ISSN: 2313-9471

Serie
INFORMES de
INVESTIGACIÓN
N° 9

9

LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL

Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria

Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdor. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
Dra. Liliana Pascual

Propietario: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA
Tel: (011) 4129-1448
Web: http://portales.educacion.gov.ar/diniece/
Correo electrónico: diniece@me.gov.ar
Propiedad intelectual: 5183589

ISSN: 2313-9471

Serie
INFORMES de
INVESTIGACIÓN
N° 9

9

LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL

Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria

Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

DiNIECE
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

Directora de la Publicación
Liliana PASCUAL

Coordinadora Área de Investigación y Evaluación de programas
Cristina DIRIÉ

Equipo Editorial
Cristina DIRIÉ
Mariana LANDAU
Virginia GINOCCHIO

Diseño y Diagramación
Coordinación
Noelia RUIZ
Equipo Responsable
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRÍGUEZ
Coralia VIGNAU

Autoras
María Paula MONTESINOS
Susana SCHOO

Área de Investigación y Evaluación de Programas
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Secretaría de Educación
Ministerio de Educación de la Nación

LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL. APORTES PARA LAS POLÍTICAS ORIENTADAS AL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Serie Informes de Investigación / N° 9 / agosto de 2014

ISSN: 2313-9471

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

En este Informe se presenta una síntesis de los resultados de la investigación *"La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria"* llevada a cabo desde el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE. Su realización se apoya en la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 que estableció, entre otras cuestiones relevantes, la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la educación secundaria.
La investigación fue realizada desde un enfoque socioantropológico y se centró en *documentar interpretativamente los procesos de diseño e implementación de los Planes de Mejora* en los contextos jurisdiccionales. El trabajo de campo fue realizado en 2011 en cuatro provincias, a un año del comienzo de implementación de esta política federal En cada una de ellas distinguimos dos niveles: el Nivel Central Jurisdiccional y el Escolar. La información está presentada respetando este criterio. Al material empírico recabado a través de las entrevistas y la observación, le sumamos los documentos producidos por cada jurisdicción e institución, especialmente la formulación de los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria y los Planes de Mejora Institucional.
El trabajo de campo desarrollado documenta los modos contemporáneos en que se procesan los imperativos de inclusión educativa en contextos de desigualdad social, en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, pero inscriptos en su historicidad y, por lo tanto, atravesados por tensiones y conflictos que traen las huellas de otras tradiciones, intentos de cambio y políticas educativas.
Se privilegió la documentación y análisis de los procesos de mediación y recontextualización. Por ello, se construyeron ciertas dimensiones de análisis que permitieron documentar las apropiaciones diferenciales tanto en el nivel jurisdiccional como en el escolar que le fueron dando formas específicas al PMI en cada contexto.

Palabras clave

Plan de Mejora Institucional – Educación Secundaria – Apropiaciones diferenciales –

Listado de abreviaturas

ATT: Asistente Técnico Territorial
AUH: Asignación Universal por Hijo
BLA: Bachillerato Libre de Adultos
CAI: Centro de Actividades Infantiles
CAJ: Centro de Actividades Juveniles
CEIJAS: Centros de Educación Integral de Jóvenes y Adultos
CFE: Consejo Federal de Educación
CIC: Centro de Integración Comunitario
DES: Dirección de Educación Secundaria
DGNyM: Dirección General de Niveles y Modalidades
DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DPSE: Dirección provincial de Políticas Socioeducativas
EGB: Educación General Básica
EPJA: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
FinEs: Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios
IFD: Instituto de Formación Docente

INAI: Instituto Nacional de Asuntos Indígenas
LEN: Ley de Educación Nacional
LFE: Ley Federal de Educación
MECCyT: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
MEN: Ministerio de Educación de la Nación
MOT: Maestro Orientador Tutor
NAP: Núcleos Aprendizaje Prioritarios
PIIE: Programa Integral para la Igualdad Educativa
PJES: Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria
PMI: Plan de Mejora Institucional
POA: Período de Orientación y Apoyo
POC: Período de Orientación Continua
POF: Planta Orgánica Funcional
POT: Profesor Orientador Tutor
PROMEDU: Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa
PSE: Plan Social Educativo
RA: Relevamiento Anual
SITRARED: Sistema de Transferencia de Recursos Educativos
MTEySS: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social
PSJyJHD: Plan Social Jefes y Jefas de Hogar Desocupados
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE

I- Presentación general del informe.....8

1. Introducción.....8
2. Objetivos.....9
3. Debates y desafíos en torno a la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Algunas consideraciones conceptuales.....10
4. Acerca de los procesos de reforma, innovación y cambio educativo.....15
5. Sobre los procesos de implementación de políticas y programas.....16
6. La obligatoriedad de la educación secundaria: el marco normativo y los PMI.....18
7. Sobre el abordaje metodológico y el material de campo.....25

