámenes se dan a conocer al grupo luego de la reunión de evaluación integral.
- Promoción de los estudiantes de 4° año a 6° año con el 50% de materias aprobadas, recursando sólo las que adeudan, en talleres de recuperación de aprendizaje a contraturno.

Resultan interesantes otros puntos de innovación tales como: experiencias de tutorías en verano llevadas adelante por mamás; cuatrimestralización de materias de la orientación y los talleres artísticos y profesionales dictados a contraturno.



### Testimonio de una alumna del IPEM 163, provincia de Córdoba

“Tengo 16 años, y hace 8 años que vivo en Guiñazú, que es el último barrio que hay en la ciudad de Córdoba. Vivo con mi papá, mi mamá y mi hermano que tiene 18 años. Mi papá es carpintero, y mi mamá es ama de casa.

Empecé el secundario en una escuela que no me gustó porque era muy desordenada, entraban al curso cuando querían, si no querían entrar, no entraban, y los profesores también, no tenían respeto por nadie. Entonces al tercer año me cambié a un colegio privado, que terminó siendo igual que el público, desastroso, no tenían higiene, mis compañeras también era muy presumidas, todo se trataba de plata. Entonces le dije a mi mamá que me cambiara de colegio porque no daba más. Me recorrí todo el centro, buscando hasta que encontré este, y acá me quedo, no me voy a mover de acá.

Me gustó esta escuela ni bien entré. Entré y ví todas la paredes limpias, la escalera limpia, y los chicos que entraban sin decir nada al curso, y los preceptores que nos ayudaban. La vice y la directora me trataron re bien, me encantó ese momento. Es el momento en que te das cuenta que por lo menos les importa que vos estés bien. Eso me encantó, que estén todos unidos.”

## 5. Los jóvenes y el espacio escolar

Por último, otro eje de análisis gira en torno a la cuestión del espacio escolar. Esta fue una demanda persistente que los jóvenes plantearon en la cartas que escribieron para el Ministro de Educación y que, de manera anónima, incluyeron en un buzón (ver Capítulo 4). Sabidos son los reclamos por mejoras edilicias y de mobiliario escolar que se difunden en los medios de comunicación en cada inicio de clases o ante algún problema puntual en alguna escuela. De hecho la reincorporación de muchos jóvenes a la escuela secundaria en los últimos años crea una tensión a seguir resolviendo, respecto a las vacantes disponibles.

No se puede desconocer el incremento real de la inversión educativa en los últimos ocho años llegando a la cifra del 6,3% del PBI en la actualidad. Si bien la inversión en educación ha sido significativa y ha superado los niveles históricos, es cierto que el abandono y la desinversión durante décadas queda visiblemente expuesto, entre otras cuestiones también muy relevantes, en la infraestructura y equipamiento escolar.

Los jóvenes consideran esta cuestión dentro de las prioridades a demandarle al Estado y a los Ministerios de Educación. Mejorar los edificios escolares, tener escuelas más amplias, cómodas, con espacios apropiados para diferentes actividades forma parte de sus preocupaciones. Aunque no solo consideran importante la mejora de la infraestructura y el equipamiento de la escuela, también tienen en cuenta las condiciones de accesibilidad a la misma: *“necesitamos el ripiado o pavimento de las calles”*. Es sabido que los problemas educativos se encuentran insertos en un entramado de problemas sociales que complejizan las soluciones que pueden proponerse desde el sistema educativo o desde las propias escuelas. El ausentismo escolar, por ejemplo, tiene un componente de difícil resolución desde las escuelas: en las instituciones de barriadas

populares que no cuentan con calles de asfalto se hace muy difícil acceder a la escuela en días de lluvia. La iluminación de las calles también condiciona la asistencia de los alumnos, sobre todo cuando muchos salen temprano de sus casas y aún no amaneció, o cuando llegan al anochecer.

Ya dicho, entonces, que los problemas de infraestructura dependen de la decisión política de los estados nacionales y provinciales en torno a la inversión presupuestaria que realizan, y que además en muchos casos están íntimamente relacionados con otras áreas de políticas sociales y de inversión urbana, podemos pensar la cuestión de la infraestructura también en términos pedagógicos.

*“Saber que uno tiene un lugar que está en buenas condiciones, que está cuidado, refuerza la sensación de bienestar y la valoración de lo que ocurre en ese espacio, influye en la autoestima de las personas que utilizan ese espacio. Disponer de un buen espacio puede hacer sentir: “Nosotros somos importantes para la escuela, nos la ponen en condiciones, no les da lo mismo que estemos sin calefacción, con frío”; es decir, se siente que hay una consideración por el estudiante y que la institución piensa en la situación de este destinatario. El modo en el que chicos y chicas se apropian del espacio escolar está relacionado en cierta medida con la concepción de alumno, de estudiante, que tiene cada institución.”* (Macri, M. -2001).

*“Estamos muy contentos y agradecidos de poder tener nuestro 4° año y seguir en el cole”,* dice un estudiante de una escuela cordobesa. No es lo mismo seguir en la misma escuela, del barrio con los amigos de siempre, cerca de casa, con los profesores que ya conocés, que tener que viajar, y estar en un lugar desconocido. No sólo se pone en juego la escuela como

“lugar”, sino también como “mi lugar”, ese espacio de referencia donde están mis amigos, donde aprendo, donde es posible disfrutar de encuentros, donde hay adultos que cuidan del lugar.

Es interesante observar lo que la escuela posibilita y lo que imposibilita a partir de su propio espacio, cuando deja de ser un encierro para pasar a ser un refugio (Antelo, 2007). Una institución que es refugio, que cuida, que abriga, es aquella que quiere ser habitada, usada, es aquella que invita a quedarse, es el aula cálida, acogedora, donde dan ganas de estar con otros<sup>6</sup>.

“Faltan aulas para el contraturno, por ejemplo para apoyo escolar”, sostiene un estudiante entrevistado durante el Ciclo. Los jóvenes demandan mejores condiciones edilicias, aunque su voz en algunos casos no tiene que ver con el reclamo de inversión, sino con las condiciones para la enseñanza que presentan los espacios. En este sentido hacemos referencia a la importancia de las condiciones higiénicas y hasta estéticas en que se ofrecen los ambientes escolares a los estudiantes, nos interpelamos sobre si es posible educar o no en determinados espacios físicos. “Me encuentro con problemas de higiene en toda la escuela y en especial en los sanitarios”, como vemos en esta afirmación, lo que se demanda tiene más que ver con una cuestión de dignidad y de respeto hacia los estudiantes que con inversiones económicas. Nos preguntamos qué y cómo educamos en una escuela cuando los alumnos nos reclaman por la limpieza, o cuando el descuido forma parte de la cotidianidad de la misma.

“Los espacios performan a los usuarios y tienen siempre un valor simbólico, es por ello que el conjunto

escolar habla de la institución que alberga, y aunque lo haga de manera silenciosa (Escolano Benito 2000), se hace oír. Su lenguaje es sutil, siempre perceptible y, si bien muchas veces está ausente desde los planes oficiales o en las acciones privadas, cada decisión, desde las aparentemente menos trascendentes a las más visibles, señalan una posición” (Chiurazzi Teresa: 2007, 52).

Tal vez ha llegado el momento en que se preste mayor atención a las cuestiones edilicias de las escuelas secundarias, por supuesto en referencia a la inversión, pero además en términos de potencialidad pedagógica. ¿Cómo son habitados los distintos espacios de la escuela, cómo circulan los estudiantes, qué nos dicen las paredes de las aulas, los patios, los baños, qué espacios forman parte del “estar” de los jóvenes y, en cuáles permanecen más tiempo? ¿Qué dicen nuestras paredes escolares? ¿Qué dicen nuestras carteleras? ¿Se debate entre adultos y estudiantes cómo hacer una escuela más linda, más agradable, donde den ganas de estar, de compartir, de aprender?



## Testimonio

de una alumna de la Escuela de Comercio N°4, provincia de Tucumán

“Tengo 17 años, voy a 4° 1° y vengo a esta escuela hace tres años. Antes fui a un colegio privado. Me gusta más esta escuela porque tienen más paciencia. Acá por ahí si no entendés algo, te explican hasta que lo entiendas. Después repetí y no me aceptaron más en esa escuela, por eso me cambié. Ahora estoy viviendo con mi abuelo, hasta que mi mamá se mude. Mi mamá está alquilando con mis otros tres hermanos y mi padrastro.

De esta escuela me gusta el respeto que hay entre todos. Hace un mes atrás yo estaba enferma de mi rodilla, y ese mes casi que no vine a la escuela. Entonces le mandaba un mensaje a una compañera para que le avisara al profesor, y ella iba y le decía. Y por ahí hay casos que vos no venís y avisás, y el preceptor y los profesores saben que no venís porque tenés un problema.”

## 6. A modo de cierre

En los planteos de los jóvenes con los que trabajamos en este Ciclo, podemos reconocer tres tipos problemas: los relacionados con las políticas educativas en cuanto a los diseños curriculares, contenidos, actividades curriculares y extracurriculares; aquellos vinculados con el sistema educativo en cuanto lo que se refiere a la inversión económica y a las relaciones laborales de los docentes (ausentismo, designaciones de los mismos); y en tercer lugar lo que tiene que ver con la escuela, la importancia de su palabra, la relación con los adultos, el lugar que le da la escuela a sus intereses y preocupaciones.

La circulación de la palabra en la escuela, la vinculación de los contenidos con sus preocupaciones vitales, el sentir que el tiempo que están en la escuela es tiempo productivo y no horas libres sin sentido, sentirse importantes porque un profesor preparó una buena clase para ellos o porque se les proponen actividades extraescolares que les multiplican la oferta de lo que puede aprenderse en la escuela, parecen ser algunas de las cuestiones fundamentales que harían de nuestras instituciones secundarias mejores espacios.

Por supuesto reclaman también mejores espacios, mejores recursos, más tecnología, más libros, debe profundizarse y sostenerse en el futuro la política de inversión en infraestructura y tecnología. También en este sentido, se tendrán que repensar los modos de habitar la escuela y la significatividad de cada espacio, al tiempo que es imperativo ofrecer lugares dignos de ser habitados.

La escuela secundaria, desde la mirada de los jóvenes, debería resignificarse. Esta resignificación abre la posibilidad a reinvertirse para contener en si misma múltiples “significados” para la pluralidad de juventudes y trayectorias escolares. Tal como señala Nancy

Montes *“hablar de trayectorias implica también la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas”*.

En este sentido hoy se visualiza en escuelas de sectores populares, el reingreso de muchos estudiantes. La Asignación Universal por Hijo (AUH), programas de reingreso nacionales o jurisdiccionales han incentivado y provocado la reincorporación de estos jóvenes al sistema. Al lado de este logro muy importante en clave de restitución de derechos para los jóvenes, las escuelas se encuentran hoy con las dificultades propias de una estructura organizacional y de una cultura institucional que, en muchos casos, no puede dar respuesta efectiva en el aula a estas políticas de inclusión educativa y social.

Jóvenes que buscan retomar sus estudios y se encuentran tensionados por horarios de trabajo, jóvenes que hace, dos, tres o más años que no estudian y deben retomar “ritmo” de estudio, jóvenes padres y madres, jóvenes que vuelven a sentir que hacen lo que ya hicieron y los terminó expulsando del sistema. Es, por ejemplo, en este último caso donde se deja entrever algo paradójico, muchos de los jóvenes que retornan a la escuela secundaria, vuelven a encontrar las mismas propuestas y condiciones que favorecieron su exclusión en un momento anterior en su vida. Es cierto que también existen muchos alumnos que pueden encontrar una nueva oportunidad y tienen las herramientas para apoderarse de la misma construyendo un camino distinto al anterior, y que hay experiencias educativas que proponen recorridos distintos, así como las Escuelas de Reingreso en CABA, el plan FINES, los CESAJ en provincia de Buenos Aires, entre otros.

Generar nuevas trayectorias, invitar a los alumnos a recorrer otros caminos, es proponerles vivenciar

experiencias educativas ligadas a sus realidades. Por experiencia escolar entendemos el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el sujeto en determinados ámbitos -familiar y escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo y las apropiaciones que realiza. Tal conceptualización permite explicar simultáneamente las prácticas materiales en las que socialmente el sujeto participa, los procesos de significación que va construyendo, y los

límites y posibilidades de cada ámbito institucional como contexto (Achilli, 1999).

Mucho queda por hacer, sobre todo, si se cree en una escuela con lugar para todos, donde los que siempre estuvieron sigan aprendiendo y entiendan como valioso seguir estando, los que volvieron encuentren su lugar y los que aún no lo hicieron comiencen a pensar que la escuela es el mejor lugar para crecer.





# Notas

---

<sup>1</sup> Retomando un estudio de la FLACSO, en que se entrevistaron jóvenes del último año de escuela secundaria, que pertenecen a distintos estratos sociales y lugares geográficos de Argentina, pueden notarse dos cuestiones que ayudan a comprender un costado de la relación de tensión entre los jóvenes y la escuela secundaria. Por un lado, la escuela como posibilitadora de futuro, por otro las dificultades de la misma para acompañar eficazmente las trayectorias escolares singulares: *"De lo dicho por los jóvenes se podría inferir que asumen una actitud de cierto optimismo, frente a sus posibilidades futuras en una vida personal para la que se planea un destino circunscripto a la esfera privada y sin mayores sobresaltos."* A continuación el mismo estudio sostiene que sólo el 50,8% de los/as alumnos/as que se matricularon en 1º año en 2000 llegaron a 5º año en 2004. El resto acumula repitencias o abandona para reingresar (o no) posteriormente. (Montes, 2008: 118)

---

<sup>2</sup> *"Aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o comunidad"* (Puiggrós A. Gagliano R.: 2004).

---

<sup>3</sup> Es importante aclarar por qué hablamos de jóvenes. Definimos juventud siguiendo a Mariana Chávez: *"La juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal, no es "algo" en sí, sino que se construye en el juego de las relaciones sociales"* (Chávez, 2010: 35). Es en las relaciones sociales donde se construyen los significados de esta categoría y es allí desde donde se estigmatiza, cristaliza o se dan oportunidades a quienes integran este grupo. La categoría juventudes, nos interpela acerca de los distintos modos de vivir la juventud. No hablamos de una cate-

ría singular "juventud", si no de una pluralidad que da cuenta de las distintas formas de vivirla. Hablamos de estudiantes del Centro del país, de zonas urbanas y algunas más rurales, de jóvenes del NOA, también de escuelas rurales y urbanas, de sectores medios y bajos, por lo que las formas de vivir esas juventudes, difieren, se distinguen, se asumen diferentes.

---

<sup>4</sup> Nos referimos al Ciclo que da origen a esta publicación en el que participaron distintos actores de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Córdoba y Tucumán.

---

<sup>5</sup> Tomamos a modo de ejemplo el caso de la provincia de Buenos Aires donde estas temáticas son abordadas en materias como Construcción de Ciudadanía I, II y III; Salud y Adolescencia, y Política y Ciudadanía, todas comunes en el diseño curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires.

---

<sup>6</sup> En la investigación ya citada de la antropóloga Mariana Chaves sobre las juventudes urbanas realizada en la ciudad de La Plata, la autora indaga acerca de la importancia de la escuela como lugar de encuentro de los jóvenes, como lugar del que se apropian para formarse, divertirse, conocerse, etc. Algunos datos son bien interesantes: el 85% de los estudiantes no utiliza el colegio para otras actividades que no sea tomar las clases obligatorias; si lo utiliza el 15%. Dice la autora acerca del uso de las escuelas por parte de los jóvenes: *"la amplia mayoría de los establecimientos educativos no son utilizados por los jóvenes antes de entrar o salir del horario escolar."* Además una de las cuestiones que se corrobora en la investigación es que si hay oferta de actividades extracurriculares los alumnos asisten a participar.

# Capítulo 4

## Propuestas para el debate con los jóvenes sobre el derecho a la educación

José María Ñanco

Licenciado en Psicología. Profesor universitario.

Coordina proyectos educativos en Fundación SES.

La propuesta que describimos en este apartado se basa en la metodología implementada durante el trabajo con jóvenes en el Ciclo de Debate sobre Educación Secundaria, desarrollado entre los años 2009 y 2011<sup>1</sup>.

A partir de recuperar prácticas preexistentes, este capítulo pretende aportar al trabajo cotidiano de docentes, educadores sociales, coordinadores de actividades juveniles, y referentes de organizaciones de la comunidad, entre otros. Para el desarrollo de esta propuesta de trabajo con los jóvenes, intentamos repensar las lógicas que sostienen las prácticas educativas escolares y las no formales, y considerarlas como posibles recursos para trabajar en la escuela, el barrio o en espacios comunitarios.

En la actualidad, los cambios culturales y las nuevas tecnologías hacen necesario el diseño de propuestas educativas que permitan a los jóvenes una expresión más genuina de sus intereses y expectativas, y que además les garanticen los aprendizajes que favorezcan la apropiación y el uso de los bienes culturales y simbólicos necesarios para su inclusión social, cultural, educativa y económica.

En este sentido, no sólo la reflexión argumentativa sino también la experimentación y expresión sensibles

a través de diferentes lenguajes (cercanos al universo de significación de las culturas juveniles), deberían formar parte del modo en que se abordan temáticas formativas y/o de contenidos curriculares escolares. Pero así como es necesario habilitar otras posibilidades de aprendizaje mediante el uso de diferentes lenguajes relacionados con la expresión artística, la comunicación, las nuevas tecnologías o el juego: al mismo tiempo, es imprescindible comenzar a reconocer en el centro de las propuestas didácticas, *“a lo que los estudiantes son y hacen cuando no ofician de alumnos”*, dando lugar a lo que buscan, a lo que eligen; a la capacidad de aventurarse, de transgredir lo establecido, en definitiva dar lugar *“a los alumnos en tanto jóvenes”* (Kantor, 2008).





# 1. Una propuesta educativa para debatir con jóvenes sobre el derecho a la educación

Cuando pensamos en la inclusión de adolescentes y jóvenes, la educación y la escuela secundaria están en el centro del debate. Sin embargo, los mandatos tradicionales de la escuela formal aparecen agotados e interrogados por los nuevos contextos y demandas socioeducativas.

El Ciclo se propone favorecer la discusión sobre la escuela media mediante una propuesta que promueve la capacidad reflexiva, expresiva y comunicacional, vinculándola a momentos de pensamiento crítico sobre la escuela y el derecho a la educación. A través de esta metodología se realizaron grupos focales<sup>2</sup> junto con talleres de arte, de comunicación audiovisual y juegos educativos, los cuales constituyeron los medios facilitadores de sentimientos y reflexiones que concluyeron en propuestas acerca de la educación que anhelan. Al interior de los diferentes grupos se generaron interrogantes que permitieron abrir campos de reflexión sobre la experiencia escolar cotidiana, sobre lo que se aprende y lo que no, sobre la convivencia, los problemas de abandono escolar, la sexualidad, el consumo de sustancias, la participación política, etc.

Para ello, se utilizaron también cortometrajes que, en la mayoría de los casos, fueron realizados por adolescentes de otros puntos del país y que reflejan y critican diferentes aspectos de la educación media (la evaluación de los docentes, la discriminación en el aula, la falta de voluntad en estudiar, etc.) Estos cortos tuvieron un sentido de sensibilización sobre los temas a debatir<sup>3</sup>. Muchas de las preguntas que se fueron construyendo junto a los jóvenes a partir de este trabajo, evidenciaron el interés por la educación y el conocimiento que ellos mismos manejan de su realidad escolar.