II. La implementación del PMI en cuatro provincias.....27

A. Provincia A.....27
B. Provincia B.....54
C. Provincia C.....79
D. Provincia D.....104

III- Entre lo común y lo diverso: viejas y nuevas huellas.....129

IV- Bibliografía.....138

V- Anexo.....143

I - PRESENTACIÓN GENERAL DEL INFORME

1. Introducción

En este Informe presentamos los resultados de la investigación *"La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria"* llevada a cabo desde el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE.[1] Su realización se apoya en la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 que estableció, entre otras cuestiones relevantes, la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la educación secundaria. Esta norma entraña desafíos superlativos para las políticas educativas y el conjunto de los actores escolares y no escolares involucrados en la medida en que supone garantizar el ingreso, permanencia y terminalidad de todos los adolescentes y jóvenes de nuestro país. En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) puso en marcha una serie de resoluciones con la finalidad de enmarcar la direccionalidad de los cambios que se plantean para alcanzar el mandato legal. Una de las vías elegidas son los *Planes de Mejora Institucional* (PMI) para las escuelas secundarias.

A comienzos del año 2011, desde el Área de Investigación iniciamos un trabajo de articulación con la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación Nacional para llevar adelante un proyecto de investigación cualitativa centrado en *documentar interpretativamente los procesos de diseño e implementación de los Planes de Mejora*. El propósito central fue producir conocimiento específico sobre este Plan en tanto insumo que colaborara en los procesos de toma de decisión. [2] A partir del intercambio entre ambas dependencias, se consensuó el proyecto y su desarrollo en cuatro escuelas secundarias de cuatro jurisdicciones del país.

Consideramos que los resultados que aquí presentamos contribuyen a documentar la complejidad de los procesos involucrados en promover la universalización de la educación secundaria.

[1] El equipo de investigación estuvo conformado por: María Paula Montesinos (coordinación), Juan Rigal, Susana Schoo, Lucía Groisman, Lucía Petrelli y Sara Pallma.

[2] Al momento del diseño del proyecto de investigación, el PMI contaba con un año de ejecución.

2. Objetivos

2. 1 - Objetivos generales

- Documentar las características que asumen los procesos de implementación de políticas federales y lineamientos nacionales de educación secundaria en los contextos jurisdiccionales.

- Conocer en profundidad los procesos de implementación de los PMI en las escuelas secundarias.

- Analizar los procesos de apropiación y resignificación de los lineamientos que se inscriben en la extensión de la obligatoriedad escolar en los ámbitos escolares por parte de los diferentes sujetos involucrados.

2. 2 - Objetivos específicos

- Documentar los procesos de implementación del PMI en los niveles jurisdiccionales y en las escuelas seleccionadas

- Describir los sentidos que los diversos sujetos involucrados (funcionarios, técnicos ministeriales, supervisores, equipos técnicos de apoyo, directivos, docentes, preceptores, alumnos y otros actores extraescolares) construyen en torno a los procesos de ingreso, permanencia y terminalidad de la educación secundaria, especialmente de los adolescentes y jóvenes de sectores populares.

- Relevar experiencias pedagógicas que los actores escolares y extraescolares reconozcan o signifiquen como relevantes para el logro del ingreso, permanencia y terminalidad de la educación secundaria.

3. Debates y desafíos en torno a la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Algunas consideraciones conceptuales

La obligatoriedad de la educación secundaria ha generado importantes discusiones en espacios académicos y de gestión de políticas en vistas a promover la consagración de este derecho.[3] En este marco, hemos distinguido dos grandes grupos de estudios. Por un lado, aquellos trabajos en los que el derecho a la educación, la escolaridad y la obligatoriedad aparecen asociados y como metas a lograr. Estas indagaciones muestran los desafíos pendientes para lograr que los jóvenes ingresen, permanezcan y egresen de la educación secundaria, considerando a la escuela como un canal privilegiado y aparentemente único para garantizar el derecho a la educación y formar a las jóvenes generaciones (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco y López, 2004; Jacinto y Terigi, 2007).

Un segundo grupo de trabajos realiza diferentes reflexiones en torno a la obligatoriedad escolar secundaria. En estos casos, los autores la interrogan tanto como principio estructurador de campos de derechos y obligaciones ciudadanas, en su eventual rol de solución frente a los problemas presentes en el logro de la cobertura escolar secundaria, así como recuperando los sentidos que en torno a ella construyen los adolescentes. Este grupo de trabajos no analiza la obligatoriedad como un a priori que contenga en sí misma efectos positivos (Gimeno Sacristán, 2006). Incluso, algunos autores señalan que la obligatoriedad puede convertirse en un suplicio para los jóvenes que deben cumplirla, cuestionando los espacios escolares obligados a alojarlos (Viñao Frago, 2001).

Si bien en los últimos años ha habido una proliferación de literatura que podríamos ubicar dentro del primer grupo, destacamos algunos de los temas que fueron conformando un "sentido común" sobre la educación secundaria. Entre ellos, podemos mencionar ciertos binomios que atraviesan las discusiones en torno a este nivel educativo: procesos selectivos versus universalización; masificación versus calidad; políticas que promueven la homogeneidad versus las que "atienden a la diversidad"; formación humanista versus formación para el trabajo y la organización curricular por disciplinas versus formación por áreas de conocimiento.

Desde los años ´80 vienen desarrollándose diversos estudios que fueron mostrando la heterogeneidad de las oportunidades educativas y señalando la existencia de distintas ofertas asociadas al origen social que, para el caso del nivel secundario, se entroncan con sus históricos mecanismos selectivos. Conceptos como los *de segmentación, circuitos diferenciados y desarticulación* ayudaron a visualizar la incidencia de la escolarización en el éxito o fracaso escolar de los sujetos así como sus niveles de democratización (Braslavsky, 1985).[4] Otros autores han introducido el concepto de *fragmentación* como analizador del sistema educativo argentino, especialmente luego de los cambios sociales, políticos y económicos de la década de 1990 (Tiramonti, 2004).

[3] Parte de lo trabajado en este apartado se encuentro desarrollado en Sinisi, Montesinos y Schoo (2009).

[4] Según la autora se puede hablar de una organización académica "democratizadora" en la medida en que promueve que sectores más amplios de la sociedad logren acceder al conocimiento socialmente acumulado, a prácticas y habilidades monopolizadas históricamente por minorías, y así a "oportunidades educativas conducentes a la adquisición de conocimientos y habilidades útiles para incrementar su participación social" (Braslavsky, 1985:17). Por el contrario, la constitución de "segmentos" al interior de los niveles educativos y la "desarticulación" entre niveles constituyen formas antidemocráticas de diferenciación al promover una "alta selectividad social", limitando que amplios sectores de la población logren acceder a los conocimientos más valorados socialmente y sus consecuentes oportunidades educativas y sociales.

Desde otra mirada, se hallan los estudios que parten de una perspectiva relacional que postula que, en la construcción de los procesos de diferenciación educativa, se van conformados *circuitos de evitación* (Neufeld, et al; 1999) por los cuales algunas escuelas se ponderan de manera positiva y otras van quedando en el polo negativo del estigma. Los *circuitos de evitación* expresan, de manera compleja y contingente, la combinación de prácticas de múltiples actores las que, a su vez, anclan en ciertas representaciones y saberes por los que las instituciones son evaluadas socialmente y rotuladas. Algunos de los criterios que se ponen en juego remiten a: cuánto y cómo se enseña, las características sociales y culturales del alumnado que recibe, los niveles de asistencia de los docentes y el estado del edificio escolar, entre otras. Estos criterios organizan clasificaciones y contribuyen a delinear determinadas identidades institucionales que se expresan en rótulos tales como: *"escuela de repetidores", "escuela de villa", "escuela demandada", "escuela con prestigio"* (Montesinos y Pallma, 1999). En esta perspectiva se destaca el papel de las orientaciones y prácticas que emanan de las políticas públicas en cada coyuntura que pueden reforzar o no estos procesos de diferenciación social y educativa.

Así, desde hace ya varias décadas, se viene estudiando – desde distintas perspectivas teóricas – la existencia de circuitos diferenciados de calidad en la educación secundaria. Esto que "se sabe" constituye uno de los primeros temas que configuran algunos supuestos sobre este nivel educativo.

Otro de los supuestos, que de alguna manera se asienta sobre el primero, lo constituye el binomio "masificación – calidad". Diversos autores (Tenti Fanfani, 2003; Tedesco y López, 2004) afirman que la expansión de la educación secundaria se produce en un contexto de profundización de las desigualdades sociales. La llegada de adolescentes de sectores populares a este nivel educativo pone en contradicción sus funciones e intereses previos y su rol tradicional entra en conflicto. Tenti Fanfani (2003) sostiene que, aunque ha sido objeto de sucesivos intentos de cambio, no se ha podido lograr un modelo estable de oferta educativa para este nivel; así como tampoco definir objetivos claros y estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas a las nuevas problemáticas sociales. En definitiva, el autor plantea que el sistema educativo ofrece a estos nuevos y diferentes alumnos la misma oferta institucional. Desde su perspectiva, otro de los puntos críticos que estarían limitando la expansión del nivel se relaciona con las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes especialmente en contextos de crisis y exclusión social. A pesar de estas condiciones adversas, reconoce que las demandas sociales por más educación siguen en vigencia y, en la actualidad, se le suma a esta *"obligatoriedad social"* la *"obligatoriedad legal"*: todos los adolescentes deben estar en la escuela. Sin embargo, estas novedades no se procesan pacíficamente por las familias, las instituciones y sus agentes. Así, para Tenti Fanfani, la masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza secundaria, tanto para la sociedad como para sus protagonistas: docentes, alumnos y familias. El éxito y el fracaso del aprendizaje dependerán de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes. Sin embargo, este proceso es interpretado por algunos actores institucionales como la *imposibilidad* del cumplimiento de las funciones establecidas para este nivel educativo asociadas a una supuesta calidad educativa dado que no pueden dar respuesta a las demandas que plantea la presencia de estos nuevos sujetos sociales. En suma, las escuelas se encuentran frente a una población destinataria que expresa mayor heterogeneidad social y cultural, lo que cuestiona sus funciones originales y le plantea nuevos desafíos. En este contexto, y en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la enseñanza secundaria, se reactualizan debates y propuestas en torno a cómo revertir la exclusión educativa en este nivel y, así, lograr la inclusión y permanencia escolar de estos nuevos sujetos (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2009).