Algunas de las preguntas que habilitaron el debate fueron: ¿Qué es lo que impide a los chicos estar en la escuela?; si el fracaso está vinculado al abandono escolar ¿quién es el que fracasa?; ¿qué hay que no nos brinda interés en la escuela?; ¿qué debería hacer la escuela frente al abandono escolar?; lo que se enseña en la escuela, ¿nos sirve?; ¿qué otros temas nos gustaría aprender en la escuela?; ¿qué nos pasa como jóvenes con temas como el de las adicciones, el embarazo temprano, el trabajo infantil, la violencia?; ¿en qué cosas deberían poder participar los alumnos de una escuela?; ¿cómo se resuelven los problemas de convivencia en nuestra escuela?

Además, realizamos jornadas de talleres que promovieron la expresión sensible y la creatividad; la experiencia lúdica y comunicativa, como soportes de un debate educativo más integral. En estos espacios se desarrollaron procesos grupales de creación colectiva que permitieron visualizar, poner en palabras y en acción, sentimientos y representaciones relacionadas con problemáticas de su entorno educativo, que fueron asociando a contenidos curriculares y/o disciplinares, para reconocer en ellas finalmente, posibilidades de cambio y transformación.



## La propuesta educativa

A través de los diferentes espacios de taller, se implementaron técnicas de actuación (teatro, teatro comunitario, teatro foro), plásticas (murales), de producción audiovisual (cine debate, producción de cortometrajes, blog, fotografía), de escritura (buzón, afiches, encuestas), lúdicas (juego educativo). Cada uno de ellos tuvo una clara intencionalidad pedagógica.

- En el taller de teatro buscamos -a través de la representación teatral- escuchar la opinión de los estudiantes acerca de sus vivencias sobre la escuela.
- El taller de plástica nos permitió re construir -desde una visión creativa- la escuela secundaria que los jóvenes sienten y la que desean tener. Para ello, colectivamente dibujaron qué querían contar por medio de un mural.
- En el taller de periodismo, mediante el espacio de *guión de rodaje y reportaje*, los estudiantes trabajaron con una cámara de video. Se identificaron las cuestiones necesarias al filmar un reportaje y se concretó el trabajo indagando al conjunto de los participantes de la jornada sobre lo que piensan acerca de la secundaria.
- En el taller de fotografía, la elaboración del *guión fotográfico* requirió que los estudiantes emplearan cámaras fotográficas y sus celulares con el objetivo de tomar fotos de objetos o imágenes que simbolizaran lo que piensan o sienten de la escuela actual y/o de la escuela que anhelan, así como también de registrar lo que sucedía en el contexto en el que desarrollaban su actividad.
- El taller digital consistió en la elaboración de un blog, en el que subieron fotos y escribieron sus respectivos epígrafes (texto que acompaña, ancla y amplía el sentido de la imagen).
- El taller de sondeo de opinión permitió realizar una medición estadística. Las encuestas se trabajaron en base a un formato modelo y se buscó con ello que los jóvenes comprendan cómo construir las y de qué forma obtener conclusiones de las respuestas.
- En el taller de juego, la actividad lúdica posibilitó que actualizaran saberes curriculares de matemática, lengua, geografía y literatura a través de preguntas que debían responder para avanzar en el juego, o bien, debatieran problemáticas comunes como el abandono por embarazo adolescente, el ausentismo escolar, el consumo de sustancias, las normas escolares, etc. También se expresaron con relación a otros temas como las mesas de exámenes o la participación estudiantil en la organización escolar<sup>4</sup>.

## 2. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y los lenguajes artísticos como recursos educativos

*“El lenguaje me permite comprender, interpretar y expresar las experiencias; pero también es una plataforma que hace posible la experiencia. (...) Nuestra subjetividad se forja en el lenguaje, que puede posibilitar o constreñir experiencias de crecimiento y autonomía.”*

Los medios y tecnologías en educación – José Huergo

### 2.1 Comunicación y educación

#### El fenómeno de las radios escolares

Al igual que los diarios escolares, las radios nacen vinculadas a concepciones pedagógicas que relacionan la educación y la comunicación. En este sentido, la radio escolar es un espacio no sólo de expresión, sino además de participación y toma de decisiones, en la que los jóvenes y los docentes pueden ensayar diversas formas de vincularse con contenidos y temáticas formativas. Todas las áreas curriculares pueden estar involucradas en programas que profundicen contenidos disciplinares, que recuperan historias comunitarias, saberes populares o denuncien problemáticas locales. Además, las radios son medios de comunicación social integradores, que más allá de los muros educativos pueden, en determinados contextos, incidir en sus comunidades y generar lazos sociales a distancia.

La radio es una herramienta para expresarse y desarrollar la creatividad. Como recurso educativo favorece, entre otras habilidades, la lectura narrativa, informativa, la construcción sintáctica y la ampliación del vocabulario. El diálogo radiofónico motiva a argumentar opiniones, manifestar puntos de vista, narrar hechos, expresar sentimientos, investigar y aprender participativamente. En este sentido, la radio es un poderoso agente de socialización. La utilización de la escritura en un contexto radial (elaboración de radioteatros, guiones publicitarios, crónicas periodísticas, etc.) puede generar una motivación diferente a su utilización en el contexto escolar tradicional.

### El periodismo escolar

Cabe recordar que *Freinet*<sup>5</sup> creó el diario escolar y Paulo Freire, unas décadas después, lo impulsó dentro de sus propuestas pedagógicas. El diario escolar es utilizado comúnmente por los docentes para profundizar o complementar los contenidos escolares, mejorar la expresión escrita a través de diferentes géneros, etc. Pero muchos educadores lo reconocen también como una herramienta de participación y de ejercicio responsable de la libertad de expresión. Posicionar a un estudiante en el rol de periodista lo estimula a investigar, analizar y a poner en juego su capacidad comunicativa y argumentativa, haciendo conocer a otros su opinión acerca de ciertos temas de interés. Por otra parte, la lectura y el análisis de las noticias, cuando se realizan con intencionalidad pedagógica, permiten abrir debates enriquecedores al interior de los diferentes espacios educativos.

### 2.2 Nuevas tecnologías. ¿Nuevos recursos didácticos o cambios en los modelos pedagógicos?

Nos encontramos en una etapa de transición entre las culturas analógicas y las digitales. Redes sociales virtuales, videojuegos educativos, teleconferencias, capacitaciones e-learning, coexisten con la tradición letrada del libro y los modelos educativos heredados de la sociedad industrial. Este escenario exige nuevas formas de producir sentidos, otras gramáticas escolares, nuevos modos de pensar los procesos de socialización al interior de la escuela y representa la nece-

sidad de un cambio de actitudes y de concepciones pedagógicas y comunicativas.

Cabe destacar que la lógica de interacción de las comunidades virtuales trasciende los muros escolares y constituyen verdaderos espacios sociales con potencialidad educativa. Estar conectado hoy es acceder a nuevas oportunidades, otras redes afectivas y materiales. En este sentido, el acceso a Internet ya puede ser considerado como un derecho ciudadano vinculado al derecho a la educación<sup>6</sup>.

Las nuevas tecnologías comportan al ámbito educativo el desafío de crear estrategias didácticas que consideren la interactividad en el acceso a la informa-

ción, una secuencialidad no lineal en la planificación de los contenidos, el aprendizaje colaborativo, las nuevas formas de sociabilidad virtual, la hipertextualidad (que permite recorridos intuitivos y autónomos en el acceso a la información), etc.

También es preciso tener en cuenta que no todos los jóvenes se apropian del mismo modo de las herramientas tecnológicas ni de las propuestas asociadas a ellas. Entre los propios adolescentes hay experiencias disímiles. De este modo, el acompañamiento y enriquecimiento de la tarea educativa a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías debe reconocer estas condiciones y contextos como escenario de intervención.

## Nuevas herramientas tecnológicas

El **chat** puede utilizarse para brindar soporte a la enseñanza en el planteo de dudas sobre textos o exposiciones brindadas en los espacios educativos, también para comunicarse, proponer alternativas de solución a problemas, orientar en tareas escolares. A través del chat el educador puede intervenir (educativamente) intercambiando ideas en tiempo real.

El **blog** puede utilizarse en la escuela como complemento de las clases presenciales, brindando información adicional y propuestas de actividades. En espacios educativos, el blog permite publicar las propias ideas para compartirlas con otros. *El post* es la unidad narrativa y de información en un blog, y se caracteriza por presentar la información de manera breve y permite, a través de hipervínculos (enlaces), ampliar conceptos e informaciones.

El **postear** y comentar es un ejercicio de escritura compartida que puede tener un sentido pedagógico. Publicar una noticia, subir un reportaje realizado y escribir una crónica, la redacción de un artículo, requieren no sólo de la consulta a fuentes, sino de un trabajo de investigación previo que combina manejo de la información, interpretación de opiniones, producción de conocimientos y saberes. Por otra parte, la elaboración de encuestas, entrevistas o **sondeos de opinión**, acercan a los jóvenes a un universo no habitual relacionado con la construcción del mensaje informativo. Algunos usos comunes de los blogs en términos educativos son el blog del aula, asignatura o tema; blog personal por alumno; blog de proyectos grupales; diario digital, etc.

Por último, otra de las herramientas son los **videojuegos educativos**. Hoy es posible utilizar entornos de simulación para aprender conceptos y desarrollar habilidades y estrategias que pueden aplicarse a otros aprendizajes. El aprovechamiento didáctico que se haga de los videojuegos siempre estará establecido por el docente, quien deberá conocer la dinámica del juego elegido, las competencias que favorece, y su relación con los objetivos de aprendizaje planificados. Usos destacados de videojuegos educativos son aquellos que tienen contenidos históricos, geográficos, de resolución de problemas o bien algunos videojuegos educativos específicos que requieren habilidades en el diseño de estrategias.



## 2.3 Los lenguajes artísticos en las propuestas educativas

*“Aprender no es un proceso de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.”*

Paulo Freire

En esta propuesta de trabajo con jóvenes utilizamos el arte al servicio de la creación y potenciación de procesos de cambio que devienen formativos. Por un lado, la actividad artística es generadora de sentidos y, por lo tanto, ofrece la posibilidad de transformación social y subjetiva. Al mismo tiempo, potencia la modificación de nuestra realidad a través de la imaginación y el mundo sensible. Permite ampliar el espacio de la experiencia social y personal y abrir nuevos modos de conocer e interpretar la realidad al exteriorizar nuestras percepciones, ideas y emociones acerca de ella.

Por otra parte, la relación entre las estructuras cognitivas y las emocionales son determinantes en los procesos de atención y de aprendizaje. De este modo, a través del arte, en la escuela y en los diversos espacios educativos, se pueden promover procesos de exploración, de expresión personal, de investigación, que incluya la sensibilidad como elemento central del acto de conocimiento.

Desde esta perspectiva, las asignaturas artísticas escolares pueden constituirse también en recursos válidos para la transmisión de contenidos curriculares y formativos en general. Si una característica de la educación moderna fue la de separar razón e imaginación, palabra e imagen, ciencia y arte, y sobrevalorar el pensamiento lógico-racional por sobre la intuición; hoy, de la mano de los cambios culturales, científicos y tecnológicos, asistimos a un cambio de posicionamiento respecto de estas dicotomías tradicionales.

Vemos que actualmente el pensamiento lógico-secuencial, sustentado en estructuras narrativas literarias, coexiste con un pensamiento interactivo basado en estructuras textuales, visuales y sonoras promovidas por la cultura de la imagen y que amplían el espectro representacional, especialmente en los jóvenes, al mundo de la “experiencia sensible” como modo de conocer la realidad.

En línea con este planteo, en los espacios educativos, María Acaso y Silvia Nuere llaman la atención de los docentes acerca de lo que denominan el “currículo

*oculto visual”,* entendiéndolo por tal, “*el conjunto de contenidos que transmiten las imágenes en forma implícita en el contexto educativo*”. El currículo oculto visual es una herramienta de transmisión de conocimiento, y legitima valores en forma explícita e implícita que es necesario develar en cada espacio educativo. “*Hacer explícito el currículo oculto visual, las representaciones visuales que utilizamos así como analizar qué mensajes transmitimos con ellas*” (Acaso y Nuere, 2005: 209-210). En términos de Jorge Huergo, “*antes que intentar su control, la escuela debe aprovechar ese carácter connotativo de la imagen en el trabajo de formación subjetiva, y en la riqueza en las lecturas de la vida y del mundo*”.

## El cine y la fotografía

El cine es un medio que produce significación y sentido. Ver una película, además de estética, puede ser una experiencia comprensiva del mundo, ya que en todo film hay una idea o concepto a ser transmitido. La emoción y la intuición complementan la mirada racional permitiendo comprender valores, ideas o conceptos desde otras lógicas no argumentativas de construcción de sentido.

A través de las nuevas gramáticas de narración audiovisual se rompe con “*nuestra forma tradicional de producir el sentido de modo lineal y según rutinas de inteligibilidad fijadas por la escritura tradicional*” (Piscitelli, 2000). En espacios educativos, proyectar películas, video clips o realizar una lectura crítica de las producciones multimedia, son recursos utilizados para motivar a la exploración de contenidos curriculares, formativos o de interés general para los jóvenes, promoviendo la motivación por conocer.

Otro recurso válido es promover la experimentación con el lenguaje audiovisual mediante la realización de cortos (de animación, de ficción, periodísticos o documentales). Hoy un celular con cámara incorporada es un recurso relativamente económico y accesible, que permite filmar guiones cortos de hasta un minuto de duración sin tantos requerimientos técnicos, y con más libertad de acción que otras cámaras digitales. Contar historias a través del celular es utilizar un objeto familiar con una intención de búsqueda narrativa y estética.

La conformación de grupos para la producción de contenidos audiovisuales suele favorecer el trabajo

cooperativo y la autoorganización de los jóvenes, en función de una tarea que exige cumplir con diferentes roles y funciones.

El lenguaje fotográfico, en tanto, brinda no sólo posibilidades creativas, de comunicación y de investigación sobre el entorno, sino que también permite descubrir y explorar las diferentes maneras de mirar (y analizar) la realidad. Enseñar a expresarse mediante la imagen es posibilitar procesos de comprensión, interpretación y recreación de la realidad. Los contenidos a enseñar pueden formar parte de estos propósitos según la intencionalidad del educador y su planificación didáctica.

Por último, la lectura de imágenes fotográficas puede favorecer tanto la aproximación al lenguaje fotográfico o a las técnicas básicas de composición de la imagen, como también aportar elementos para el análisis de los mensajes publicitarios, los comics y los montajes audiovisuales, desde una perspectiva semiológica que forme sujetos críticos del sentido de las imágenes y su utilización en los medios de comunicación. La elaboración de carteles y afiches, fotomontajes, intervención de una publicidad, diseño de tapas de CD, entre muchas otras propuestas, pueden ser soportes para poner en práctica procesos de creación y producción fotográfica.

## El teatro

Tradicionalmente el teatro fue utilizado por su poder expresivo y socializante, pero a la vez puede pensarse como medio para la enseñanza de casi cualquier contenido. Su uso educativo involucra un proyecto grupal y además compromete el cuerpo en el aprendizaje. El texto puede ser explorado, accionado y reelaborado desde las propias vivencias. Incluso los ensayos pueden tener un valor pedagógico. La puesta en escena, la escenografía, vestuario, producción tienen un valor educativo cuando se trabaja con el teatro en la escuela.

Muchos animadores socioculturales vieron en el teatro una estrategia para tomar conciencia de la realidad sociopolítica, incluso hay propuestas educativas que combinan el teatro y la formación ética y ciudadana. Mediante la representación teatral es posible explicar conceptos tales como el de autoridad y su puesta en ejercicio; el autoritarismo y el conflicto, la noción de autonomía, etc. Del mismo modo es posi-

ble emplear estrategias teatrales para enseñar contenidos escolares como el de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Tecnología, etc.

Entre las competencias que desarrolla el teatro se encuentran el integrar la palabra y la acción, pensar y percibir creativamente, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, promover la imaginación creadora y la conciencia estética, entre otros. Son actividades de uso en espacios educativos: roles jugados en dramatizaciones; escenas de resolución de conflictos; teatro foro, teatro espontáneo, etc. Algunas experiencias escolares innovadoras proponen la realización de actos patrios conmemorativos elaborados a partir de improvisaciones y creaciones colectivas que combinan diferentes lenguajes (teatro, plástica, danza, imágenes digitales, etc.).

## Lo lúdico como acción pedagógica

El juego como actividad vivencial está asociado al sentimiento de placer y libertad. En la medida en que los jóvenes se impliquen, el tiempo lúdico educativo siempre puede ser un espacio participativo, de producción creativa, de encuentro placentero con otros. El juego abre a la vinculación, la comunicación y, en espacios comunitarios, relaciona a sus participantes con el universo cultural de la comunidad.

El juego puede habilitar el deseo de los adolescentes por ampliar conocimientos, y para ello sería importante “poner en juego” la escuela con la experiencia lúdica abriendo la reflexión pedagógica acerca de los modos en que lo lúdico y lo educativo se vinculan.

La planificación didáctica hace la diferencia entre el uso educativo del juego y su uso social. En cualquier espacio educativo el juego puede utilizarse para diagnosticar saberes previos, para iniciar el trabajo con un conocimiento nuevo, como disparador de reflexiones posteriores o como promotor de actividades en las que los alumnos puedan volver a utilizar los conocimientos aprendidos en el juego, en tareas diferentes.

A modo de ejemplo, el uso del juego como herramienta didáctica para la enseñanza de la matemática puede contribuir al desarrollo del pensamiento lógico, el razonamiento, la obtención de la información y toma de decisiones, así como a la apropiación del lenguaje matemático.



## La música

La música es una parte importante de la realidad cotidiana de muchos jóvenes y genera pertenencia e identificación entre pares. Frecuentemente compartir gustos musicales es sentirse parte de un grupo etéreo y social, con problemáticas comunes y una postura determinada ante la realidad. Según Rossana Reguillo *“la música operaría como lugar de alta condensación de sentidos políticos, en tanto `modelos de´ (representación) y `modelos para´ (la acción). En su discusión sobre las letras, los estilos, la propuesta musical se debate un proyecto social”* (2000: 40-53).

Los diferentes estilos musicales (rock, rap, cumbia, pop, música electrónica, reggae, etc.) promueven lazos identitarios entre los jóvenes, generando en muchos casos, colectivos de expresión y transformación cultural. Las grupalidades así conformadas, se fundan en códigos compartidos que favorecen la diferenciación con el mundo adulto y otorgan un modelo de actuación en el que afirmarse colectivamente. Sin embargo, en muchos casos, la música que los jóvenes escuchan no es tomada en cuenta dentro del ámbito escolar. Algunos transforman sus canciones preferidas con letras que refieren a contenidos curriculares. Tomando como base estas prácticas, hay experiencias que buscan innovar en términos pedagógicos utilizando las nuevas tecnologías<sup>7</sup>.

Comparar versiones de una misma canción identificando los elementos constitutivos del lenguaje musical; producir nuevas versiones de canciones analizadas; trabajar sobre los prejuicios sociales que se generan hacia algún género musical; comparar producciones musicales de distintas culturas y épocas; investigar sobre los orígenes de un determinado género; analizar significados asignados a los mensajes contenidos en los textos; todas ellas son propuestas que incluyen contenidos musicales asociados a la búsqueda de innovación pedagógica para trabajar a partir de los intereses de los jóvenes.

### 3. El valor de los recorridos alternativos

En contextos de enseñanza y aprendizaje, poner la cultura letrada en diálogo con otros lenguajes y otras culturas es ampliar las posibilidades narrativas y de experimentación, habilitando nuevos y diversos so-

portes para acceder al conocimiento. Al hablar de nuevos soportes, Octavio Falconi afirma que es necesario *“reinventar las herramientas y los formatos didácticos a fin de atender la escolaridad de chicos y chicas que ingresan a la escuela con diferentes repertorios culturales”* (2011).

La educación actual requiere de ir a buscar en los consumos y prácticas culturales de los adolescentes nuevas respuestas que permitan entender mejor quiénes son los jóvenes de hoy. Identidades atravesadas simbólicamente por el encuentro del texto escrito y la imagen electrónica.