Otro de los grandes temas que atraviesan las discusiones sobre la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria refiere a cómo son visualizados los jóvenes por parte de las instituciones que deben alojarlos. Tedesco y López (2004) señalan la existencia de un desajuste entre las características de la oferta educativa y el desempeño real de los actores del proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, los autores plantean la existencia de un malestar docente y también estudiantil que no encuentra en la escuela un espacio significativo. En este sentido, Tedesco y López ponen el acento en la distancia entre la *"cultura escolar"* y la *"cultura de los jóvenes"* y explican que, si bien la expansión de la escuela ha masificado la condición de joven, ese mismo proceso ha aumentado su diversidad interna. Sin embargo, otros autores no acuerdan con esta postura. Falconi (2004) cuestiona los análisis que quitan el signo político a las manifestaciones de los jóvenes y contraponen como irreconciliables la *"cultura escolar"* y la *"cultura de los jóvenes"*. El autor argumenta que es la propia institución escolar la que construye y naturaliza esta oposición.

Otros estudios se preocupan por considerar los aspectos en los que la escuela debe transformarse, intentando sentar las bases para modificar ciertas representaciones estigmatizantes sobre los jóvenes no esperados y sus familias y correr los límites de cierto "determinismo sociológico" (Dussel, 2005) que explicaría el bajo rendimiento y/o deserción de este grupo de estudiantes. En estos contextos, la "atención a la diversidad" ocupa un lugar central, pero se convierte muchas veces en un eufemismo de la educación empobrecida para pobres, prevaleciendo un enfoque descontextualizador y acrítico de las diferencias que se asocia, además, a los efectos de la focalización de programas educativos (Montesinos, 2002b). En ese sentido, Dussel plantea la necesidad de habilitar otros sentidos y prácticas sobre la diversidad en las escuelas y señala que "la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones estatales que, aunque débil, sigue en pie, que está obligada a escuchar dolores, padecimientos y demandas (…) y que tiene que navegar en estas turbulencias". Incluso, la autora manifiesta cómo desde ciertas retóricas se responsabiliza a los docentes y a las escuelas a "hacer algo con estos chicos" sin que haya demasiadas respuestas desde otros espacios.

Responsabilizar a las escuelas por garantizar el derecho a la educación de los jóvenes puede resultar trabajoso e, incluso, reforzar representaciones estigmatizantes sobre ellos, más cuando éstos se manifiestan violentamente dentro del espacio escolar. Al respecto, Mauger (2012) argumenta que allí donde aparece la "ideología del don", es decir, cuando se atribuye el (mal) desempeño académico a "capacidades" bloqueadas por problemas psicológicos o familiares de los jóvenes, se aumenta la probabilidad de que aparezca lo que el autor denomina la "depresión escolar" e irrumpe en el espacio escolar "la cultura de la calle". Desde la perspectiva de Mauger, la descalificación vivida dentro de la escuela se compensa con el reconocimiento de la calle, intentando "cambiar el clima" y establecer los ritmos escolares. Así, las sanciones, llamados de atención y todo castigo construido desde la escuela se convierten en verdaderos trofeos para los estudiantes. El autor concluye que cuando los jóvenes "sólo esperan de la escuela la posibilidad de satisfacer la sociabilidad juvenil, cuando la condición de alumno ya no funciona como una razón social y simbólica porque los estudiantes encuentran fuera de la escuela sus fuentes de reconocimiento social, las exclusiones no hacen más que alejarlos de la escuela" (Mauger, 2012: 52).

Otro de los grandes temas instalados a la hora de pensar la educación secundaria obligatoria refiere a la construcción de conceptos que explicarían su inmutabilidad a lo largo del tiempo. En este sentido, se ha generado una serie de estudios enfocados en aquellos rasgos que hacen a las instituciones educativas más o menos permeables a los cambios propuestos en el marco de reformas y programas. Conceptos tales como la *gramática escolar, la cultura escolar* o los *formatos escolares* (Tyack y Cuban, 2001; Viñao Frago, 2002; Tiramonti, 2011) darían cuenta de ciertos núcleos duros de la organización escolar así como formas de "pensar y hacer" presentes en las escuelas que explicarían los escasos cambios que se observan en tiempos de reformas escolares. Al respecto, Viñao Frago (2002) explica que parte de la poca incidencia y el relativo fracaso de las reformas educativas se debe a un *presentismo ahistórico,* que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico. Esto no significa que no se puedan registrar transformaciones a lo largo del tiempo, sino que hay reformas "sin cambio" y "cambios sin reformas".