Para Reguillo Cruz, *“las industrias culturales (medios masivos, cine, tv, música, etc.) y los bienes culturales, no son solamente vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino una dimensión constitutiva de ellas”* (2008: 39). Por lo tanto, en términos educativos, se trata de adecuar las prácticas de enseñanza a las nuevas configuraciones de la subjetividad de adolescentes y jóvenes, generando nuevas condiciones para acceder a experiencias de aprendizaje *de mayor intensidad*<sup>8</sup>.

Por otra parte, algunos educadores manifiestan que la transmisión oral y escrita de la cultura escolar no logra hoy involucrar pedagógicamente a muchos jóvenes y, en particular, a aquellos que habitan contextos de vulnerabilidad social y educativa. En este sentido, si las propuestas de enseñanza no contemplan las particularidades y las diversas formas de comunicarse y de vincularse con los objetos de conocimiento, sin proponérselo, pueden correr el riesgo de favorecer procesos de exclusión en perjuicio de los que tienen menos oportunidades.

Es por eso que cuando hablamos de contextos de vulnerabilidad social, además de la significatividad y relevancia de los contenidos de aprendizajes, debería ser importante contar con propuestas educativas que cuenten con recursos expresivos y de comunicación junto con adultos que contengan (dando la palabra, ofreciendo escucha, presencia y acompañamiento) y abran posibilidades para una resignificación de las propias condiciones de vida. Y, de este modo, ayudar a incluirse social y culturalmente, ampliando horizontes y enriqueciendo la percepción de lo posible. De alguna manera, esto permitiría favorecer la capacidad de construir nuevos relatos *“para generar un movimiento diferente de aquel que tracciona a la reproducción de la pobreza”* (Kantor 2008: 56).

A partir de la experiencia del Ciclo de Debate, hemos podido observar que la actividad artística puede ser un mediador útil para trabajar educativamente con jóvenes en situación de vulnerabilidad o de exclusión social, favoreciendo procesos de resignificación, elaboración y apertura a un nuevo proyecto de vida. *“Nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse de otra manera, de representárselo, de proyectarse hacia el futuro”* (Kantor, 2008: 57).

Los diferentes lenguajes artísticos (murga, grafitis, fotografía, muralismo, títeres, teatro comunitario, cine, etc.) y comunicacionales (radio, diarios, blog, etc.) pueden convertirse en estrategias educativas que favorezcan procesos de elaboración social y subjetiva de sus experiencias cotidianas, con un sentido formativo y transformador de la realidad.

## Hacia un nuevo diálogo con los jóvenes

Aprendemos desde la historia personal y el universo cultural y simbólico en el que estamos situados. La escuela es un espacio educativo pero también un espacio de encuentros y desencuentros, un lugar en el que se construyen identidades, pertenencias y lazos sociales.

Garantizar el derecho a la educación de los jóvenes es una tarea que es responsabilidad del Estado, pero que nos involucra como sociedad a todos y cada uno, desde la territorialidad de nuestras prácticas como educadores.

Al considerar las prácticas educativas, es fundamental enseñar a apropiarse de los códigos lingüísticos propios de la cultura letrada, pero también es importante abrirse educativamente a la comprensión de otras formas de representación como son los discursos de las artes visuales, del lenguaje corporal, del sonido o el de las nuevas tecnologías. Prácticas educativas que habilitan, en los jóvenes, nuevas formas de apropiación, transmisión y producción de conocimientos.

La justicia educativa que anhelamos se construye promoviendo nuevas prácticas educativas, identificando necesidades de aprendizaje, ayudando a construir una educación con perspectiva de “antidestino”, adecuándose a las prácticas culturales que representan a los jóvenes en su condición de alumnos, trabajando para que la escuela ocupe su lugar en la comunidad que habita, generando procesos participativos. En definitiva, construyendo el proyecto educativo y cultural que más nos represente.



## Anexo

# La metodología de trabajo con jóvenes

## Los talleres

En las jornadas realizadas con jóvenes para debatir sobre el derecho a la educación, en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Chaco y Tucumán, se desarrolló una metodología de trabajo que en este anexo se especifica. Se trata de talleres expresivos y con uso de la tecnología que permitieron dar lugar a la voz de los jóvenes sobre la escuela secundaria que queremos.



### Taller de Periodismo

#### Elaboración de guión de rodaje y filmación

**Recurso:** Cámara portátil de video.

**Objetivo:** filmar reportajes en base al tema ¿Qué escuela secundaria queremos?

El *Guión de Rodaje y Reportaje* trabaja con una cámara de video, se identifican las cuestiones necesarias al filmar un reportaje, y se indaga al conjunto de los participantes de la jornada sobre su pensamiento acerca de la secundaria. Las encuestas se trabajan en base a un formato modelo y se busca que los jóvenes comprendan cómo construirlas, qué características tienen que tener para llevarlas a cabo y de qué forma obtener conclusiones con las respuestas.



### Taller de Fotografía

#### Elaboración de Guión y Registro fotográfico

**Recursos:** Cámaras fotográficas, celulares personales.

**Objetivo:** a partir de la experiencia sensible, reflexionar acerca del sentido de la escuela para cada uno.

El *Guión fotográfico* requiere que los estudiantes empleen cámaras fotográficas y sus celulares con el objetivo de sacar fotos a objetos, elementos o imágenes que simbolicen lo que piensan o sienten de la escuela actual y/o de la que anhelan, así como también de lo que sucede en el la jornada de la que participan.



## Construyendo un blog en Internet (Blogger)

**Recursos:** una notebook, conexión a Internet, tres cámaras de fotos, cables USB para bajar las fotos de los celulares.

**Objetivos:** Construir grupalmente un blog con imágenes, fotos y comentarios sobre el desarrollo de la jornada. Construir una galería de imágenes del encuentro.

**Foto blogs:** Los jóvenes suben fotos y escriben los epígrafes que guían al lector. El epígrafe o pie de foto es el texto que acompaña y amplía la información visual de la imagen. La narrativa se hace mediante las imágenes. Las fotos del taller de fotografía, son editadas en el blog. Se espera que el blog sea una herramienta de discusión posterior, y un modo de vinculación y contacto a través de un foro virtual que invita a realizar comentarios y a opinar sobre el tema de convocatoria.



## Taller de Sondeo de opinión sobre qué escuela queremos (Periodista)

Un sondeo de opinión es una medición estadística tomada a partir de encuestas destinadas a conocer la opinión pública.

**Objetivo:** Relevar información en base a una encuesta.

**Consigna:** Delimitación de la muestra. ¿Por qué es importante la opinión pública? ¿Construyen opinión pública los medios de comunicación? ¿Qué cosas debe tener en cuenta un encuestador? Construir el instrumento de indagación. Reflexionar acerca de las preguntas de la encuesta.

**Actividad:** Se realiza de a dos. Cada participante del taller encuesta a 10 jóvenes. Se tabula una pregunta de la encuesta y se reflexiona grupalmente sobre los resultados.



## Taller de Teatro "Actuar la escuela"

**Recursos:** reproductor de CD, objetos: sogas, telas, cartones, etc., fibrones, hojas.

Se busca la opinión de los estudiantes acerca de sus vivencias sobre la escuela y a través de la representación teatral. En el actuar puede haber nuevas posibilidades para resolver las situaciones del aula. Para ello escogen una escena y la reproducen a modo de foto en pequeños grupos. Luego de una puesta en común y posterior explicación deben ir reiterando una y otra vez la escena con los cambios propuestos, permitiendo así ensayar conjuntamente alternativas de cambio.



## Taller de plástica

Busca reconstruir, desde una visión creativa, la escuela secundaria que los jóvenes sienten y la que desean tener. Para ello colectivamente delimitan qué quieren contar a través de un mural. Una vez definido, se dibuja un boceto en papel el cual representa cada sentimiento o anhelo. Al concluirlo, se esboza sobre uno o más lienzos la idea y se comienza a dar color distribuyendo las tareas y aportando cada uno de los participantes su pincelada.



## El Juego didáctico

Posibilita que los jóvenes estudiantes actualicen saberes curriculares de matemática, lengua, geografía y literatura a través de preguntas que deben responder para avanzar en el juego, o bien, debatir problemáticas comunes como el abandono por embarazo adolescente, el ausentismo, el consumo de sustancias. También se expresan en relación a otros temas como las mesas de exámenes o la participación estudiantil en la organización escolar.



## Buzón de Cartas al Ministro

Recursos: buzón, fibrones, hojas.

Se busca que los estudiantes le planteen a autoridades públicas una serie de demandas para el cambio de la escuela secundaria, bajo la consigna abierta “te proponemos que le escribas una carta al Ministro sobre la escuela que tenemos y la queremos”.

## Experiencias<sup>9</sup>

Entre las muchas experiencias de trabajo con jóvenes, mencionamos algunas actuales que por sus características innovadoras permiten construir un nuevo diálogo con la escuela, y entre esta y su comunidad.

**Pueblos con Memoria.** Recuperación de la memoria local y de su historia oral a través del teatro que permite el reconocimiento de saberes y valores de las generaciones que conforman y construyen esa trama social. Se realizan talleres de “Actuación y dramaturgia”, “Escenografía y vestuario” y “Música y canto”.

**Murales que hablan.** A través de las técnicas del muralismo en su tradición latinoamericana, los jóvenes, por medio de los murales ubicados en lugares significativos de sus comunidades, *“hicieron visibles sus principales inquietudes, sus problemáticas, sus valores, el modo en que interpretan sus tradiciones e imaginan el futuro. En suma, ejercieron su derecho a la palabra de un modo responsable y de-*

*mocrático*". De este modo, los jóvenes se representan como sujetos políticos que reclaman de los adultos escucha, acompañamiento y responsabilidad ante el porvenir.

**Videos para contar.** Proceso de filmación de un relato creado por los participantes. Se hacen los ajustes finales al guión y, quienes participaron en la primera etapa del taller, se ocupan nuevamente de la dirección, la cámara, la producción, el sonido, la dirección de arte, el montaje, etc. También se convocan a otros miembros de la comunidad para desempeñarse en diferentes tareas (actuación, composición de la banda sonora, vestuario, electricidad, cocina, etc.) El proceso culmina con la proyección de los dos trabajos realizados por localidad, en un espacio público como una plaza, una calle o la escuela misma.

**Nodo virtual.** Este espacio propicia la actualización pedagógica en temas referidos al trabajo con jóvenes, al sentido de la escuela media en la actualidad, a la complejidad respecto de pensar la educación y la sociedad en un mundo globalizado, a las perspectivas en torno a la construcción social del concepto juventud, al desarrollo de actividades que se proponen en torno a la concepción de tiempo libre educativo, destinadas a la recreación y al desarrollo personal, social y cultural de los jóvenes, a la formación ciudadana.

**Parlamentos Juveniles.** Esta experiencia propone a los jóvenes ejercitarse en la práctica de la reflexión crítica y la expresión de sus ideas, conocer el funcionamiento parlamentario, participar en debates constructivos y elaborar propuestas que aborden temáticas de interés común. Cada debate sobre temas políticos, sociales, culturales, económicos, educativos, ideológicos y/o éticos está organizado a partir de casos que los enfrentan con problemas ante los cuales es posible asumir y defender posturas diversas. Se busca que los estudiantes expresen sus opiniones de manera argumentada, explicitando razones, motivaciones, causas y consecuencias. También es un proyecto de UNICEF Argentina.

**Centros de Actividades Juveniles.** Los Centros de Actividades Juveniles son espacios de encuentro de jóvenes que contienen propuestas de formación (artísticas, culturales, deportivas, etc.) en los que el protagonismo juvenil es un eje central. Supone promover en la escuela otros tiempos y espacios para la acción educativa y la transmisión cultural. Con el acompañamiento de adultos y a partir de proyectos de trabajo, los CAJ representan un aporte significativo para la escuela media.

# Notas

---

1 El Ciclo de Debate es una iniciativa de FUNDACION SES que a partir del año 2010 cuenta con el apoyo de UNICEF. Se implementó en las provincias argentinas de Córdoba, Tucumán, Chaco y Buenos Aires.

---

2 Los directores de cada escuela convocaron a alumnos de diferentes cursos para participar de los grupos de reflexión, los cuales se encontraban en la institución en horario escolar. Las instituciones elegidas mostraron su voluntad de incluirse en la propuesta y cada una de ellas seleccionó al grupo participante. El desarrollo de cada grupo focal tuvo una duración promedio de 180 minutos aprox. Los encuentros se desarrollaron con acompañamiento de algunos docentes de las escuelas, intentando que la presencia de referentes institucionales no condicionara el trabajo de los jóvenes.

---

3 [http://www.youtube.com/watch?v=n6iujc\\_glw](http://www.youtube.com/watch?v=n6iujc_glw). | <http://www.youtube.com/watch?v=e1lqwe53m9m>. | <http://www.youtube.com/user/unminutoargentina#p/u/13/saistcoqy88> | <http://www.youtube.com/user/unminutoargentina#p/u/33/yav4cvvvhns>

---

4 Ver una síntesis de lo aquí comentado en: <http://quescuelasecundariaqueres.blogspot.com/>

---

5 Célestin Freinet fue un pedagogo francés influido por las corrientes obreras y socialistas, su orientación pedagógica comporta una dura crítica a la escuela tradicional. Las técnicas de Freinet constituyen un abanico de actividades que estimulan el tanteo experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno. Están pensados sobre la base funcional de la comunicación: [http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin\\_Freinet](http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin_Freinet)

---

6 Cabe considerar la implementación del Programa Conectar Igualdad en Argentina y similares políticas en Uruguay, Brasil, etc.

---

7 La Revolución Francesa en versión de Lady Gaga. <http://www.youtube.com/watch?v=kJULC0jsgdA>

---

8 Respecto del término intensidad ver Kessler/2004.

---

9 Fuentes: [http://www.me.gov.ar/curriform/mascaj\\_contar.html](http://www.me.gov.ar/curriform/mascaj_contar.html)-  
Publicación: Alejandra Birgin Subsecretaria de Equidad y Calidad - Luis Cabeda Coordinador Nacional de CAJ / Parlamentos juveniles [http://www.unicef.org/argentina/spanish/docentes\\_arg.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/docentes_arg.pdf)

# Capítulo 5

## Las organizaciones sociales y el cambio en la educación secundaria

---

**Fernando Neo**

Licenciado en Sociología.

Desde hace 22 años trabaja en la coordinación de la Asociación Civil EPEBA (Educadores Populares para una Escuela Barrial Alternativa) y en la RAE (Red de apoyo Escolar y Educación complementaria).

**Matías Gomar**

Licenciado en Sociología, investigador y docente en la UBA.

Director del Centro Educativo Complementario "Barrio Malaver - Villate" DIPREGEP N° 2756.

Para que el derecho a la educación pública se haga efectivo y todos los niños y adolescentes de nuestro país puedan acceder, permanecer y completar sus estudios es necesaria la participación y el compromiso de toda la sociedad. Si bien el Estado asume su papel como garante del cumplimiento de este derecho para toda la población, lo cierto es que necesita que la sociedad colabore y se vuelva protagonista. Con este fin, desde hace más de siete años, el Ministerio de Educación de la Nación (al igual que otras carteras de gobierno, especialmente el Ministerio de Trabajo, Dirección Nacional de la Juventud, y Desarrollo Social)<sup>1</sup> trabaja junto con un conjunto de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), para promover la inclusión social y educativa con calidad de todos los niños y adolescentes<sup>2</sup>. De este modo, la tarea articulada entre el Estado y la ciudadanía ha desarrollado e implementado a escala nacional diferentes iniciativas y programas que buscan alcanzar mayor equidad y justicia educativa para todos.

Las OSC poseen prácticas, conocimientos, experiencias -en muchos casos provenientes del campo de la educación popular- y una localización territorial que les permite trabajar en el "día a día" con inclusión social y educativa, y en ciertos casos en articulación con programas propios del Estado Nacional y/o provincial,

o con iniciativas de los municipios. Su inserción barrial y su historia las ha hecho capaces de ocuparse -especialmente durante la década los noventa ante el desdibujamiento del Estado y de la mentalidad de las políticas estatales- de sujetos y problemáticas en diferentes situaciones de exclusión. Además, muchas organizaciones vienen trabajando desde hace tiempo en estrategias de inclusión y protagonismo de los jóvenes. Estas estrategias abarcan de manera amplia el fenómeno educativo, algo que va más allá de la transmisión de contenidos escolares, y que se ha plasmado en experiencias desarrolladas por escuelas inclusivas, otras organizaciones comunitarias e incluso en educación no formal.

En el presente capítulo, pretendemos rescatar lo que las OSC plantean con respecto a la escuela secundaria, y a las distintas dimensiones conceptuales que esta conlleva. Para ello hemos organizado distintos testimonios, extraídos de dos principales dispositivos de trabajo que pusimos en juego en el Ciclo de Debate sobre Educación Secundaria. Estos son:

- Jornadas de trabajo con organizaciones de diferentes localidades del país, realizadas entre el año 2009 y 2011.
- Reuniones de trabajo con organizaciones del Conurbano Bonaerense y de la Ciudad de Buenos Aires.

- Encuestas y entrevistas realizadas a un grupo significativo de referentes de OSC.

A continuación esbozaremos algunas respuestas a dos preguntas que tácitamente aparecen en los testimonios recogidos y que dan cuenta de la mirada de las OSC respecto de la escuela secundaria. **¿Cómo perciben las organizaciones sociales el cambio de la educación secundaria? ¿Cómo contribuyen a la mejora de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en la escuela media?**

En primer lugar, intentaremos dar cuenta de la mirada que han venido construyendo las OSC sobre la educación secundaria, revalorizando su quehacer e

indagando en propuestas alternativas válidas para la ejecución de nuevas políticas públicas. De este modo analizaremos específicamente el testimonio de un grupo representativo de las OSC que trabajan con jóvenes y adolescentes.

Nos proponemos a la vez valorizar y entender críticamente los planteos de las OSC acerca de las políticas públicas y educativas respecto a la educación media, sus posibles y necesarias modificaciones, y el lugar de las OSC en ellas. Cuestiones como las políticas de inclusión, el currículum, la enseñanza, la relación entre escuela y comunidad, serán abordadas para complementar desde el análisis.



Este capítulo se desarrolló tomando como escenario socio-educativo las políticas vigentes del Estado Nacional con las Organizaciones Sociales. Con el propósito de alcanzar la plena implementación de la Nueva Ley de Educación Nacional y para dar cumplimiento al derecho a la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, articulando para ello con el Plan de Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), el Ministerio de Educación Nacional convocó a más de 500 dirigentes y militantes sociales. Así nació, en marzo de 2010, la Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, conformada por el Ministerio junto con la Fundación de Organización Comunitaria (FOC), la Fundación Sustentabilidad - Educación - Solidaridad (SES) y Cáritas de Argentina. Esta Red refuerza el vínculo con las organizaciones de la sociedad civil, para llegar al conjunto de organizaciones comunitarias de todo el país y, a través de ellas, a todos los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

## 1.1 Las OSC en nuestro país

El contexto actual de las organizaciones en Argentina ofrece cambios notables con respecto a los prevalecientes en los años '90<sup>3</sup>. Como decíamos, estos cambios pueden observarse tanto en el plano de la intervención estatal como en las tendencias organizativas de la sociedad. A partir de la crisis de 2001 hubo un fuerte crecimiento de movimientos y organizaciones sociales y comunitarias capaces de abarcar muchos de los reclamos y necesidades de diversos sectores, tales como la asistencia social, la vivienda y el empleo, la recreación, el deporte, la cultura y el arte.

Estos espacios emergieron como una salida viable a la profunda crisis social y política en que se hundió el país. Los marcos de los contextos sociopolíticos condicionan necesariamente la dinámica de las OSC; y estas a su vez son un actor indiscutido en relación a las formas de acción que los Estados adoptan. En estos últimos diez años, las organizaciones sociales aparecen reconocidas por las propias políticas como actores legítimos que acompañan el desarrollo de planes, programas de asistencia social, de inclusión educativa, de empleo joven, etc. –a diferencia del rol puramente compensador que se les asignaba en los años '90–, situación que habilita un papel activo en la promoción de organizaciones y en el ordenamiento de la economía.