En nuestro país, y en el contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar, varios autores han caracterizado la *forma escolar* de la educación secundaria argentina. Dussel (2005) destaca la preeminencia del currículum humanista, que históricamente se conformó como vía de democratización, organizado por asignaturas con jerarquías disciplinares rígidas, con baja articulación entre modalidades y poco permeable a las nuevas producciones culturales y científicas. Terigi (2008) señala que la escuela secundaria se ha estructurado en torno a lo que denomina el *trípode de hierro* conformado por: la clasificación de los currículos – que fija los límites de los contenidos de las diferentes materias –, el principio de reclutamiento de profesores por especialidad – prevaleciendo, así, el sesgo disciplinar –, y, por último, la organización del trabajo docente por horas de clase, que excluye otras tareas institucionales que no sean las de dar clases. Estas tres características le otorgan a la escuela secundaria un *patrón organizacional* típico que, según la autora, se halla en la base de buena parte de las críticas que recibe. Por su parte, el conjunto de autores que conforman el Grupo Viernes sintetizan la *forma escolar* de la educación secundaria argentina por su organización graduada, la división de alumnos según edad, la organización del currículum por disciplinas y la promoción del año por la aprobación del curso completo (Tiramonti, 2011).

Esta forma escolar ha configurado históricamente un patrón de recorrido ideal de los estudiantes por el sistema educativo, las denominadas *trayectorias teóricas*, que "expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (Terigi, 2007:2). La organización del sistema por *niveles educativos, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción* serían tres rasgos relevantes que estructuran las trayectorias teóricas y suponen el ingreso a tiempo, permanecer y avanzar un grado por año.

Esta forma de concebir los recorridos escolares tiene como contracara, desde el punto de vista de los sistemas clasificatorios presentes en las estadísticas educativas, la construcción de categorías que etiquetan a los jóvenes como: *repetidores, desertores, con sobreedad*; y abonan representaciones estigmatizantes sobre quienes no siguen los ritmos teóricos de la escolaridad. Al mismo tiempo, no permiten capturar procesos individuales y sociales como la *revinculación escolar, el retiro y el alejamiento temporario*; denominaciones que procuran captar la complejidad del vínculo que los sujetos construyen con las escuelas (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010). La naturalización de esta forma ideal de recorrer la escolarización contrasta con las trayectorias reales de los jóvenes. Si bien los desacoplamientos entre las trayectorias escolares de los jóvenes y los recorridos esperados por el sistema educativo no son novedad, recientemente han sido recolocados: de un problema individual a uno que debe ser atendido sistémicamente (Terigi, 2007). En tal sentido, Terigi plantea como cuestión fundamental tomar como punto de partida las *trayectorias reales* de los alumnos para pensar alternativas que garanticen la obligatoriedad escolar.

Siguiendo a Terigi (2012), la escuela secundaria se estructura alrededor de ciertos ejes que generan lo que denomina *"aprendizaje monocrónico"* donde se planifica una secuencia única de aprendizajes para todo el grupo escolar de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas.[5] Así, propone que la idea de monocronía debe interpelarse a través del concepto de *cronologías de aprendizaje* y de la multiplicidad de cronologías que se hacen presentes en cada grupo escolar. Cuestiones que representan desafíos para la construcción de un (renovado) saber pedagógico.

[5] Al respecto, Terigi plantea que estas cuestiones se vienen debatiendo no sólo en los espacios escolares que se organizan a través del denominado multigrado sino en lo que llama aula estándar y que este reconocimiento ha llevado a ciertos especialistas en didáctica y currículum a gestar denominaciones tales como adecuaciones curriculares, diversificación curricular, adaptación a la diversidad, entre otras, como modalidades en que la policromía se va procesando y reconociendo.

Asimismo, la autora sostiene que alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del estado, la conformación de la llamada *obligatoriedad subjetiva* y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Para Terigi, no se trata de *normalizar* las trayectorias, sino de ofrecer una amplia gama de opciones educativas diversas y flexibles y diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a los que todos tienen derecho. También resalta una serie de alternativas, algunas de cuales se están desarrollando, como forma de ir mejorando la educación secundaria mientras se discuten cuestiones de mayor envergadura que desanuden el *trípode de hierro:* 1) introducir en el currículo (unos pocos) nuevos componentes de manera de incorporar temas ausentes en los planes de estudio (ejemplifica con la incorporación de materias relacionadas con la formación ciudadana o con la educación sexual integral); 2) mejorar la *relevancia* del currículo disminuyendo el contenido informativo de los programas y mejorar las conexiones de las asignaturas con la contemporaneidad; 3) promocionar *iniciativas de resolución institucional* pero con cierta direccionalidad central. Menciona a los Planes de Mejora Institucional como un ejemplo de esto; 4) cambiar el *diseño pedagógico* de la escolarización, posibilitando otras formas de circulación del saber, sus conexiones con el afuera de la escuela, entre otros.

Algunos de los temas abordados por los estudios mencionados están relacionados con los que se han incorporado en los documentos oficiales tendientes a producir modificaciones en la educación secundaria, tal como veremos más adelante.

4. Acerca de los procesos de reforma, innovación y cambio educativo

Las sucesivas reformas y procesos de cambio educativo acaecidos en las últimas décadas también han dejado una serie de nociones que forman parte del sentido común en torno a las maneras en que se diagnostican y analizan los problemas educativos y se diseñan e implementan políticas y programas. Siguiendo a Ezpeleta (2001), una de esas categorías es la de gestión por la cual se pretende que los diferentes niveles de decisión y ejecución procedan conforme a "finalidades de la acción, más que sujetados por los rígidos criterios procedimentales propios de envejecidas burocracias. Por ello se entiende que el criterio de gestión debe estar presente y recorrer todas las escalas del sistema" (Ezpeleta, 2001). Otro concepto, relacionado con el anterior, es el que enfatiza la *centralidad de la institución escolar* en tanto lugar donde se efectiviza la enseñanza. Así, se produce una focalización en la dimensión institucional como productora de las condiciones en que se despliega la enseñanza. Revalorizar la dimensión institucional en las tareas de enseñanza – y no como un asunto que incluye tan sólo a los docentes –, ha llevado a proponer formas organizacionales que promuevan modificaciones en las modalidades de trabajo docente. El compromiso colectivo, el trabajo en equipo y la responsabilización por los resultados obtenidos se convierten en dimensiones que orientaron y orientan programas que pugnan por lograr modificaciones en la gestión institucional, en las formas de trabajo pedagógico de sus actores y en las maneras en que se va concretando la autonomía escolar. La invocación al *trabajo en equipo* al interior de las instituciones es otra noción que recorre el diseño de programas y la producción académica de las últimas décadas. Al respecto, Ezpeleta (2001) plantea que su apelación encierra una *"cómoda simplificación"*. Por un lado, por las condiciones en que se configura el trabajo docente y el puesto laboral, que limitan las posibilidades de llevarlo a cabo. Por otro lado, porque remarca que, aún en estas condiciones, si bien el trabajo en equipo puede colaborar en promover la revisión de ciertas concepciones y prácticas, de modo alguno reemplaza el tiempo y el trabajo necesarios que requiere cambiar radicalmente prácticas pedagógicas que se diagnostican como ineficaces e inapropiadas.

La promoción del trabajo en equipo apunta al ámbito del desempeño pedagógico de los docentes. También se vincula con la construcción de renovadas dinámicas institucionales y la producción de nuevas identidades institucionales en las que se erige como vector central la *proyección formativa de la institución* (Ezpeleta, 2001). En esta perspectiva, la autora sostiene que "pasar de una situación de coexistencia, al lugar de un proyecto compartido, no es un asunto procedimental para resolverse con una "técnica" de trabajo en equipo. Es cambiar las representaciones sobre el lugar donde se trabaja, con las reglas que lo sostienen, al mismo tiempo que buscar nuevas pautas para la propia actuación e integración. (Se trata de) otro cambio de concepción, esta vez referido a las relaciones sociales establecidas y largamente legitimadas por la propia escuela. Su transformación desplazará seguridades y certezas, a favor de un posible desarrollo que, como todas las propuestas de cambio escolar, no ofrece garantías de éxito o recomposición de seguridad" (Ezpeleta, 2001).

Otra noción en juego es la construcción de un *rol docente responsable por los resultados educativos* que supone, también, otra forma histórica de profesión y de escuela (Ezpeleta, 2001). Por lo general, estas apelaciones se encuentran desacopladas de otras dimensiones que estructuran el trabajo docente y que entran en tensión con dicha orientación, entre ellas, la relación con la autoridad directiva y la delimitación de las competencias establecidas. En este marco, la autora señala la paradoja de promover la responsabilización por los resultados escolares al mismo tiempo que los docentes son interpelados como mero ejecutores de las políticas y programas educativos.

5. Sobre los procesos de implementación de políticas y programas

Desde el año 2006, en el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE hemos llevado adelante investigaciones sobre la implementación de diversas políticas y programas educativos nacionales vinculados a la escolaridad secundaria en diferentes contextos jurisdiccionales: a- el Programa Todos a Estudiar, en las provincias de Buenos Aires y Tucumán (2006-2007); b- el Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires (2007), c- sobre las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos en el marco de la educación secundaria de adultos (2009) y d- sobre las prácticas docentes en la escuela secundaria (2010).