### Las OSC en nuestro país

En Argentina, la actividad de las OSC es profunda, variada y rica en experiencias. En un documento de investigación publicado por el CENOC<sup>6</sup> se contabilizaban alrededor de 12.000 registros en la base de datos de organizaciones sociales existentes en el país para marzo de 2005. Actualmente en el desarrollo de la Red de Organizaciones Sociales por el derecho a la educación, y en temáticas específicamente educativas y sociales se encuentra un universo de organizaciones cercano a las 1.200.



## 1.2 Qué dicen las OSC sobre la escuela secundaria

En el marco de las propuestas de transformación que el Estado argentino viene introduciendo en el sistema educativo en general, y a partir de los procesos de reformas que se encaran en la educación media en cada una de las jurisdicciones de nuestro país; hay OSC que están generando nuevas prácticas y produciendo desde allí conocimiento vital para responder la pregunta central de este capítulo: *¿Qué nos plantean las organizaciones sociales respecto la educación secundaria?*

Las OSC participantes de este Ciclo poseen conocimientos, experiencias y una localización territorial que les permiten colaborar con el Estado en el desarrollo de procesos de inclusión educativa. Su inserción barrial y su historia les posibilita ocuparse de sujetos en diferentes situaciones de exclusión. Además, la mayor parte de ellas viene trabajando en otras estrategias de inclusión y protagonismo de los jóvenes, que abarcan lo educativo en sentido amplio. Es decir, lo que va más allá de la transmisión de contenidos escolares y aporta saberes necesarios para la expresión de las propias identidades juveniles. De alguna manera, estas experiencias se han plasmado en escuelas más inclusivas, otras organizaciones comunitarias y en la creación y gestión de jardines comunitarios y bachilleratos populares en

Las Organizaciones Sociales participantes del ciclo fueron de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires: AFOC, Gesol, RAE (Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria), Culebrón Timbal, FM Bajo Flores, La Casita de Moreno, ETIS, FUNCRUSUR, Fundación Uniendo Caminos, Fundación Cimientos, CLAYSS, CAMPAÑA ARGENTINA POR EL DERECHO A LA EDUCACION, Asoc. Civil Forga, FOC, Fundación Reciduca, Red de Formación Laboral, FEIM, CEDEyS (Mar del Plata). Del interior del país: Otras Voces (Neuquén), De Nadies y Derechos (Chubut), Gente Nueva (Río Negro), Taller Angelelli (Río Negro), Asoc. Jóvenes Valetanos (Río Negro), Al margen (Jujuy), Padre Martearena (Salta), CIAE (Corrientes), Darlocab (Jujuy), APDENA (Entre Ríos), Manos solidarias (Córdoba), Kairós FOVEFOMI (Mendoza), AVOME (Mendoza), Virgen Misionera (Río Negro), FOVEFOM (Misiones), Mujeres Clorindenses (Formosa), Red Quepu (Jujuy), Comisión Vecinal (Jujuy).



diferentes localidades del país, especialmente en el Conurbano Bonaerense y en la Ciudad de Buenos Aires.

En cada una de las modalidades de intercambios desarrolladas, las OSC expresaron –a partir del relato de sus referentes– las perspectivas en relación a los principales problemas de la escuela secundaria y las distintas posibilidades de articulación con ella. La inclusión educativa, el currículum, la enseñanza, el vínculo escuela-comunidad y sus propias propuestas de mediación ante tales diagnósticos son algunos de los temas abordados.

A continuación, nos proponemos tomar cada uno de estos problemas, analizarlos y tratarlos a la luz de los testimonios más significativos, buscando rescatar las nuevas prácticas de intervención y relación con los jóvenes.

### 1.3 Acerca de las políticas públicas y sus modificaciones

Entre las OSC distinguimos al menos dos miradas complementarias. Por un lado, encontramos algunas que se centran en la importancia de incidir en las políticas públicas y, por otro lado, están las que enfatizan su incidencia territorial a través del trabajo en red y el intercambio de recursos y experiencias con impacto local.

Los referentes de las OSC entrevistados acuerdan en que los niveles de acceso de los adolescentes y jóvenes al sistema educativo se han incrementado en las últimas décadas a un ritmo sostenido. Por otro lado, coinciden en que uno de los mayores problemas del nivel secundario consiste en los altos índices de repitencia, sobriedad y abandono.

Así lo afirma por ejemplo una organización de Godoy Cruz, Mendoza: *“Consideramos que los principales problemas de la escuela secundaria son el desinterés, la repitencia, el ausentismo y nosotros pensamos que se debe a la falta de contenidos articulados, el ausentismo de los docentes y a los problemas de infraestructura y equipamiento”*.

Esa preocupación respecto al lugar de los jóvenes en el sistema educativo formal llama a las OSC a reflexionar acerca de su propio rol. En ese sentido aparece como aspecto a destacar la construcción del papel de las OSC en las políticas educativas recientes. La mirada de las OSC consultadas da cuenta de un importante consenso acerca del trabajo que desde hace ocho años

se viene haciendo en el marco de la relación entre el Ministerio de Educación de la Nación con un conjunto de Organizaciones de la Sociedad Civil a partir de diferentes iniciativas y programas orientados al logro de una mayor equidad y justicia educativa como son el Programa de Alfabetización, el Programa de Inclusión Educativa, el Programa de Educación Solidaria<sup>4</sup>, entre otros. Consideran que todos estos programas constituyen espacios legitimados para desarrollar acciones de apoyo y transición para el regreso de los jóvenes al sistema educativo.

En la misma línea, las OSC valoran positivamente el modo en que se construyó la Ley Nacional de Educación. Es decir, el proceso de consultas, debates, mesas de discusión y foros que en conjunto les permitieron un mayor protagonismo, aspecto que aparece resaltado a su vez en los distintos instrumentos. El resultado de este proceso se vio reflejado también en algunos artículos de la normativa que hacen referencia específicamente al lugar de las OSC, como por ejemplo el artículo N°6 que establece a la responsabilidad en el ejercicio del Derecho a la Educación como acción en la que participan el Estado en sus diversos niveles y, entre otros, las organizaciones sociales. A su vez, en el artículo 112 del título IX de Educación No Formal se propone el objetivo de coordinar acciones con organi-



#### Grupos comunitarios de estudio

Se conforman grupos integrados aproximadamente por cinco jóvenes y se reúnen en las organizaciones comunitarias una vez a la semana, donde son acompañados por un tutor (que tiene que ser de la misma comunidad del joven) para la realización de diferentes tareas entre las cuales se incluyen:

- Apoyo escolar.
- Talleres formativos de metodología de estudio y orientación vocacional.
- Talleres de tareas comunitarias.
- Salidas y eventos recreativos.

En este marco cada joven del Grupo Comunitario de Estudio, recibe trimestralmente según su rendimiento educativo una beca en dinero con el que puede hacer lo que quiera y una beca grupal anual por el trabajo comunitario realizado. Con ese dinero grupal pueden comprar libros de texto o contratar profesores particulares para las asignaturas con mayor dificultad.

zaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal. Claramente el mencionado artículo se condice con la perspectiva de mayor participación en el diseño de políticas educativas que desde las OSC se viene planteando.

En la misma dirección las OSC consultadas evalúan positivamente la sanción de las distintas leyes educativas desde el año 2004: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (N°25.864/04); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N°25.919/04); Ley de Educación Técnico Profesional (N°26.058/05); Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075/06); Ley de Educación Sexual Integral (N°26.150/06); y Ley de Educación Nacional (N°26.206/06). Sin embargo, no hay coincidencia en la exhaustividad de este proceso, que en general consideran todavía inacabado, en tanto que existen desafíos aún no encarados, en los que profundizaremos más adelante.

Por otro lado, también son muy valorados por las OSC los programas que existieron hasta el 2008 como Todos a estudiar, Volver a la Escuela, o aquellos actualmente vigentes como Conectar Igualdad, Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios, y el programa Tutores, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Este nuevo organismo ha permitido que numerosas OSC incorporaran estudiantes de profesorado para realizar actividades (generalmente de apoyo escolar).

A modo de ejemplo, en particular el programa Patios Abiertos (provincia de Buenos Aires) ha estructurado las actividades fundamentalmente desde una perspectiva recreativa, más que pedagógica, aunque indirectamente esta se vea fortalecida. Es decir, garantizando la oferta de talleres e iniciativas ligadas al deporte o las expresiones artísticas y no necesariamente vinculadas a estrategias de reinserción en el sistema. Estos programas, según las OSC consultadas, han tenido efectos positivos en el regreso de los jóvenes a la escuela.

Las miembros de las OSC conocen bien de cerca la implementación de estos programas, ya que en sus territorios funcionan como andamio mediador entre los jóvenes de los barrios y las escuelas. Se trata de iniciativas que requieren un altísimo grado de compromiso de los agentes del sistema escolar, directivos y docentes para su sostenimiento. Muchas veces esto significa trabajar los fines de semana, sin receso. A esto hay que sumarle que las asignaciones a los coordinadores/

educadores/talleristas de las actividades son bastante magras, lo que implica una cuota considerable de voluntarismo por parte de los docentes.

## 1.4 Percepciones sobre la escuela secundaria

En el marco del Ciclo, administramos una serie de encuestas<sup>5</sup> e instrumentos a un número de OSC representativas en pos de conocer sus visiones con respecto a los cambios que se están implementando de la escuela media.

El 70% de las OSC consultadas identifica como los principales problemas de la escuela secundaria la falta de contenidos articulados, las problemáticas socioeconómicas de los estudiantes, la repitencia y el abandono escolar. En sentido inverso, sólo el 9% considera que el ausentismo de los estudiantes, de los docentes y los problemas de convivencia en la escuela son las causas problemáticas a la hora de pensar el nivel medio en nuestro país.

Existe consenso en la necesidad de una transformación de la escuela secundaria, tanto en su modelo organizacional como también en su propuesta. Al respecto el 80% de las respuestas indican que el cambio curricular; la modificación en la relación entre la escuela y la comunidad; y la mejora del trabajo docente y de las prácticas de enseñanza son tres acciones que



### Centros de Formación Profesional

Estos centros tienen como objetivo formar y capacitar a los jóvenes en oficios, facilitando su inserción laboral a través de espacios de desarrollo y formación. Algunas de las opciones ofertadas son: Operador y reparador de PC, diseño de páginas web, inglés, huerta orgánica y jardinería, diseño de parques, cosmetología, refrigeración y aire acondicionado, instalador electricista, electrónica general aplicada, instalador gasista, instalador plomero, cloaquista, instalador de alarmas, soldadura eléctrica, herrería, herrería artística, electricista y cerrajería.



## Apoyo escolar secundario

Consiste en tutorías desarrolladas a través de talleres de aprendizaje, llevados adelante generalmente por profesores, talleristas o educadores en los centros comunitarios de los barrios. Se enseñan las materias fundamentales como ser Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés.

Mayormente el apoyo escolar es complementado con un acompañamiento personal y pedagógico de los jóvenes, motivando la vuelta a la escuela de aquellos que abandonaron o que nunca pudieron empezar la secundaria.

En palabras de una organización de Corrientes: *“realizamos apoyo escolar con seguimiento permanente de cada participante, para ello la escuela es quien nos informa acerca del rendimiento y la situación particular de cada caso, y, nos prestan bibliografía. En algunos casos las escuelas nos solicitan la atención de grupos de estudiantes que están en peligro de repetir y que con un acompañamiento extraescolar tienen posibilidad de promover”*.

Estado debiera incluir en la transformación de las instituciones del nivel secundario.

En cuanto al modelo organizacional de la escuela secundaria, se plantea la necesidad de una mayor estabilidad de los planteles docentes; un incremento en la cantidad de miembros de los equipos directivos; un mayor grado de identificación y compromiso con la institución; y una mayor inserción en la comunidad local. Las OSC consultadas consideran también que la existencia de un equipo directivo que funcione como tal parece ser sumamente importante a la hora de poner en marcha iniciativas colectivas como los programas focalizados.

Los referentes de las OSC resaltan la importancia de trabajar en la transformación de la relación docente-alumno. La escuela hoy requiere contar con referentes dispuestos a recuperar el lugar del adulto como responsable del proceso educativo a través de una relación significativa basada en una escucha atenta de las expectativas, intereses y situaciones de vida de aquellos que transitan por los espacios escolares. Ante las características de realidad de los jóvenes, resulta imprescindible un acompañamiento tutorial, psicológico y sociopedagógico de los alumnos, que acompañe a los adultos que no encuentran alternativas de abordaje a las complejas realidades juveniles. Esto implica, en muchos casos, incorporar gabinetes de orientación escolar en todas las escuelas secundarias, en tanto que no todas los poseen actualmente. Así lo plantea una organización de la provincia de Río Negro: *“sólo hay un gabinete para cada zona dentro de la ciudad que atienden a muchas escuelas al mismo tiempo, y no alcanza”*.



Por otro lado, las OS encuestadas piden mayor democratización en las escuelas, esto es, que se amplíe el acceso, universalizando la propuesta de la educación media. Por ejemplo, un organización de Coronel Arias, provincia de Jujuy, sostiene: *“tenemos casos de chicos que no fueron recibidos en escuelas por no tener plata para pagar la cooperadora y tuvieron que buscar otro establecimiento en otro lugar, lo que pone en riesgo su continuidad”*.

Durante estos últimos diez años, se avanzó en la construcción democrática de las normas vinculadas con la convivencia escolar, sin embargo resta aún promover fuertes cambios culturales al interior de las instituciones que permitan una efectivización del derecho a la educación, revirtiendo preconceptos y prejuicios, y valorizando al mismo tiempo los aspectos positivos de la identidad juvenil.

Las OSC plantean la necesidad de promover modelos más participativos y democráticos de gestión escolar, que incluya a los jóvenes en la perspectiva de construcción de ciudadanía y favorezca el mejoramiento del vínculo docente-alumno, a través del diálogo como opción político-pedagógica.

En otro sentido, las OSC consultadas proponen una reforma curricular en la formación de docentes y en la promoción de nuevas líneas de investigación educativa en contextos de vulnerabilidad. Por ejemplo, una organización de la provincia de Corrientes comenta: *“falta de formación integral de los docentes para trabajar con adolescentes, especialmente aquellos en situación de pobreza económica. Carecen de estrategias de contención y motivación”. Los pibes nos dicen ‘a los profesores no se les entiende cuando explican’ ‘La mayoría no tiene en cuenta nuestra situación, no dialogan, sólo avanzan con los programas sin tener en cuenta si entendemos o no la materia’ ‘algunos profesores nos mandan a investigar por Internet y no todos sabemos manejar una computadora’*. Otra organización de la provincia de Entre Ríos, en tanto, plantea: *“creemos que el cambio debe venir con la formación docente: modificar los planes de estudio de los Institutos de Formación Docente en función de una educación transformadora, liberadora e inclusiva”*.

Los referentes de una organización de Formosa entrevistados comentan que si bien en la comunidad en la que trabajan *“se conserva aún la noción tradicional según la cual la escuela opera como un mecanismo de ascenso social para los componentes de los estratos más bajos, este relativo optimismo luego no encuentra*



## Bachilleratos populares

Fueron creados en empresas recuperadas y organizaciones territoriales con el objetivo de impulsar la conformación de escuelas populares.

Las primeras experiencias en el Conurbano Bonaerense y en la ciudad de Buenos Aires surgieron de la mano de cooperativas de docentes, investigadores y educadores populares que, junto con las organizaciones sociales, emprendieron la experiencia sin financiamiento ni reconocimiento oficial. Desde la elección de los contenidos hasta el espacio de aprendizaje, las metodologías y la concepción general de una educación liberadora. Desde el comienzo, muchos de los Bachilleratos Populares pelean por el reconocimiento de sus títulos y por el financiamiento porque entienden que el Estado debe ser el único garante de la educación y que ésta debe estar en relación con la realidad de los barrios, de los trabajadores ocupados y desocupados.

*sustentos concretos en las estructuras económicas locales. Estas condiciones llevan, a que muchos jóvenes en el trascurso de su recorrido por la escuela secundaria se desmotiven y no vean un claro objetivo para finalizar la escuela secundaria*”. Asimismo sostienen que la propuesta que ofrece la escuela secundaria actualmente a los jóvenes de sus territorios no se corresponde con las exigencias de la sociedad actual por lo que los adolescentes no ven en la educación un camino para mejorar su situación. La falta de horizontes y metas concretas, los lleva al desgano y a la falta de compromiso con su propio proceso educativo.

Muchos referentes de la OSC afirman que a veces se escucha hablar a los docentes de las escuelas secundarias que es imposible trabajar con estos jóvenes, que están en cualquiera, que no les da la cabeza, etc. Luego analizan que posiblemente esta percepción de las cosas esté emparentada con las vivencias personales que tuvieron esos mismos docentes cuando fueron alumnos. Deducen que aquí se produce una tensión

que hace aflorar el recuerdo idealizado y moralizador de una “escuela de antes” o de “la vieja secundaria” donde la “tarea social” estaba ausente, y cuyo modelo aparece, desde hace un cierto tiempo, socavado por una serie de cambios, en su mayoría externos a la escuela.

Hoy sabemos que la escuela secundaria se ha modificado y que los jóvenes que antes no asistían a la misma, hoy están dentro de ella. El gran desafío que enfrentamos es qué hacemos con estos jóvenes dentro de la escuela, sobre todo, en el marco de la aplicación de políticas inclusivas como la Asignación Universal por Hijo (AUH).

Al respecto, en las encuestas administradas se incluyeron preguntas que apuntaron a indagar acerca de la incidencia de la AUH en la matriculación de los jóvenes de la escuela media. El 80% de las OSC indica que se ha mantenido o aumentado la matrícula escolar secundaria, y resulta destacable que el 90% considera que ha disminuido la deserción y el abandono escolar a partir de esta medida.

## 1.5 El currículum y la enseñanza

En los niveles inicial y de la educación básica, los alumnos tienen más posibilidades y oportunidades de estar acompañados en sus trayectorias educativas por los adultos, quienes se responsabilizan por los aprendizajes. Desde el punto de vista del alumno, en los niveles inicial y primario se encuentra más acompañado y contenido por los adultos, quienes se responsabilizan por los aprendizajes. Y en los casos en que no es así, existen diversas ofertas por parte de OSC que intentan garantizar este acompañamiento a partir del trabajo con jardines comunitarios, y apoyos escolares en primaria.

Esta dinámica se complejiza en el nivel secundario. Cuando ingresa a la escuela media, “todos le soltamos la mano” al joven, se genera una ruptura en su camino escolar. El acompañamiento de los padres, en la mayoría de los casos, disminuye y la oferta de las OSC que trabajan con jóvenes también es menor para esa franja. Cabe destacar que las OSC han detectado esta problemática y, en consecuencia, muchas de ellas han ampliado su campo de acción en el trabajo con jóvenes, escolarizados o no.

Como señalamos en el apartado precedente, el formato actual de la escuela secundaria no contribuye a

paliar el problema de la falta de acompañamiento, el alumno pasa a ser responsabilidad de muchos y de nadie, tiene muchos profesores pero ninguno se hace cargo de su formación integral.

Aquí encontramos el importante rol tutelar de las OSC para acompañar a los jóvenes en su tránsito por la escuela secundaria. Incluso muchas reciben en sus espacios a adolescentes no escolarizados con el propósito de incorporarlos a sus propuestas y andamiarles el reingreso a la escuela secundaria.

Una de las propuestas más mencionadas por las OSC para la transformación de la escuela secundaria se refiere a lograr una mayor flexibilidad institucional y curricular, mayor diálogo entre docentes y alumnos. Destacan la necesidad de dar participación a los docentes y jóvenes en la gestión institucional de la escuela, y valoran en este sentido la herramienta del centro de estudiantes. Así lo expresa una organización de Jujuy: *“es importante que en cada escuela haya foros, que haya un consejo de jóvenes donde puedan tener un espacio y compartir ‘lo que quieren’, debatir entre ellos o incluso ver cómo les va y qué escuela quieren. Porque nosotros lamentablemente hablamos de derechos del niño, pero les estamos imponiendo, no les estamos dando el valor, no estamos escuchando la voz de los jóvenes”*.



### Talleres complementarios

Son propuestas que contienen, además de apoyo escolar, actividades recreativas y culturales como por ejemplo teatro, música y arte para convocar a adolescentes no escolarizados. En estos talleres también se suelen abordar problemáticas sociales a nivel territorial. Temas como: violencia doméstica, trabajo infantil, adicciones, sexualidad, derechos juveniles, etc.

Algunas OS incursionan en proponer a los jóvenes talleres de oficios, como ser peluquería, costura o elaboración de alimentos. Todo este tipo de talleres complementarios es muy adecuado para integrar en el trabajo institucional a adolescentes y jóvenes no escolarizados y así reinsertarlos en la escuela.



También es una demanda generalizada de los adolescentes la necesidad de contar con tiempos y espacios de escucha por parte de los adultos que los acompañan en el tránsito por la escuela. Esto podría incidir en favorecer las condiciones sociales para el aprendizaje de los jóvenes.

Ante la falta de participación y propuestas de construcción de ciudadanía que promuevan la organización de los jóvenes en los temas educativos que los involucran, los foros de jóvenes y la participación en Mesas de Educación, constituyen metodologías de participación social y democrática que favorecen el involucramiento de los jóvenes. Favorecer la construcción de demanda para la efectiva conformación de Centros de Estudiantes en las escuelas constituye en sí mismo un proceso formativo y un ejercicio de actoría social y educativa.

Paralelamente, una experiencia que empieza a extenderse y generalizarse es la conformación de redes locales, en donde se articulan los trabajos de las escuelas, los Centros de Salud y las OSC. Por ejemplo, en estos espacios se proponen temas para reflexionar sobre las problemáticas sociales que los atraviesan cotidianamente y desarrollar capacidades y satisfacer necesidades básicas de aprendizaje para el cuidado de la salud.

Este trabajo articulado entre escuelas, profesionales de los Centros de salud y OSC generalmente contempla la implementación de talleres y ateneos orientados a la prevención clínica y a la atención de la salud sexual y reproductiva con enfoque de género. Algunas OSC cuentan con promotores que a su vez capacitan a jóvenes en acciones de promoción de salud con el propósito de lograr su participación en las políticas sanitarias y educativas.

## 2. La escuela y la comunidad

Las OSC vienen afirmando desde hace tiempo que muchos de los problemas que la escuela enfrenta hoy pueden ser abordados con mayor posibilidad de éxito en forma interinstitucional, buscando formas de asociación y articulación con otros actores involucrados en la atención de problemáticas socioeducativas.

Esta concepción no implica derivar casos a terceros, sino trabajar en forma conjunta el problema de un adolescente único e indivisible, que es sostenido por toda una comunidad. En muchos casos, las OSC pueden ser de gran ayuda para las escuelas, en tanto que tienen un profundo conocimiento de la comunidad, y de las familias de los alumnos y sus problemáticas.

Las OSC consultadas mencionan diversas dificultades para generar y sostener un trabajo articulado con las escuelas secundarias. Una de ellas consiste en el cambio de los equipos de conducción, que a veces obtura un camino de relación ya iniciado. Así lo manifiesta una organización de la provincia de Corrientes: *“Los cambios de gestión producen grandes retrocesos, nos ha sucedido en una escuela con la que veníamos trabajando muy bien desde el 2006 y desde el 2010 nos ha cerrado las puertas, incluso fue tan violento porque la misma Directora lo hizo primero en forma verbal y luego en forma escrita”*.

Algunas OSC caracterizan su vínculo con la escuela media como un choque contra los muros invisibles que aíslan a esta última de la comunidad en que está inserta. Se trata de una impronta cultural, instalada profundamente en los esquemas de mediación de los protagonistas escolares: *“En general las escuelas son reticentes a trabajar con las organizaciones”*. Ante la resistencia inicial de algunas escuelas y la dificultad en hacerse oír, se pueden producir situaciones de tensión *“pareciera que hubiera que entrar “medio de prepo” a las escuelas”*. Una organización de Corrientes plantea al respecto: *“La rigidez del sistema educativo dificulta el trabajo conjunto. Por ejemplo una escuela que quiere trabajar con nosotros tiene que pedir permiso a la Supervisora, ésta a su vez a su respectiva Directora de media. Y así se termina el año”*.

Sin embargo, también sostienen que algunas instituciones son más permeables a establecer contactos fluidos y productivos con las OSC, siempre y cuando el marco de proyectos estén originados en ámbitos ministeriales. Esta singularidad –resaltada por algunas OSC– es de suma importancia para pensar por dónde es posible vehiculizar este vínculo.



### 3. A modo de cierre

En el transcurso del capítulo buscamos sintetizar algunas de las cuestiones que proponen las OSC con respecto a la escuela secundaria y las distintas dimensiones conceptuales que la componen.

Los relatos relevados son sólo un recorte muestral de una realidad compleja y dinámica. Más aún de una realidad en constante desarrollo. El trabajo de recolección de esos testimonios es fruto de una logística de articulación muy importante en el que se han visto involucrados múltiples procesos y actores.

Diversos interrogantes enmarcaron las lógicas con las que encaramos este apartado, pero sin lugar a dudas la pregunta central del capítulo apuntó a entender ¿Cómo contribuyen las OSC a la mejora de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en la escuela media?

Ante ello, en primer lugar creemos que la articulación entre el Estado y las OSC ha sido, en los últimos años, uno de los procesos más relevantes que expresan las recientes transformaciones de los escenarios políticos de nuestro país. Este vínculo cobra mayor importancia si observamos que una parte trascendental se refiere a la cuestión social y a la propuesta de un cambio progresivo en las relaciones Estado-sociedad, distinto a los lazos establecidos durante la década del '90. Tanto desde las redes y las propias OSC, como desde las políticas públicas, este proceso de transformación adquirió un status de decisiva y concreta respuesta a demandas recientes en el campo de la educación en general, especialmente en la educación de los sectores más vulnerables.

Este marco general, posibilitó que –en algunos lugares y circunstancias– las OSC estén en condiciones de colaborar con el Estado en el desarrollo de proce-

sos de inclusión educativa. Situación que también es producto del propio desempeño y devenir de las OSC, en cuyos recorridos recientes han incorporado conocimientos, experiencias y una localización territorial que se lo permite.

La inserción barrial y su estrecha vinculación con los jóvenes, es una de las características distintivas de las OSC y es, en gran medida, lo que las ha hecho capaces de ocuparse exitosamente de sujetos en diferentes situaciones de exclusión.

Sin embargo, el proceso descrito en los párrafos precedentes también encuentra sus dificultades. Por un lado, los límites cuantitativos de estas experiencias disminuye el potencial impacto en problemáticas abandonadas durante años. Por el otro, las implicancias profundamente negativas de las lógicas clientelares de las acciones del Estado en las distintas instancias y niveles de su acción.

De todas formas, más allá de estas dificultades, resulta destacable el rol que cumplen las OSC en aspectos que hacen al desempeño pedagógico concreto de los estudiantes del nivel medio. El seguimiento casi individualizado, las tutorías, las actividades de apoyo escolar o los talleres culturales y de expresión artística son indicadores positivos que muestran que las OSC no sólo ofrecen redes de contención a los jóvenes sino que al mismo tiempo generan los espacios necesarios para contribuir con la obligatoriedad del nivel promovida por la Ley de Educación Nacional. Sin lugar a dudas, las acciones descriptas mejoran la posibilidad de la inclusión educativa de los jóvenes.

Sin embargo, contradictoriamente hemos observado que en muchos casos el rol social de las organizaciones no está del todo legitimado en el sistema edu-



cativo. En este sentido, las OSC ven necesario que sus mecanismos y propuestas sean legitimadas y reconocidas por el Ministerio de Educación y en consecuencia por la escuela de cada comunidad.

Al mismo tiempo, las OSC proponen reconfigurar los marcos normativos e institucionales de las escuelas para que favorezcan su vinculación con su entorno comunitario, los jóvenes, sus familias y las organizaciones. Es en este punto donde las OSC ponen el acento: en trabajar en la transformación de la relación docente-alumno, para que se vuelva significativa y atienda a las expectativas e intereses de los jóvenes.

A lo largo de este capítulo hemos sistematizado –en los recuadros a los márgenes– muy buenas experiencias llevadas a cabo por cada vez más escuelas y OSC que apuestan a un trabajo conjunto para lograr una escuela integrada a la comunidad y que de respuesta a las nuevas demandas sociales y educativas que los jóvenes reclaman.

El aporte de las OSC consiste, sobre todo, en sus propias metodologías: su flexibilidad, el modo de vincularse con los jóvenes, ofrecer más protagonismo y participación a los alumnos, la conformación de redes barriales y la búsqueda de capacitación continua. Habrá que ver cuáles de las propuestas de las OSC pueden ser utilizadas como modelos en el diseño de políticas públicas dentro del marco del sistema educativo.

En un momento en el que los distintos actores del sistema educativo formal se ven superados por la dinámica de la propia realidad, hay mucho para escuchar de las experiencias de cientos de OSC que día a día proponen a los jóvenes torcer los duros destinos que parte de las realidades barriales les ofrecen. Para que esto sea posible, habrá que formalizar esas propuestas y transmitirlas hacia el interior del sistema educativo, con un fuerte énfasis en la relación necesaria entre la escuela secundaria y la comunidad.

## Notas

---

1 El Ministerio de Trabajo, en el Programa "Más y mejor trabajo" ha sumado a organizaciones sociales en los procesos de capacitación, formación y ejecución de las acciones. La Dirección Nacional de Juventud, ha impulsado distinto tipo de acciones en articulación con organizaciones juveniles. La Secretaría de Deportes de la Nación ha desarrollado, por ejemplo, el programa de promotores deportivos, con la participación de decenas de organizaciones de distintas localidades del país. El Ministerio de Desarrollo Social, desde muchos de sus programas, ha abierto la participación a organizaciones que actúan con fuerza y compromiso en diversas iniciativas.

---

2 En Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) once artículos (entre ellos los números: 4, 6, 23, 3, 51, 63, 82, 112, 119, 122, 126), reconocen y valoran la presencia y la participación de las Organizaciones Sociales en la educación nacional.

---

3 En el plano de la sociedad, se observan procesos de construcción organizativa en torno a la emergencia de movimientos sociales, relativamente autónomos y articulados políticamente. Estas tendencias se observan también en otros países de América Latina, y su emergencia es interpretada como el anuncio del fin del ciclo de reformas neolibe-

---

rales implementadas en la región a partir del denominado Consenso de Washington, que prevaleciera en los años '90.

---

4 El Programa de Educación Solidaria, entre otras cosas, promueve el funcionamiento de la Mesa de Organizaciones Solidarias con la Educación donde se articulan esfuerzos con 48 OSC del campo educativo. En sus programas se ofrece apoyo escolar, apoyo material a escuelas rurales o en situaciones de vulnerabilidad, programas de promoción de la lectura, educación ambiental, participación ciudadana y otros. Además, representantes de la Mesa participan en los consejos consultivos previstos por la Ley de Educación Nacional. Este hecho marca un antes y un después respecto a la forma de articular Estado con OSC en el campo educativo, independientemente de los resultados reales a los que se lleguen.

---

5 En el transcurso del Ciclo se tomaron encuestas de opinión a un conjunto importante de organizaciones sociales del país con las que Fundación SES desarrolla programas y acciones con jóvenes de contextos de alta vulnerabilidad social y educativa.

---

6 Segundo informe, *Construcción de Tipología de Organizaciones Sociales*, IIGG Facultad de Ciencias Sociales de la UBA

# Capítulo 6

## Los cambios de prácticas en las escuelas

---

Roberta Ruiz

Licenciada en Sociología

Candidata a Magister en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales - FLACSO

Integrante de los equipos técnicos de Fundación SES (Área de Monitoreo, Evaluación y Sistematización y Ámbito Educación)

### 1. Presentación

La transformación de la educación secundaria a partir de la obligatoriedad del nivel -promovida por la Ley Nacional de Educación N°26.206- es a su vez emergente e impulso de los procesos de cambio social y cultural que interpelan los sentidos de la escuela, desnaturalizan los porqué de las prácticas establecidas y ponen en el centro de la escena el modo en que los actores de la comunidad educativa buscan dar respuesta a nuevos interrogantes a partir de la construcción de diversas experiencias.

Este capítulo intenta aportar al conocimiento y reconocimiento de una serie de experiencias desarrolladas en cuatro provincias argentinas que apelan a distintos componentes y estrategias tendientes a esbozar algunas respuestas a dichos interrogantes. Se trata de ocho proyectos implementados en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Chaco, y Tucumán, cuyas características principales fueron sistematizadas en el marco del Ciclo de Debate sobre Educación Secundaria. Así, se visitaron dos instituciones de cada una de estas jurisdicciones y se reconstruyeron las acciones que desarrollan para dar respuesta a las nuevas problemáticas que se presentan, los contextos de su implementación, y la perspectiva de los actores involucrados acerca de la inclusión de todos los jóvenes y el cambio en la escuela.

La sistematización de experiencias constituye una metodología de la investigación que privilegia la construcción colectiva de conocimiento y los aprendizajes sobre las propias prácticas. Lejos de tratarse de una evaluación o análisis externo, este abordaje de tipo cualitativo busca incluir en la reflexión de la propia práctica a sus actores participantes, y narrar lo que sucede en las escuelas recuperando sus perspectivas<sup>1</sup>.

A partir de la recuperación de las voces de los protagonistas y las prácticas que desarrollan, este capítulo apunta a indagar en los modos que asumen las respuestas a las necesidades socioeducativas que plantean los escenarios actuales, cuáles son los actores involucrados en estos proyectos de cambio, qué rol cumplen en los mismos las políticas públicas implementadas a escala provincial y/o nacional, y en qué medida las experiencias relevadas apuntan a una resignificación de los formatos y las prácticas pedagógicas.

## 2. El cambio en la escuela. Contextos y estrategias de intervención

### 2.1 Trayectorias escolares y contextos institucionales “complejos” para atender la inclusión

Las experiencias sistematizadas se desarrollan principalmente en escuelas ubicadas en zonas urbanas periféricas a las que asisten adolescentes y jóvenes que viven distintas situaciones de vulnerabilidad económica, social y familiar, que en ocasiones dificultan sus trayectos escolares por la asunción de responsabilidades adultas, el embarazo adolescente, la baja autoestima, las mudanzas o la complejidad de sus vidas familiares cotidianas.

En algunos casos, se trata de escuelas históricamente estigmatizadas, en las que –como destaca una docente de una escuela de Córdoba– *“se depositaba”* a los alumnos que fracasaban en otras escuelas y a adolescentes con problemas de conducta o que habían pasado por institutos de menores. En otras ocasiones la problemática más significativa es el circuito de ausentismo y/o repitencia que desemboca en el abandono escolar.

De modo concomitante, los problemas edilicios y la falta de espacios propios –que en ocasiones se vive como producto de la transición hacia la nueva escuela secundaria– coadyuvan en la profundización de las problemáticas socioeducativas e impiden la construcción de identidades y pertenencias en torno de la escuela. Varias instituciones han registrado un significativo aumento de la matrícula tras el traspaso del EGB 3 (7º, 8º y 9º grado) a sus aulas.

En algunos casos, el reclamo de la comunidad educativa por las cuestiones edilicias –recientes o históricas– o la necesidad de revertir los mencionados estigmas puede conformarse en una fortaleza para el

impulso colectivo de experiencias de trabajo al interior de la escuela que cuenten con un fuerte compromiso. Esta asociación entre la reconstrucción material y la reconstrucción simbólica que manifiesta la directora de una escuela de la provincia de Córdoba refleja estas realidades:

*“Yo asumo en julio de 2005, la escuela estaba destruida, y recuerdo que en las vacaciones me instalé en la escuela y dije: ‘yo a la escuela la tengo que hacer pintar.’ Comenzó un proceso de reconstrucción no sólo del edificio sino también del sentido de la escuela. Un trabajo que se hace todos los días, en formación, con los preceptores, los docentes en el aula. Hay un equipo de docentes que acompaña, muy comprometidos.”*

Asimismo, los elevados niveles de ausentismo docente, la poca concentración de sus horas –profesores taxi– y las dificultades de algunos de ellos para resignificar su vínculo con los adolescentes son aspectos que impactan las trayectorias educativas, en el interés y en la calidad y cantidad de contenidos curriculares que abordan. Así lo asume la directora de una de las instituciones cuya experiencia de cambio sistematizamos:

*“Realmente cuesta mucho, sobre todo a algunos docentes, que se den cuenta de que el problema también pasa por ellos. El problema siempre está afuera, en los otros docentes que son los que dejan pasar, en los alumnos que no estudian, pero no en ellos.”*

Finalmente, la falta de apoyo de las familias de los alumnos es una problemática recurrente que enuncian docentes y directivos. El rol del adulto referente es fundamental allí donde un adolescente presenta dificultades en el aprendizaje. Como explica la directora de una institución de la provincia de Córdoba: *“es importante el compromiso de la familia [porque] si un*

chico tiene bajo rendimiento y no hay un compromiso familiar, la escuela sola no puede". No se trata de culpabilizar a las madres y padres de los alumnos que muchas veces -como señala la misma directora- "trabajan todo el día para mantener a sus hijos y hacen lo que pueden", pero sí es preciso considerar que, en muchos casos, las escuelas no cuentan con un referente con el que poder trabajar.

Cabe señalar que las condiciones de vida, las trayectorias escolares signadas por historias de fracaso escolar, y los problemas de la gestión institucional son extensivas a las ocho escuelas y experiencias transitadas por el Ciclo. Estos aspectos atraviesan la vida cotidiana escolar y constituyen un desafío del "día a día" para las instituciones que se proponen una mayor igualdad educativa.



## 2.2 Estrategias de las escuelas para la inclusión educativa

Frente a las transformaciones y desafíos que plantea la obligatoriedad de la educación secundaria, tanto en el plano institucional como a nivel pedagógico, las voces de docentes y directivos ponen el foco en distintos aspectos que consideran significativos para la construcción de propuestas que logren promover la inclusión educativa, una formación relevante y la continuidad en las trayectorias escolares.

A lo largo de los debates sobre educación secundaria –organizados durante 2009 y 2010<sup>2</sup>– directivos y docentes de escuelas de todo el país puntualizaron en temáticas que los equipos directivos de las ocho escuelas relevadas retoman, y que apuntan a la transformación del nivel a partir del mejoramiento de las condiciones que posibilitan el desarrollo de clases, tutorías y proyectos, así como –en menor medida– de la apertura hacia la articulación y participación de nuevos actores y el rediseño de los formatos educativos.

Algunas de estas temáticas son:

- Concentración de horas cátedra para aprovechar mejor el tiempo e implementar modalidades de trabajo dinámicas adentro y afuera del aula que fomenten el interés de los estudiantes.
- Organización espacial de aulas según disciplinas y no según el curso.
- Tutorías: apoyo escolar y seguimiento socioeducativo.
- Existencia de horas institucionales para el trabajo en equipo.
- Participación de docentes y estudiantes: fortalecimiento del sentimiento de pertenencia.
- Flexibilización de los procedimientos administrativos para el desarrollo de programas y proyectos, y adecuación a las necesidades de las instituciones.
- La estructura del curriculum: evitar la fragmentación disciplinar para fortalecer el trabajo en equipo y favorecer los aprendizajes globales.
- Establecimiento de redes para el acompañamiento de los estudiantes.
- Articulación con la comunidad y con organizaciones sociales.
- Nuevos formatos escolares.