A partir de estos antecedentes, fuimos consolidando marcos conceptuales para el análisis y comprensión de los procesos sociales y educativos que se despliegan en la implementación de políticas y programas educativos en un sistema descentralizado.[6]

La investigación que aquí presentamos fue realizada desde un enfoque socioantropológico, el cual se sostiene en ciertos postulados teóricos, epistemológicos y metodológicos que lo distinguen. Por un lado, parte de considerar que aquello que llamamos "la vida social" se desenvuelve en términos de *procesos sociales* e implica, de manera fundamental, reconocer que sus atributos centrales son la *historicidad y la multicausalidad*. Partiendo de estos postulados, el abordaje de "lo social" no puede producirse de manera independiente a la acción significativa de los sujetos. Por esto, es central la concepción de sujeto como agente competente (Giddens, 1998) que porta tanto una *"conciencia práctica"* como una *"conciencia discursiva"* acerca de las prácticas que realiza, de las interacciones en que participa y de los contextos en que se enmarcan. Esto supone otorgar centralidad a los procesos de apropiación y significación que llevan adelante los sujetos. Para el caso de los estudios enfocados en los procesos de implementación, entendemos que los actores no aplican linealmente aquello que se les baja sino que resignfican, en direcciones no predecibles, los contenidos de las prescripciones y orientaciones que se hacen presentes en los contextos institucionales. Asimismo, Ezpeleta nos alerta que "la apropiación de nuevas concepciones y la construcción de prácticas, es un proceso difícil, fragmentado y lento (...) que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan…" (Ezpeleta, 2001). En esta perspectiva, los procesos de resignificación, entonces, no se producen en abstracto sino por sujetos concretos que portan saberes y experiencias pasadas y presentes construidas en relación con las características de los ámbitos en los que participan y en diálogo con diversas fuentes dadoras de sentido.

Para el enfoque socioantropológico, la dimensión de la vida cotidiana adquiere suma importancia. La vida cotidiana escolar abarca un sinnúmero de actividades mediante las cuales los alumnos, docentes, directivos, padres, etc., construyen la escuela y la dotan de sentido; razón por la cual estas actividades están comprometidas en los procesos de reproducción social y apropiación cultural (Heller, 1977; Rockwell, 1995).

Desde estas premisas teóricas, el enfoque adoptado contribuye al conocimiento de las modalidades que asumen las políticas y programas en cada contexto local; y la recuperación de las perspectivas de los sujetos (jóvenes, docentes, directivos, técnicos, referentes jurisdiccionales y actores extraescolares) permite acercarnos a la complejidad y a los diversos niveles de mediación presentes en los procesos de implementación.

[6] Un desarrollo ampliado del enfoque teórico adoptado se encuentra en Montesinos y Schoo (2013).

En el caso de un sistema educativo descentralizado como el nuestro, la implementación de políticas y programas se concreta a través de una compleja trama de relaciones entre actores ubicados en diferentes niveles: federal, nacional, provincial, municipal y escolar. Tramas de relaciones que están atravesadas por la asimetría de poder, una disponibilidad diferencial de recursos de distinto tipo (humanos, materiales, financieros, entre otros), configuraciones sociohistóricas particulares y apropiaciones también diferenciales de las políticas y programas y. En este marco, la relación entre diferentes niveles jurisdiccionales supone la construcción de relaciones y acuerdos que permitan la factibilidad de su realización; en suma, de procesos que suponen la puesta en acto – siempre conflictiva – de diferentes perspectivas, intereses, posibilidades, demandas, tiempos y recursos que son contingentes por definición.

Centrando la mirada en las escuelas, Achilli (2003) plantea que en cada una se dialectizan varias escuelas. Siguiendo con esta aseveración, y de acuerdo con Ezpeleta (2001), por un lado, constituye una *estructura pedagógica* en la medida en que su construcción social se asienta en la tarea de educar. Por otro lado, es una *organización administrativa* establecida en determinadas bases legales y materiales por las cuales depende de una organización mayor que la rige en ese ámbito. En tercer lugar, la escuela es una *organización laboral* dado que en ella se "integran los maestros, según las normas, las jerarquías, las competencias que definen un espacio de trabajo y por lo cual reciben un salario" (2001). Por esta razón, en las instituciones educativas los docentes se construyen en una doble vertiente: como profesionales de la educación y como asalariados. Estas dimensiones son posibles de distinguir analíticamente pero se presentan imbricadas en el nivel de la experiencia cotidiana. Y es a partir de ésta y mediada por sus biografías personales, que los actores institucionales "se apropian y reconstruyen las prácticas – con sus sentidos compartidos – que les ofrecen la tradición y la cultura institucionales" (Ezpeleta, 2001). Esto permite comprender por qué la valoración de ciertas propuestas de reforma y cambio educativo no depende solamente de la aceptación o valoración intelectual de los docentes.