Las experiencias de cambio que aquí se analizan son –en mayor o menor medida– el reflejo de estas inquietudes y propuestas, y apelan a estrategias institucionales diferenciales en virtud de los distintos as-

pectos de la vida escolar sobre los que se busca intervenir: la disminución de los porcentajes de repitencia y abandono escolar y el mejoramiento de la calidad de la propuesta pedagógica a fin de promover el aprendizaje de saberes significativos.

En la mayoría de los casos, se trata de proyectos impulsados desde la escuela, motorizados fuertemente por los equipos directivos y con un compromiso dispar de los distintos docentes, sobre todo, en aquellos casos en que tienen poca cantidad de horas cátedra en la institución.

Son además experiencias que en general llevan varios años de desarrollo y que, en algunos casos, fueron recientemente enmarcadas en los Planes de Mejora Institucional (PMI) como estrategia de articulación de propuestas socioeducativas. Como reconoce la vicedirectora de una escuela del Chaco: *“escuelas como ésta siempre han cumplido un rol social, ahora hay una política clara”*.

Finalmente, se esboza en algunos casos el horizonte de la transformación de los modelos tradicionales de gestión de la escuela secundaria, escindida del conjunto de la comunidad y con formatos ideados para un sistema educativo pensado para pocos.

## El acompañamiento educativo: tutorías y clases de apoyo



El desarrollo de tutorías u otras modalidades de apoyo apunta a evitar el abandono escolar acompañando las trayectorias escolares de los alumnos con riesgo pedagógico, según las necesidades específicas identificadas en cada institución. Son, en palabras de una docente de la provincia de Córdoba, *“espacios donde se intenta involucrar a los alumnos desde otra perspectiva”*, de un modo más personalizado y trabajando sobre dudas o problemáticas específicas. Si bien implementan también otro tipo de proyectos, todas las escuelas cuyas experiencias hemos sistematizado apelan a este tipo de estrategias, bajo distintas modalidades.

En algunos casos adquiere centralidad la figura del tutor como actor encargado de acompañar y realizar informes de situación de cada alumno que presenta problemas disciplinares o de aprendizaje. Más aún a partir de que, en el marco del PMI, se comenzaron a reconocer las horas institucionales dedicadas a esta actividad de manera rentada. Es el caso de una de las escuelas de la provincia de Chaco, en la que siendo los problemas de conducta los ejes centrales de la intervención, *“la historicidad de la escuela contribuye a explicar la necesidad de construir un encuadre disciplinar más efectivo con ayuda de la figura del tutor”*.

En otras ocasiones se trata de espacios institucionales orientados a fortalecer las metodologías y los hábitos de estudio, preparar exámenes o repasar contenidos para acompañar y sostener las trayectorias de los alumnos, apuntalándolos en aquellas materias en las que se identifican las mayores dificultades y facilitándoles materiales o guías de trabajo. En particular, los primeros años son aquellos en los que se identifican las mayores dificultades de aprendizaje, por lo que son el foco de este tipo de estrategias de acompañamiento y apoyo escolar *“para ir construyendo los cimientos”*.

Los espacios de acompañamiento se han ido modificando en virtud de los aprendizajes acumulados en torno del sostenimiento de la participación de los alumnos en los mismos, así como de las necesidades específicas identificadas en relación a las técnicas utilizadas: la adecuación de los horarios, del tipo de dinámica que se le imprime a estos espacios y el trabajo sobre las técnicas y hábitos de estudio más que sobre los contenidos curriculares son algunas de las adecuaciones realizadas.

El **IPEM N°42** “Marcela Beatriz Moyano Coudert” fue creado en 1989, en la ciudad de Córdoba, para “reubicar” alumnos repitentes y no repitentes que quedaban sin lugar para ingresar en el sistema. Esto motivó en sus comienzos una matrícula heterogénea, con alumnos que provenían de diferentes barrios, algunos muy alejados. Tiene una matrícula que ronda los 1000 alumnos, repartida en tres turnos: mañana, tarde y noche; siendo este último parte del programa provincial de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años.

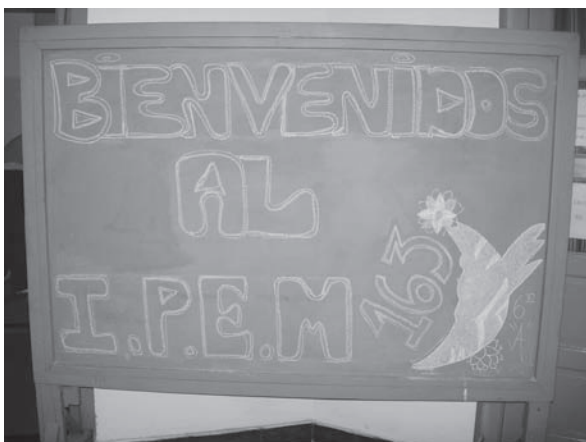
La institución articula con diversos programas con el fin de conformar una escuela secundaria inclusiva. Dentro de estas distintas acciones se incorpora el PMI desde el año 2010, que consiste principalmente en la designación de un tutor por cada división de 1° año (en total cinco) que realiza un seguimiento personalizado de cada uno de los alumnos, generando para ello entrevistas con los jóvenes y sus familias en articulación con el gabinete psicopedagógico de la escuela. También se destaca el trabajo de lo que la institución denomina “Biblioteca de puertas abiertas”, espacio que -además de albergar diversidad de materiales y libros- funciona como lugar de contención y escucha de los alumnos. Allí ellos se reúnen para participar de las clases de apoyo y tutorías, y para jugar durante los recreos.







El **IPEM N°163** está ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Córdoba. Tiene una matrícula de aproximadamente 280 alumnos, se trata de una institución pequeña, que comparte su edificio con una escuela primaria y un jardín. La escuela está trabajando hace varios años con distintas estrategias para la retención y la inclusión de alumnos y la mejora en la convivencia institucional. En este sentido, su conducción reconoce que han disminuido los índices de repitencia y abandono, a la vez que ha mejorado notablemente la convivencia en la escuela. Desde 2010 esta institución está implementando su plan de mejora dirigido a acompañar las trayectorias escolares de los alumnos, a través de diversas actividades como tutorías y clases de apoyo en distintas áreas curriculares; y la elaboración de cuadernillos de contenidos específicos por materias.



*“Los horarios de los chicos van variando, te van dejando por ahí huecos, espacios dentro de la semana en los que un determinado curso tiene menos carga horaria, en esos espacios que nos quedan nosotros ponemos las tutorías.”* (docente de una escuela de Chaco)

*“Trabajamos la rutina a corto plazo, (...) son ocho encuentros de una hora, pero los chicos terminan ese encuentro y se van. Ya tienen que salir del grupo con una metodología de estudio, y habiendo aprendido cuáles son las dificultades que tienen.”* (tutora de una escuela de Córdoba)

Asimismo, la disponibilidad de espacios de referencia para el trabajo aporta al sostenimiento de este tipo de estrategias, ya que brinda a los jóvenes espacios identificables de encuentro y de contención.

Una de las experiencias de la provincia de Córdoba ilustra la centralidad que pueden adquirir este tipo de espacios cuando se los dota de un sentido alternativo y compartido por el conjunto de una comunidad educativa, porque –como destaca un docente– *“la escuela es un edificio vacío, a la escuela la hacen las personas que están, y en esta escuela (...) venimos transitando los cambios todos juntos”*.

Allí, la biblioteca se ha constituido no sólo en el espacio en el que se llevan a cabo las tutorías y el apoyo escolar, sino también en un lugar de escucha de los adolescentes y en el centro de referencia de la variedad de proyectos de inclusión que se desarrollan en una escuela en la que *“la línea de acción es básicamente el trabajo en equipo, el trabajo en red y el trabajo colaborativo”* (Vicedirectora). En este sentido, como observa la bibliotecaria (también facilitadora pedagógica) *“Hay una interacción permanente con todos los profesores y con todos los chicos (...) es todo el grupo, no es que viene un grupo, un curso, son todos”*.

En relación a los impactos obtenidos a partir de estas estrategias, las opiniones de docentes y directivos coinciden en destacar dos tipos de resultados positivos: por una parte, los directamente ligados con el mejoramiento de los índices de la promoción, la aprobación en mesas de examen y la disminución de las tasas de repitencia; por otro lado, –y con efectos sobre los indicadores de rendimiento– las cuestiones vinculadas con la apropiación de los espacios por parte de los jóvenes a partir de sentirse escuchados y encontrar respuesta a sus problemas e interrogantes, la adquisición de hábitos de estudio y el fortalecimiento de sus identidades y pertenencias institucionales:

*“Hay que darle tiempo al proyecto para que los alumnos se apropien de los espacios de tutorías y concurren con mayor frecuencia. Los alumnos se sienten más contenidos, saben que si tienen dificultades con alguna materia tienen espacios de tutoría para resolverlos, logran mayor autonomía de estudio”.* (docente de Córdoba)

*“También el tema de perder el miedo y acercarse, y saber que va a haber alguien que los va a escuchar desde otra forma (...) el sentirse más protagonista hace que ellos vengan”.* (docente tutora de Córdoba)

## Las propuestas extracurriculares

Las actividades extracurriculares elaboradas en virtud de las demandas y necesidades socioeducativas de los alumnos, y de modo articulado con la propuesta curricular, resultan significativas para la promoción de la retención educativa y el mejoramiento de los aprendizajes.

Algunas de las experiencias sistematizadas han venido desarrollando distintos tipos de estrategias en este sentido. En las dos escuelas de la provincia de Chaco se llevan a cabo tanto actividades sociales a fin de *“que tengan contacto con otros jóvenes, con otros lugares, que amplíen su círculo social y cultural: visitas a muestras de arte, festejos en otras escuelas, actividades propuestas por la comunidad”* (docente de Chaco), como por ejemplo talleres abiertos a la comunidad de distintas disciplinas (cocina, imagen, orientación laboral, expresión corporal y manualidades, entre otros), con una oferta pensada por docentes y directivos teniendo en cuenta las motivaciones percibidas en los jóvenes.

También se ha promovido la participación de los estudiantes en diversas actividades tales como charlas, talleres literarios, exposiciones de arte, cine-debate, etc. En aquellas escuelas en las que funcionan los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) –espacios recreativos abiertos a la comunidad que proponen diversos talleres– los docentes y directivos señalan que contribuyen a mejorar el vínculo con los estudiantes y la calidad de los aprendizajes promoviendo la producción colectiva de conocimiento y el abordaje transversal. No obstante, reconocen que muchas veces la deserción de este tipo de espacios es significativa, por lo que es indispensable su articulación con la currícula y con los intereses y necesidades de los jóvenes.

## Los cambios de formato institucional

La transformación de los formatos educativos constituye un proceso institucional complejo que combina aspectos pedagógico-didácticos con la propia gestión organizacional, que deben confluir en pos de la construcción de espacios institucionales que atiendan a las nuevas exigencias que se proyectan sobre la escuela.

El diseño y la implementación de una experiencia inclusiva orientada a generar un cambio en las prácticas de la escuela que propicie mejores trayectos formativos de los estudiantes es de por sí una apuesta que no se agota en la voluntad de un equipo directivo ni de los docentes. Incluye a la comunidad educativa que se apropia de estas prácticas y las sostiene en torno del reconocimiento de que la uniformidad de los formatos -ideada como generadora de justicia *per se*- ha sido en los hechos productora de injusticias, y que contrariamente su diversificación es menester para dotar de sentido y significado el tránsito de los adolescentes que llegan a la escuela en el marco de la universalización del nivel (Teriggi, 2009).

En lo relativo a este tipo de transformaciones, en algunas de las experiencias sistematizadas las mismas comienzan a esbozarse a través de distintas acciones impulsadas desde la institución, por ejemplo la flexibilización de algunas modalidades de cursada y promoción para favorecer la terminalidad educativa. Algunos ejemplos al respecto son la “tercer materia”<sup>3</sup>, implementada en una escuela de Córdoba, o el proyecto impulsado en un establecimiento de Chaco, denominado *“Inclusión desde la práctica”* (ver recuadro al margen en página 88).

En otras experiencias la escuela ha avanzado en la conformación de mesas de gestión con capacidad de decisión integradas por distintos actores de la comunidad educativa, o en la generación de actividades transversales a todas las materias que permiten abordajes interdisciplinarios entre las distintas áreas y asignaturas.

Asimismo, en una institución de la provincia de Córdoba se lleva a cabo el “Programa Provincial de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años”, que permite que a través de un sistema de correlatividades los alumnos de esa edad que abandonaron



sus estudios, recursen únicamente aquellos espacios curriculares que no aprobaron. En el mismo establecimiento se implementa el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FInES), programa nacional orientado a garantizar la terminalidad educativa de jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar como alumnos regulares el último año de la educación secundaria y adeudan materias.

Allí los docentes a cargo de estos espacios marcan algunas diferencias entre la estructura del aula común y la de los programas. Destacan el esfuerzo que realizan los estudiantes para sostener la cursada y dicen que esto se traduce en otra actitud frente al estudio y en otro comportamiento de los propios docentes al frente de la clase: *“básicamente uno es diferente, yo entro al aula distinto, tengo otra actitud, otra paciencia”*.



La **Escuela de Comercio N°4** se encuentra ubicada en una zona cercana al centro de la ciudad de Resistencia, provincia de Chaco, funciona en los turnos vespertino y nocturno, y tiene una matrícula de 350 alumnos aproximadamente. Se trata de una institución que recibe jóvenes y adultos con muchos de sus derechos vulnerados, y que en muchos casos han repetido o abandonado la escuela en alguna oportunidad. La institución viene desarrollando proyectos en diferentes líneas de acción, que a

partir del año 2010 –cuando comenzaron con el PMI– incorporaron y unificaron en el plan. Nuestro relevamiento se focalizó en tres acciones: la realización de un proyecto de terminalidad educativa con alumnos que han abandonado la escuela y que retoman su estudio para rendir aquellas materias que adeudan; un programa de acercamiento a los bienes culturales, con visitas a lugares y eventos de la ciudad y la provincia; y la reciente conformación de un centro de estudiantes.

Puntualmente, en lo que respecta al proyecto de terminalidad, denominado “Inclusión desde la práctica”, se trata de una iniciativa que surge de la propia institución con el objetivo de recuperar aquellos alumnos salidos sin pase para que finalmente concluyan el nivel secundario. De esta forma, se les ofrece una modalidad de cursada más flexible en la que el estudiante sólo cursa aquellas materias que adeuda, con el resto del curso, y recibe a la vez una orientación y un seguimiento personalizado de cada profesor, quien dispone cuándo el alumno está en condiciones de ser evaluado. En el año 2010 participaron 20 alumnos en esta modalidad, y durante el año 2011 se está trabajando con un grupo de 25 estudiantes aproximadamente.



## Estrategias integrales de cambio en los formatos Institucionales: las experiencias de Berisso (Buenos Aires) y Tafí Viejo (Tucumán)



Como estrategias integrales de cambio en los formatos institucionales se destacan las experiencias impulsadas en dos de las escuelas cuyos proyectos integran este capítulo. Una de ellas es la Escuela Barrio Policial de Tafí Viejo, provincia de Tucumán, y la otra es la Escuela Secundaria Básica N°17, de la localidad de Berisso, provincia de Buenos Aires, en donde funciona un Centro de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Ambas se desarrollan en el marco de la implementación de nuevos formatos institucionales impulsados por los gobiernos provinciales y se nutren a partir de la apropiación y el compromiso de la comunidad educativa, así como de estrategias y actividades que aportan a dotar de sentido estas transformaciones.

En el **proyecto de la provincia de Buenos Aires**, la escuela comienza en 2009 una experiencia de los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes CESAJ<sup>4</sup>. La misma se enmarca en una iniciativa provincial que propone un modelo alternativo de cursada, con menor carga horaria y espacios flexibles, en el que se cursan los mismos espacios curriculares de una secundaria básica común, pero de manera intensiva, en forma cuatrimestralizada y mediante secuencias didácticas. Así los alumnos concluyen en dos años el ciclo básico de la secundaria para insertarse luego en un 4° año y realizar el ciclo orientado en una secundaria común.

En este CESAJ se presenta una historia “exitosa” del modelo, ya que una primera cohorte (2009-2010) finalizó los dos años pautados y se encuentra en la actualidad cursando el cuarto año, mientras que un segundo grupo ha comenzado a cursar en 2011. A su vez, la totalidad de los docentes entrevistados expresa un gran compromiso con la propuesta, y la consolidación de un equipo de trabajo que logró atravesar períodos de dificultad. Al decir de los docentes, en la primera edición del proyecto los chicos que se acercaban se encontraban en condiciones personales extremas y con varios años fuera del sistema escolar.

Para conformar el grupo de alumnos de esta experiencia, en un principio se recurrió al registro de la escuela de jóvenes salidos sin pase, y también se realizó una difusión en el barrio. Provenientes de familias “ausentes” con carencias materiales, laborales y afectivas, algunos presentaban problemáticas de adicciones y condiciones de vida en la calle. Durante la cursada, los docentes mencionan que los principales rasgos que presentaba este primer grupo eran “*problemas para mantener la atención*”, “*mínimas posibilidades de permanecer sentados y movimiento permanente*”.

En contraste, el grupo actual es considerado como “*muy preparado*”, con mayor receptividad al docente, con mejor conducta y un perfil de “*joven trabajador*”, ya que casi la totalidad de los alumnos se encuentra realizando alguna actividad laboral.

El CESAJ invita a un trabajo más personalizado, dado que los jóvenes llegan con saberes previos diversos. Por ejemplo, en los casos de faltas sistemáticas, se prevé el diseño de una serie de actividades para realizar en la casa. Al minimizar las discontinuidades en el proceso de aprendizaje, se logra avanzar más y en forma personalizada de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. De esta manera, es muy mencionada la ventaja del trabajo en pequeños grupos. Además el modo de evaluar los saberes también es diferente, en tanto, que existen pocas instancias puntuales de examen y, por el contrario, se evalúa el proceso de aprendizaje de cada alumno, que se plasma en un informe con nota al terminar cada secuencia didáctica. El joven puede recuperar mediante trabajos prácticos aquellas secuencias didácticas que no haya aprobado.

En igual sentido, resulta clave la figura de la tutora, quien se ocupa de la retención de los alumnos, y del seguimiento de sus trayectorias escolares. Además,



se ofrecen cursos de complementariedad en oficio –en este caso de pastelería– y se realiza un taller de teatro, acciones que apuntan a la formación profesional y al sostenimiento de las trayectorias desde espacios extracurriculares.

**La Escuela Barrio Policial**, ubicada en Tafí Viejo, Tucumán, es una de las cinco con nuevos formatos institucionales impulsadas por el gobierno provincial durante 2010<sup>5</sup>. La institución fue inaugurada en marzo de 2010 y –como recuerda la directora– *“los chicos llegan a la escuela antes que ninguna otra persona, se hace una difusión desde el Ministerio de que se abrían inscripciones”*. Se trata –continúa– de *“los chicos expulsados del sistema, los chicos repitentes, los chicos de mala conducta en otras escuelas, con sobreedad”*.



El hecho de que se tratara de un nuevo establecimiento resultó en sí mismo una ventana de oportunidad, ya que planteó en el inicio *“muchas cuestiones sin resolver y entonces, la gran posibilidad de empezar a pensar la escuela, de pensar entre todos nuestra escuela”*, como se destaca en un documento elaborado por directivos y docentes en el que se narra la experiencia<sup>6</sup>.

Como particularidad, cabe señalar que en este nuevo modelo institucional se realiza una designación de docentes por cargos indivisibles conformados por horas frente a alumnos en diferentes espacios curriculares y horas institucionales. Para la cobertura de las horas cátedra se implementó el concurso de antecedentes y entrevistas personales (a cargo del equipo de Supervisores de Educación Secundaria, Directores y Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Secundaria) a cada uno de los interesados en participar de este proyecto.

El hecho de que los docentes cuenten con una importante concentración de carga horaria les permite trabajar de manera más personalizada con sus alumnos, y más articulada y multidisciplinariamente entre ellos mismos. Las horas institucionales posibilitan a su vez la realización de talleres y otras actividades de apoyo escolar, extracurriculares y de formación docente.

De este modo, se logra un seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje de los alumnos, la conformación de equipos de trabajo institucional y la articulación de actividades de acompañamiento a las trayectorias escolares, a la vez que se construye un fuerte sentido de pertenencia, lo que aporta a mejorar las prácticas escolares y los recorridos educativos de los estudiantes.

En este contexto, la escuela lleva a cabo un proyecto centrado en un abordaje alternativo de los métodos de enseñanza a partir de un Plan de Mejora Institucional (PMI) denominado *“Comunicación para más y mejor educación”*, que impulsa la apropiación de habilidades comunicacionales por medio de nuevos modelos pedagógicos: talleres, seminarios, jornadas de convivencia y espacios multidisciplinarios. La propuesta apunta a la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela a través del desarrollo de actividades curriculares que atienden a sus intereses y necesidades, generando aprendizajes significativos.

En el marco del PMI se ha puesto en marcha una radio, entendida como estrategia pedagógica que promueve la construcción colectiva de sentidos, también se ha incluido el uso de nuevas tecnologías de la información (TICs) en los espacios de aula a fin de potenciar los procesos de comunicación y abrir la escuela a nuevos espacios de legitimación del saber, a nuevos lenguajes y a nuevos saberes.

La implementación de la propuesta es reciente, pero sus primeros resultados pueden observarse en el compromiso que ha asumido el conjunto de la comunidad educativa en su desarrollo: el equipo directivo y los docentes elaborando líneas de acción conjuntas, y los jóvenes sosteniendo su participación en los espacios que se les ofrecen. Claramente, el nuevo formato institucional juega un papel clave en estos desarrollos.

## La vinculación de la escuela con la comunidad y las organizaciones sociales

La institución escolar ha sido históricamente un actor cuya lógica de intervención se desarrollaba puertas adentro y desde una práctica pedagógica anclada en la transmisión disciplinar de conocimiento. Si bien la apertura de la escuela a la comunidad le permite estar en contacto con la realidad de los jóvenes y aportar a la transformación de esa realidad el vínculo de la institución educativa con otros actores de la comunidad –tanto públicos como de la sociedad civil– muchas veces consiste en una respuesta a una necesidad anclada en la creciente complejización de las problemáticas sociales de sus comunidades de pertenencia. Y no se trata tanto de una apertura tendiente a construir un abordaje integral de la inclusión juvenil que apele a la complementariedad de las lógicas de intervención y de los saberes propios de cada institución, a partir del trabajo en red.

Sin embargo, tal como se desprende de algunas de las experiencias de cambio que aquí se reflejan, también es posible identificar valiosas articulaciones de distinto orden que conjugan diversidad de saberes y aportan al mejoramiento de las trayectorias educativas de los jóvenes. Algunas de ellas, como la registrada en una escuela de Tucumán y la desarrollada en una institución educativa de Mar del Plata, avanzan incluso en la construcción de proyectos institucionales conjuntos que se desarrollan al interior de las aulas y

también en espacios comunitarios. Abordamos ambas experiencias con mayor profundidad en los recuadros al margen.

En las restantes experiencias, las escuelas han entablado variados tipos de lazos con las organizaciones e instituciones de sus comunidades, vinculaciones que si bien no avanzan en la construcción conjunta de proyectos institucionales o en un trabajo en red, ayudan a mejorar las trayectorias educativas y colaboran en el abordaje de temáticas y situaciones en las que –como reconocen los equipos directivos de algunos establecimientos– la institución escolar tiene limitaciones.

En este sentido, las escuelas promueven encuentros con distintas áreas de salud y educación a fin de abordar temáticas tales como adicciones o educación sexual o el acompañamiento de las familias, así como visitas a universidades para facilitar el tránsito de los jóvenes hacia esos espacios o la participación en charlas y cursos organizados por organizaciones sociales.

Pero la apertura institucional en la búsqueda de modalidades de articulación entre la escuela y otros actores de la comunidad es un juego de ida y vuelta, y no necesariamente es la institución educativa la que cierra las puertas. En algunos casos los equipos directivos reconocen que no saben a quién acudir, que se les dificulta entablar vínculos con otros actores, sea porque los servicios públicos de los cuales requieren colaboración están desbordados o porque reciben a poblaciones de barrios alejados de la institución.



La **Escuela Capitán de los Andes**, de la provincia de Tucumán, ha venido trabajando durante dos años de modo articulado con un Centro Atención Primaria de la Salud (CAPS) vecino, desarrollando distintos proyectos institucionales conjuntos que cuentan con un importante compromiso y valoración por parte de la comunidad educativa, y han tenido una incidencia significativa sobre las trayectorias de los alumnos.



En el marco de los proyectos “Dengue, un problema de todos” -ganador de una Mención de Honor en el Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2009- y “Parásitos y algo más” –actualmente en desarrollo- los pasantes universitarios del CAPS capacitaron a los alumnos de 3° año en el primer caso y 3°, 4° y 5° en el segundo, que luego comenzaron a acompañar a los agentes sanitarios en las recorridas por el barrio, visitando a las familias y asesorándolas. También realizaron tareas de concientización en el barrio, colocando mesas de información con folletos en la calle.

Se trata de un proyecto institucional que se realiza a contraturno, por la tarde, y tiene un abordaje interdisciplinario a través de las distintas materias: Tutoría, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Tecnología y Geografía, son las asignaturas en las cuales se trabajan contenidos específicos asociados con la temática del proyecto. Por ejemplo, con la profesora de biología han buscado información y con la de geografía detectaron las zonas de riesgo. Como señala la docente de inglés, *“cuando hay que elaborar materiales, se buscan los espacios en horas libres, en algún momento en contraturno a la tarde”*.

A partir de estos proyectos y de la vinculación con el CAPS, este centro ofreció una pasantía para los alumnos. Al ver el interés de los chicos en las temáticas de salud y también el hecho de que muchos no saben qué estudiar en el futuro, que no conocen el trabajo en blanco, les propuso hacer estas pasantías con la idea de que conozcan cómo es el trabajo formal en una institución, cómo es trabajar en equipo, que vean qué tareas le gustan hacer, y que aprendan a hacer el trabajo del agente sanitario. Se trata de un proyecto de todo el año en el que hay 35 jóvenes anotados, y cada uno tiene que ir como mínimo una vez por semana, por lo menos dos horas. Según comentan los docentes, los alumnos se suelen quedar más tiempo: *“hay chicos que vienen más tiempo, dos o tres veces por semana”*. Algunos estudiantes que participan de estos proyectos, sostienen que les gusta porque *“podemos hablar con la gente, aprendemos lo que hace la gente del CAPS”*.

Asimismo, los residentes de la universidad que realizan sus prácticas en el CAPS dan charlas de violencia, educación sexual y adicciones en todos los cursos, así como talleres con los padres y los profesores. Como producto de este trabajo la escuela reconoce que ha disminuido la problemática del embarazo adolescente, principal factor de abandono educativo entre las alumnas.



En la experiencia de la **Escuela Media N°19**, situada en las periferias de la ciudad de Mar del Plata, se destaca que la articulación con la comunidad forma parte de un proyecto institucional con lineamientos claros, como observa su equipo de conducción: *“Como una escuela abierta, pero a la vez como un plan, no es que incorpora-*



mos, 'bueno a ver hagan'. Acá trabajamos con dos cosas, inclusión con calidad, es decir los chicos se tienen que quedar en la escuela no en el club, tienen que ser un lugar donde mejore la oportunidad, donde puedan tener mayor acceso si quieren seguir estudiando."

En este marco, la institución desarrolla diversas actividades puntuales: los alumnos del último año participan de micro clases con profesores de la Universidad de Mar del Plata; se utilizan instalaciones del establecimiento para que una ONG local realice clases de apoyo para los chicos del barrio; recibe el apoyo de la sociedad de fomento; y articula con una organización dedicada a la promoción de la salud a través de agentes comunitarios, entre otras cosas.

Por otra parte, desde 2010 la institución es el único establecimiento educativo que implementa el programa NIDOS<sup>7</sup>, proyecto cuyo objetivo *"es la inclusión, es el acompañamiento, es que los chicos, las chicas embarazadas, madres, padres, se sientan incluidos dentro de un proyecto"* (trabajadora social a cargo del proyecto).

El vínculo para la apertura de este NIDO se estableció en el momento en que los profesionales del programa tuvieron la dificultad de que los chicos no asistían a este espacio, frente a lo cual la escuela les ofreció realizar el proyecto en la misma institución. Dice sobre las particularidades de este NIDO una de las trabajadoras sociales del proyecto: *"este nido es más particular a los otros porque al estar en una escuela, ya está incluido en una institución, más que nada acá los directivos y docentes son más abiertos y los acompañan"*. En este marco, también se han realizado talleres o foros para todos los cursos (de educación sexual o de violencia), instancias altamente valoradas por el equipo de conducción: *"los foros fueron fantásticos, todos funcionaron muy bien, y se involucra a todo el grupo, para no particularizar que en ese grupo hay una persona con ese problema"*.

Otro proyecto significativo, desarrollado en articulación con la organización Guarda Corazón, derivó en la creación de la especialidad de promotor de salud dentro de la orientación de ciencias naturales, salud y ambiente del bachillerato para adultos. Así se conformó una materia específica denominada "Prácticas de salud comunitaria" con el objetivo de que estos alumnos puedan *"realizar la labor de promoción sanitaria con participación comunitaria e intersectorialidad"*<sup>8</sup>. La materia está a cargo de una profesional que asistía a la escuela como promotora de salud, y por tanto ya conoce a la institución y el antecedente de trabajo previo en esta temática.

Finalmente, la escuela ha gestionado la apertura de una Sala Maternal para hijos de alumnas y alumnos madres y padres en el jardín ubicado a media cuadra de la institución. Dicho proyecto -que tras varios años de gestiones se materializó en 2011- cuenta como antecedente una iniciativa impulsada por equipo de estudiantes que realizó una intervención en la escuela, que contemplaba un sistema de semipresencialidad para alumnas embarazadas y el desarrollo de talleres y charlas sobre salud y cuidado del cuerpo.

Los niños de 45 días a dos años asisten a la sala maternal durante la cursada de sus padres/madres. Allí realizan diversas actividades *"pedagógicas y asistenciales"*, como destaca la maestra de la sala, quien también señala que el vínculo con las mamás de los chiquitos es muy bueno, y que si bien al principio había cierta desconfianza, finalmente ahora ya están todos adaptados a esta dinámica.

Como se observa, la apertura de la escuela hacia la comunidad es un rasgo distintivo en este establecimiento. Sus equipos directivos destacan que estos vínculos han aportado a revertir cierta estigmatización: *"Pero sacamos el velo de que esto era una escuela, que lo pibes son cuchilleros, que los pibes son terribles. Y yo creo que esto de que vengan las organizaciones y vengan a trabajar, también hace que la visión que se tiene de la escuela afuera haya cambiado mucho en estos años"*.



### 3. Los diferentes actores institucionales y su visión sobre las políticas públicas

En términos generales, como se planteó en el capítulo 2, tanto docentes como directivos coinciden en destacar la importancia de las distintas políticas públicas de inclusión social y educativa a las que tienen acceso las escuelas, sus alumnos y sus docentes. Tras este punto de acuerdo, se plantean algunas limitaciones en muchas ocasiones asociadas con la escala y los tiempos de implementación de cada una de estas políticas.

En lo que refiere a la implementación de los **Planes de Mejora** en las escuelas, política priorizada para todas las escuelas secundarias del país y que en su faz operativa se expresa en recursos asignados para el financiamiento de horas institucionales y para gastos operativos que contribuyen a dar sostenibilidad a las estrategias de inclusión y retención educativa que –en la mayor parte de los casos– ya se venían desarrollando, docentes y directivos acuerdan en destacar el valor esta herramienta para potenciar la generación de proyectos anteriormente ejecutados sin financiamiento. Por una parte, como reconocen docentes y directivos de las provincias de Tucumán y Córdoba:

*“Es un plan que tiende a la retención, a cumplir con los objetivos de la Ley y por la inclusión y que vela por los derechos del chico, o sea del joven, poniéndolo como sujeto y no como objeto, que tiende no a eliminar sino a incluir a los chicos a la escuela.”*

*“Ya no hay excusas, se tiene que poder alcanzar la calidad educativa.”*

Por otro lado, se mencionan como limitantes el hecho de que no se contemplen tiempos institucionales de coordinación de los docentes participantes, así como los rubros a los que pueden asignarse estos recursos, que no siempre se corresponden con las necesidades de las escuelas y sus proyectos. Además la demora en la recepción de los fondos, en ocasiones,

limita las posibilidades de ejecución de los proyectos. En este sentido, reclaman una mayor autonomía institucional para definir los rubros a los cuales destinar las partidas presupuestarias.

En relación al plan **Conectar igualdad**, el mismo es visualizado por los docentes como una forma de seguir actualizándose, adaptarse a la cultura de los alumnos en vez de intentar que sean ellos los que se adapten a los formatos tradicionales de la escuela. Los jóvenes –como comenta una directora de Chaco– *“nacieron con la computadora”*.

A su vez, las expectativas y opiniones de los alumnos sobre la llegada de las netbooks y su utilidad refuerzan estos dichos:

*“Va a ser más práctico, el día de hoy en los trabajos buscan a personas que sepan usar una computadora, entonces el que no sepa va a aprender y el que sepa se va a agilizar más, y hay materias que son aburridas y capaz con las netbooks son más divertidas.”*

Entre docentes y equipos directivos –principalmente allí donde no han llegado las netbooks– se plantean algunos interrogantes sobre cómo hacer un uso provechoso de internet en las aulas, por lo que observan la necesidad de contar con capacitaciones en este sentido, ya que *“hay docentes que no están preparados. Esto tiene que venir acompañado con toda una formación docente diferente, un cambio de mentalidad también en el docente, en la forma de dar las clases.”* (docente de Córdoba)

Asimismo, si bien persisten algunas dudas respecto del uso que harán los jóvenes de este nuevo instrumento, éstas se van disipando debido a las posibilidades que se abren al interior del aula. Dice una docente de Tucumán:

*“Al principio era muy reticente a las netbooks porque primero le pregunté a los alumnos sus expectativas, y eran el facebook, la música. Pero después me puse a pensar, y creo que podemos negociar con los chicos (...) me interesa mucho porque creo que serían motivadoras para nosotros, otro tipo de clase.”*

En el marco de la sistematización de la experiencia de una escuela de Mar del Plata, un docente de informática -que a su vez forma parte del equipo técnico territorial del programa Conectar Igualdad- articula algunas respuestas a los interrogantes que plantea la llegada de las netbooks a las escuelas, a través del relato de la experiencia desplegada en dicha institución en cuanto al uso de los equipos en las aulas y las instancias de capacitación para los docentes. Observa sobre el sentido y la utilidad de las netbooks:

*“La netbook es como la tiza, la tiza es la herramienta, la netbook es la herramienta. El docente puede agarrar la tiza y dar una clase muy buena, pero si no la agarra, los pibes las agarran y se empiezan a tirar con tizas. Si yo docente no utilizo la netbook y todos los chicos tienen netbooks, qué va a pasar: los chicos van a jugar en la red, los chicos van a usarla entre ellos.”*

En cuanto a los proyectos que se están desarrollando para incorporar el uso de las netbooks para el trabajo con contenidos curriculares, el docente remarca que se están realizando distintas acciones, entre las que la elaboración de una presentación en powerpoint es transversal al conjunto de las materias:

*“Para el tercer trimestre les hemos propuesto hacer una investigación con una presentación powerpoint. Cada grupo tiene un tema diferente y tiene que dar la clase. Hasta ahora tuve muy buena respuesta, no sé cómo va a salir, pero es el temor que uno tiene cuando prueba algo nuevo.”*

Por último, acuerda con el hecho de señalar que en la implementación del programa no se previó la capacitación de los docentes como actividad anterior a la entrega de los equipos a los alumnos, por lo que en la institución en la que él se desempeña se realizaron actividades ad-hoc para sortear estos inconvenientes:

*“En la diagramación hay un montón de huecos, de baches, tendrían que haber llegado las capacitaciones primero a los docentes, los equipos a los docentes, después los equipos a los alumnos. Por ahí dentro de las estructuras hay unas falencias, pero bueno, esto es empezar, romper la inercia.”*

*“Acá lo que hicimos fue cursos a los docentes, más que todo sacarles los miedos. Y esto fue muy bueno porque fue un espacio de socialización entre ellos donde empezaron a compartir qué utilidad puntual le daban a la herramienta.”*

En relación a la **Asignación Universal por Hijo** (AUH), si bien todos destacan el carácter inclusivo de la medida, es interesante contrastar los actuales discursos de docentes y directivos -tras dos años de implementación del programa- en relación con las expectativas que se esbozaban en los comienzos del mismo, en el marco de los encuentros organizados por el Ciclo de Debate sobre Educación Secundaria.

En aquella ocasión, se hacía hincapié en las posibilidades que generaría la AUH para concientizar sobre la importancia de la educación, en el incremento de la matrícula y en el fomento de la inclusión educativa, como así también en la mejora de la situación socioeconómica de los estudiantes y la disminución del trabajo juvenil. Asimismo, se planteaba que la Asignación habilitaría un mayor interés y preocupación de las familias para que los jóvenes asistan a la escuela, junto con una mayor presencia de la misma en la institución y un acompañamiento más próximo del proceso de sus hijos.

Por otro lado, la mayoría de los docentes observaba la dificultad pedagógica para incluir a jóvenes con sobriedad, la necesidad de flexibilizar los formatos institucionales y de contar con mayor infraestructura, aulas y tiempos institucionales.

En 2011, cuando se realizó el trabajo de sistematización de las experiencias que aquí se recuperan, la presencia de alumnos que perciben la AUH es una realidad sobre la que equipos directivos y docentes están en condiciones de ensayar algunas evaluaciones y propuestas, *máxime* si se tiene en cuenta que en casi todas las instituciones más de la mitad de la matrícula percibe el beneficio. En general -reconocen los equipos directivos- se trata de jóvenes que ya se encontraban matriculados, por lo que si bien se registra cierto impacto sobre la matrícula, este no tiene la magnitud que preveían los equipos directivos al iniciarse la implementación del programa.

Asimismo, la AUH es positivamente valorada por los equipos directivos y los docentes de estos establecimientos, en tanto política masiva de inclusión social que contempla el ejercicio del derecho a la educación como condición. En igual sentido se manifiestan alumnos desde otra perspectiva:



*“Para los que tienen muchos chicos en la escuela te ayuda mucho. Ayuda a disminuir el abandono en el colegio.”*

*“Mi mamá cobra por mí, me carga plata en el abono, todos los meses me anda preguntando qué necesito, si necesito otra cosa.”*

No obstante, haber transitado durante dos años el día a día de la realidad de los alumnos beneficiarios, ofrece un panorama más amplio sobre cómo se recibe el beneficio y el destino que se le da a la asignación, muchas veces cuestionado por docentes y directivos:

*“Me parece que está bueno el tema de la asignación que los incluya, pero todavía falta un trayecto para concienciar un poco más, que para poder recibir tiene que estar en la escuela o tienen que vacunarse, o sea falta un poco más de trabajo con el chico que la recibe.”* (docente de Córdoba)

*“El padre que realmente quiere que el hijo estudie, le está dando un buen uso a la asignación universal, pero la mayoría no le está dando un buen uso, los chicos vienen sin ropa, sin útiles. Creo que se debe monitorear el uso que se hace.”* (docente de Tucumán)

En efecto, se plantea un llamado de atención ante el hecho de que si bien la AUH obliga a asistir a la escuela, no garantiza la calidad de la educación y el beneficio no alcanza para dotar de sentido los aprendizajes. En este sentido, se destaca también la necesidad de que existan mayores controles en lo que respecta al destino que se le da al dinero y mecanismos institucionales a través de los cuales las escuelas puedan poner en evidencia y actuar sobre aquellos casos en los que la asignación no llega a los jóvenes que asisten.

## 4. La mirada y el papel de los jóvenes en la escuela y el cambio

En paralelo con estas opiniones de orden general, los jóvenes que asisten a las escuelas cuyas experiencias de cambio compartimos dan cuenta de un fuerte sentido de pertenencia a sus instituciones. En efecto, valoran especialmente la impronta de estas escuelas en comparación con otras en las que cursaron previamente, tanto en lo referido al buen vínculo entre alumnos, docentes, preceptores y equipos de conducción; a la contención y al seguimiento personalizado que se hace de sus trayectorias y al tipo de aprendizajes y preparación que reciben. Sus relatos así lo ponen de manifiesto:

*“La mayoría de los profesores son muy compañeros, te explican, te enseñan bien, son de charlar, acá te enseñan fuera de clase, vos querés aprender algo y te dicen ‘vamos aparte’ y te explican igual.”* (alumna de Chaco)

*“Lo que más me gusta es que nos preparan para la vida, y lo que menos me gusta, nada. Porque yo me pongo a comparar con otras escuelas y la verdad esta es bastante buena, entonces la valoro.”* (alumna de Córdoba)

*“Aquí puedo decir lo que pienso, expresarme libremente. Puedo hablar con los preceptores, con los profesores.”* (alumno de Tucumán)

*“A nosotros nos enseñan el respeto, la solidaridad. Yo he ido a muchos colegios, y es increíble las personas que yo he conocido acá, la mayoría tienen ganas de ayudar, de que el otro se sienta bien, y eso te ayuda a que también vos te sientas bien.”* (alumno de Córdoba)

*“Cuando terminemos el secundario vamos a tener millones de oportunidades. Eso es lo que siempre nos dicen, y los profesores siempre nos están ayudando a hacer distintos proyectos.”* (alumna de Córdoba)

No obstante, entre los estudiantes se plantea en algunas ocasiones la demanda de mayor sostén institucional y afectivo por parte de algunos docentes. Reclaman que puedan sostener ese vínculo y que tengan capacidad de escucha, necesidad frente a la cual el ausentismo docente funciona como un obstáculo, *“los docentes faltan mucho y te dan dos o tres semanas de una sola vez y no los entendés”* dice al respecto un alumno de Córdoba.

Se expresa también el poco interés por las modalidades de aprendizaje centradas sólo en la transmisión de conocimiento por parte de los docentes: *“no es que no me gusta, pero me aburre, es mucho hablar, hablar y hablar”, “no nos gusta cuando el profesor dicta, cuando te dictan rápido y no te dan tiempo, cuando te dicen ‘copien’”* comentan un alumno de Chaco y otro de Córdoba.

Por eso, interpelados acerca de las transformaciones experimentadas en los últimos años y de las estrategias diferenciales a las que apelan las instituciones a las que asisten para garantizar la inclusión educativa y mejorar las trayectorias, los jóvenes valoran positivamente distintos aspectos de aquellas propuestas que incorporan el acompañamiento personalizado y la enseñanza de técnicas de estudio, tal como expresan los relatos de alumnos de Chaco y Córdoba:

*“La escuela me ayuda, nosotros no llegaríamos a aprobar las materias si los profesores no nos ayudan, hay temas que son difíciles, que por más inteligente que seas no llegás a comprender las cosas.”* (alumno de Chaco)

*“Los cuadernillos son más ordenados, hay ejercicios, es más práctico y no tenemos que estar leyendo en la biblioteca. Y un libro te sale más caro.”* (alumno de Córdoba)

*“En el curso no siempre decimos la duda que tenemos, porque pensamos que capaz es una pregunta tonta y el profesor no quiere contestar, en cambio en las tutorías no.”* (alumno de Córdoba)

En igual sentido, aquellas propuestas que apelan a “otros” espacios de aprendizaje tales como las salidas, visitas y actividades especiales, así como los talleres y espacios extracurriculares, resultan altamente valoradas (música, viajes, salidas y visitas a museos son algunas de las actividades que se le demandan a la escuela), al igual que aquellas que promueven el trabajo en grupo o modalidades alternativas de evaluación.

Las valoraciones de los jóvenes acerca de la escuela recuperan habitualmente los sentidos asociados con el ascenso social y un mejor tránsito hacia el mercado de trabajo. La escuela es el lugar en el que se logra un título, una acreditación que permite continuar estudiando o conseguir un mejor trabajo. En palabras de alumnos de Chaco:

*“Tengo que terminar la escuela, tengo un hijo y quiero hacer algo para que el día de mañana no le falte nada.”*

*“Yo quiero estudiar porque la veo a mi mamá limpiando casas y no me gusta, entonces quiero tener algo así, como en una oficina.”*

Por último, en aquellos establecimientos que tienen problemas edilicios o que comparten el espacio con otras instituciones, esta problemática aparece reiteradamente en los dichos de los alumnos como aspecto sobre el cual es menester intervenir.

## 4.1 La promoción de la participación desde los Centros de Estudiantes

La apertura de espacios que promuevan la participación de los jóvenes en la escuela es una parte importante de su formación, ya que genera un sentimiento de pertenencia a la institución que a su vez facilita los procesos de aprendizaje y enseñanza.

En varias de las experiencias sistematizadas se conformaron centros de estudiantes como parte de la implementación de estrategias diseñadas para promover la retención educativa a través de la vinculación entre pares, fortalecer el compromiso de los alumnos con la institución y desarrollar distintas actividades extraclase que se impulsan habitualmente desde estos espacios: campeonatos deportivos, actividades recreativas organizadas junto con los CAJ, kioscos, colaboración en el mantenimiento de la escuela, revistas, etc.

Paradójicamente, los espacios de participación estudiantil por excelencia son principalmente impulsados por los adultos y no siempre son del todo apropiados o dotados de sentido por los jóvenes. Por una parte, los propios adultos involucrados en estas iniciativas reconocen que *“empezamos de cero a trabajar lo que es derecho, lo que es deberes, qué es la escuela”* (docente de Chaco), y que la participación de los estudiantes *“se presenta como una tarea ardua y de construcción permanente, al punto de no conseguir postulantes para cubrir la totalidad de los cargo en las elecciones”*.

Por otro lado, los relatos de los alumnos involucrados en los centros dan cuenta de que son considerados primordialmente como espacios en los que se involucran para ayudar a la escuela, motorizando distintas actividades con dicho fin, más que como herramientas de participación política:

*“A mi lo que más me interesó para ser delegada, para agarrar y mejorar la escuela, el curso, para que entre todo el curso nos ayudemos más. Y el proyecto que nosotros estamos por sacar adelante va hacer el kiosco, y después la plata que se recaude va a ser para pintar los cursos.”* (alumna de Chaco)

*“Queremos participar para ayudar al colegio, para cambiar, ver qué cambiar porque el centro de estudiantes representa a todo el colegio.”* (alumno de Córdoba)

Asimismo, aquellos alumnos que asisten a estos espacios también observan que la participación masiva del alumnado es una tarea pendiente, consideran que existe cierta reticencia a tomar más responsabilidades, cierta apatía principalmente en lo que refiere a los espacios de discusión sobre la escuela, sus normas y sus pautas de convivencia.

*“Todavía no hay delegado por cada curso, hay cursos que no tienen. Nos contactamos por afiches que están pero nadie lee, también pasamos por los cursos, pero parece que no les interesa.”* (alumno integrante del Centro de Estudiantes de una escuela de Chaco)



El **CEP N°3** está ubicado en el barrio Provincias Unidas, en la ciudad de Resistencia, Chaco. Recibe una población heterogénea de distintos barrios cercanos (y no tanto) a la institución, con un nivel socioeconómico medio y medio-bajo. Este año la escuela está atravesando el proceso de incorporación del 8° y 9° año, que hasta 2010 pertenecían a la escuela primaria, que funciona en el mismo edificio. Por este motivo, la escuela vio ampliada su matrícula, que actualmente es de 420 alumnos aproximadamente. Esta institución lleva adelante distintos proyectos, entre ellos, la conformación de un centro de estudiantes desde hace tres años; la realización de clases de apoyo desde 2010, y la designación de tutores por curso que hacen un seguimiento personalizado de los alumnos, tanto en el nivel pedagógico como socioafectivo.

En esta institución, el Centro de Estudiantes fue creado hace tres años a partir de la iniciativa de un profesor en conjunto con el curso que egresó en el año 2010. Este órgano trabaja coordinadamente con el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) que funciona en el establecimiento y, durante 2010 y 2011, se llevaron adelante varias actividades como por ejemplo un torneo de voley, para recaudar fondos que se destinaron a la compra de una impresora, una pantalla y pintura para la escuela. También organizaron la Fiesta de la Primavera, el festejo por el Día del Amigo y el proyecto de armado de un kiosko. Son los propios alumnos quienes conforman las listas de los candidatos y luego realizan las elecciones para cubrir los distintos cargos. Los jóvenes que participan del centro valoran muy positivamente la experiencia, aunque reconocen que es necesario generar una mayor participación por parte del estudiantado.



## 5. Aprendizajes sobre las experiencias de cambio

A través de los apartados de este artículo se pusieron de manifiesto las distintas respuestas que ensayan la escuela -y de modo más amplio el conjunto de la comunidad educativa- frente a los desafíos que plantea la obligatoriedad de la educación secundaria, particularmente en contextos socialmente desfavorables.

Los siguientes ítems intentan puntualizar algunos aspectos que consideramos significativos a modo de aprendizajes, desafíos y tensiones que identificamos a lo largo del relato de las experiencias de cambio aquí narradas, a fin de seguir reflexionando sobre el sentido de la nueva escuela secundaria.

Como primera medida, es destacable el modo en que -desde distinto tipo de estrategias y proyectos- todas las experiencias son altamente valoradas por los alumnos, que encuentran en ellas el tipo de tratamiento, seguimiento y contención que no se les brindaba en otros establecimientos. Este sentido de pertenencia institucional es habitualmente compartido por los restantes actores de la comunidad educativa y se traduce en un fuerte compromiso con los proyectos desarrollados.

Más allá de ello, los discursos de docentes y principalmente de directivos aún dan cuenta de las tensiones que plantea la transición hacia la construcción de una nueva escuela secundaria: si bien dejan entrever una alta valoración de distinto tipo de estrategias de inclusión que se adecuen a las necesidades pedagógicas de los alumnos y los interpelen a través de nuevos lenguajes y prácticas, aún no explicitan la posibilidad de realizar el salto cualitativo hacia nuevas modalidades de construcción de conocimiento y de gestión institucional.

En este mismo sentido, los proyectos de cambio apelan principalmente a prácticas centradas en la escuela y articuladas en torno de formatos institucionales clásicos, cuyo sentido ha sido puesto en cuestión en los últimos años en consonancia con la apertura de la escuela secundaria hacia nuevos sectores sociales. La articulación con la comunidad y los cambios en la gestión institucional son prácticas poco habituales pero que comienzan a esbozarse como respuestas posibles.

Por otro lado, más allá del impulso y la articulación que se les brinda a los proyectos a través de los Planes de Mejora Institucional, la mayoría de ellos aún continúa directamente vinculado con el sostenimiento de la gestión directiva desde la cual son impulsados. Los propios docentes y directivos señalan que *“siempre se depende del voluntarismo. No se generan espacios y tiempos específicos necesarios para el desarrollo de las actividades”*. La previsión formal de este tipo de instancias de trabajo institucional -fundamental para el desarrollo de estrategias de inclusión socioeducativa- es un plus con el que actualmente sólo cuentan aquellos establecimientos con nuevos formatos de organización pedagógica-curricular.

Finalmente, las experiencias narradas sitúan también el sentido que se les otorga al interior de la escuela al conjunto de las políticas públicas de alcance nacional que se desarrollan en pos de la inclusión educativa en los últimos años, políticas altamente valoradas sobre las cuales quedan planteadas algunas propuestas e interrogantes relacionados con su implementación.

# Notas

---

1 Este capítulo se elaboró a partir de una serie de entrevistas y reuniones de trabajo realizadas en escuelas de Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y Chaco. Dicho proceso de sistematización estuvo a cargo de Carolina Gonzalez Redondo, con la colaboración de Marisa Bolaña y Marcela Greco.

---

2 Ver al respecto los materiales y publicaciones del Ciclo disponibles en: [http://www.fundses.org.ar/pdebate\\_multiactoral\\_educacion\\_secundaria.html](http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactoral_educacion_secundaria.html)

---

3 El proyecto consiste en que el alumno que se lleva tres materias, en lugar de repetir el año, rinde dos y elige una por la que debe entregar distintos trabajos que lo habilitan para rendir un coloquio en diciembre del año siguiente.

---

4 La resolución provincial 5009/2008 de creación de los Centros de escolarización secundaria para Adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años (CESAJ), promueve la planificación de estrategias orientadas al acompañamiento de trayectorias escolares mediante propuestas de aceleración para alumnos con sobreedad; alternativas para repitientes, acompañamiento en exámenes con turnos especiales y modalidades diversas de evaluación. Los CESAJ están diseñados para que los jóvenes concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo la realización de cursos de complementariedad en formación profesional. Como objetivo del ciclo se espera que se inserten en el cuarto año de estudio en la propuesta "tradicional" de escuela secundaria que se ofrece en el mismo establecimiento.

---

5 Convocatoria Resolución N° 146/5 (MEd), formulado por la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia. Lo que distingue a este nuevo modelo institucional es la designación de docentes por cargos indivisibles conformados por horas frente a alumnos en diferentes espacios curriculares y horas institucionales. Para la cobertura de las horas cátedras se implementó el concurso de antecedentes y entrevistas personales (a cargo del equipo técnico pedagógico de la Dirección de Educación Secundaria) a cada uno de los interesados en participar de este proyecto.

---

6 Escuela secundaria Barrio Policial. Experiencia de nuevos formatos de organización pedagógica curricular.

---

7 El programa NIDOS es desarrollado por una organización social marplatense, llamada CEREMAP, y está financiado por la Unión Europea. Se trata de un proyecto de 24 meses de duración dirigido a adolescentes entre 10 y 19 años en situación de embarazo, maternidad o paternidad. Existen 7 NIDOS en toda la provincia de Buenos Aires, que funcionan en centros de salud o centros sociales de los barrios, y en cada uno de ellos trabaja un grupo de profesionales que acompañan a estos jóvenes, realizan talleres, brindan asesoramiento, etc.

---

8 Documento de prácticas de salud comunitaria.



## Bibliografía

- DE MARINIS, PABLO (2010), "La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes". En Papeles del CEIC, N°58, Buenos Aires.
- DUSSEL, INÉS, "La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021." En Terigi, F (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- DUSSEL, INÉS (2011), *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- HUERGO, JORGE, "Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos (Breve ensayo desde Comunicación/Educación)", Revista Oficios terrestres, N°7.
- HUERGO, JORGE, *Los medios y tecnologías en educación*, Publicación digital. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/3024823/Los-medios-y-tecnologias-en-educacion-por-Prof-Jorge-Huergo>
- IPE – UNESCO, *La escuela media que queremos*. Cuadernillo para docentes. Parlamento juvenil Mercosur 2010, Publicación digital. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/docentes\\_arg.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/docentes_arg.pdf)
- KANTOR, DÉBORA (2001), Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA: "La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas". Informe final, septiembre de 2001.
- KANTOR, DÉBORA (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- KAPLÚN, MARIO (1992), *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, Santiago de Chile, Unesco, Orealc.
- KOZAK, D. (Coord) (2010), *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN, *Murales que hablan. Acciones de política pública llevadas adelante en el marco de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)*. Publicación digital, Prólogo de Alejandra Birgin y Luis Cabeda. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/murales que hablan.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/murales_que_hablan.pdf)
- MORDUCHOWICZ, ROXANA (2008), *La generación multimedia*, Buenos Aires, Paidós.
- NAJMANOVICH, DENISE (2009), "Educar y aprender: escenarios y paradigmas", Revista Propuesta Educativa N° 32, Buenos Aires, FLACSO.
- PINDADO, JULIÁN (2005), "Las posibilidades educativas de los video juegos. Una revisión de los estudios más significativos", Pixel bit. Revista de medios y educación n°26, Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36802605.pdf>
- PISCITELLI, ALEJANDRO (2000), "Más allá de la primacía de las imágenes o del texto. Advenimiento de las narrativas multiformes", Revista Ensayos y experiencias, Vol 6 N°34.



- PNUD (2009), "Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria", Buenos Aires, IIPE UNESCO- PNUD.
- REGUILLO, ROSSANA (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma 1° edición.
- REGUILLO, ROSSANA (2000), "El lugar de los márgenes. Músicas e identidades juveniles.", Gadalajara ITESO, Nómadas (Col), N°13, Universidad. Bogotá, Colombia, octubre de 2000. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105115264004.pdf>
- SOUTHWELL, MYRIAM (2008), "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades", Revista Propuesta Educativa N° 30, Buenos Aires, FLACSO.
- TERIGI, FLAVIA (2002), *Artes y escuelas, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Buenos Aires.
- TERIGI, FLAVIA (2005), "Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación", en Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Serie Seminarios del CEM – Del Estante Editorial.
- TERIGI, FLAVIA (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", Revista *Propuesta Educativa* N° 29, FLACSO, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2007), Introducción al dossier "La escuela ante la transformación cultural", Revista Propuesta Educativa N° 27, Buenos Aires, FLACSO.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2008), "Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias", Revista Propuesta Educativa N° 29, FLACSO, Buenos Aires.
- TRIOZZO, ESTER Y SAMPEDRO, LUIS, *Teatro y educación formal. Didáctica del teatro 1*, Instituto Nacional de Teatro-FAYD UNCuyo.

La presente publicación elaborada por FUNDACION SES –en el marco de la cooperación de UNICEF Argentina– sintetiza los aportes del Ciclo de Debate Multiactorial sobre Educación Secundaria (2009-2011). Se recuperan dos ejes fundamentales del Ciclo: la vinculación entre la política, las prácticas, y las voces de los actores; y los procesos de inclusión educativa.

Este proyecto nuclea a directivos, docentes, organizaciones sociales y jóvenes de cuatro provincias (Buenos Aires, Córdoba, Chaco y Tucumán), preocupados por la transformación de la educación secundaria. Los nuevos cambios deben ser debatidos con los propios protagonistas de las prácticas socioeducativas; es decir, con quienes las diseñan y gestionan, tanto en los niveles centrales del gobierno nacional y provincial, como en el ámbito de la escuela y la comunidad.

El acceso universal a la educación secundaria, la efectivización de la obligatoriedad del nivel, la mejora de la calidad de los aprendizajes y la promoción de mayor participación requieren de un esfuerzo importante del Estado y la sociedad civil en el mediano y largo plazo. Como horizontes de lo deseable, estos propósitos tensionan nuestras prácticas hacia adelante, nos convocan a buscar alternativas y, sobre todo, nos invitan –desde este Ciclo– a volver a encontrarnos para seguir construyendo la escuela secundaria que queremos.



Junín 1940 PB - CABA  
Tel: (54 11) 5093 7100  
Fax: (54 11) 5093 7111  
buenosaires@unicef.org  
www.unicef.org/argentina



Av. de Mayo 1156 piso 2 (C1085ABO)  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
República Argentina  
Tel/Fax: (54 11) 4381 4225 / 4381 3842  
info@fundses.org.ar - www.fundses.org.ar