A partir de este enfoque teórico, entonces, los ejes que delimitamos para el análisis en la investigación que presentamos son *los procesos de apropiación y resignificación en torno al ingreso, permanencia y terminalidad del nivel secundario de adolescentes y jóvenes, particularizando en los Planes de Mejora Institucional como una de las estrategias centrales de política educativa dirigida a ese fin.*

En este sentido, el trabajo de campo desarrollado documenta los modos contemporáneos en que se procesan los imperativos de inclusión educativa en contextos de desigualdad social, en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, pero inscriptos en su historicidad y, por lo tanto, atravesados por tensiones y conflictos que traen las huellas de otras tradiciones, intentos de cambio y políticas.

6. La obligatoriedad de la educación secundaria: el marco normativo y los PMI

La LEN inauguró, entre otras cuestiones, un desafío de gran magnitud al extender la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario. A partir de su promulgación, y en el seno del CFE, comenzó un proceso de discusión, intercambio y negociación en torno a los lineamientos que debían tener las políticas y programas educativos para vehiculizar la extensión de ese derecho ciudadano, dada la obligatoriedad estatal de ofrecer recursos y propuestas para asegurar su cumplimiento.

Esos procesos se fueron cristalizando en una importante producción de resoluciones en las que se delinearon las características que debería asumir la educación secundaria[7] en nuestro país. En este escenario, las resoluciones también expresan los medios consensuados para alcanzarlas; en particular, los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria (PJES) y los PMI. Estos Planes representan un desafío de proporciones superlativas dado el universo destinatario: todas las instituciones de nivel secundario de gestión estatal del país a las que se le sumaban aquellas de gestión privada con ciertas características, como luego veremos. Al respecto, puede decirse que sus propósitos condensaban situaciones inéditas en su origen, alcance y profundidad respecto de este nivel educativo.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por Resolución CFE N° 79/09, determinó que los PJES y los PMI sean los instrumentos idóneos para la construcción de los cambios educativos en el nivel secundario:

> *"Los dos instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales, que contribuirán en cada jurisdicción a ordenar, priorizar y promover con la racionalidad necesaria, las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los* ***Planes de Mejora Institucional*** *cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo establece la Ley de Educación Nacional".*[8]

[7] Para profundizar sobre este tema se sugiere la consulta de Schoo (2013).

[8] Resolución CFE N° 88/09. Anexo, pp. 6-7. El destacado es del original.

En este contexto, entonces, la política federal de PMI nació[9] a partir de las diversas resoluciones aprobadas por el CFE en el año 2009[10] con los siguientes propósitos:

> *"Financiar planes de mejora que fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje y brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente".*[11]

De acuerdo con el esquema establecido, cada provincia debería formular su propio *PJES*. Se trata de un documento que debe incluir los diagnósticos sobre este nivel educativo, la definición de los problemas a enfrentar y las prioridades a atender. Asimismo, constituyen el marco para que las escuelas elaboren sus respectivos *PMI*. También en este caso de trata de un documento realizado por cada institución educativa en el que se deben plasmar los diagnósticos, los problemas definidos y las acciones elegidas para enfrentarlos. En un documento elaborado por la DNES se señala al respecto que:[12]

> *"las prioridades que la jurisdicción se plantea para la educación secundaria constituyen el marco estructural sobre el cual definir el Plan Institucional. Así por ejemplo, las decisiones de la provincia respecto de las decisiones curriculares, regimenes de convivencia y evaluación, años o ciclos sobre los cuales enfatizar acciones, 'marcan' caminos para la estructuración del Plan Institucional. Del mismo modo, las definiciones estructurales de cada jurisdicción respecto de la inclusión de la secundaria en ámbitos rurales, orientarán las decisiones institucionales"* (p11).

En dicho documento se parte de un análisis que enfatiza que la escuela secundaria actual es producto de una institución históricamente diseñada para una minoría. Razón por la cual, el desafío consiste en construir una nueva secundaria para todos, para lo cual es "necesario cuestionar y reubicar concepciones, prácticas y expectativas de diverso tenor" (p. 9). En este sentido, se señalaba que cambiar la matriz de la educación secundaria no es una tarea fácil ya que la organización del currículo, el sistema de formación de docentes y la escuela misma están pensados en términos de la vieja secundaria. Sin embargo, también se plantea la importancia de rescatar experiencias que las instituciones educativas pudieran estar llevando a cabo y de promover la articulación en torno al PMI de diferentes programas, nacionales y provinciales, que se implementen en ellas.

[9] Esta política reconoce diversos antecedentes entre los cuales se encuentra el Programa de Fortalecimiento Institucional de las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires que comenzó a implementarse en el año 2001. Este Programa, a su vez, se inscribe en experiencias anteriores tales como el Proyecto XIII y los proyectos de orientación. Establece el pago de módulos institucionales para el desarrollo de proyectos institucionales que atiendan a la cuestión de la enseñanza en la escuela secundaria y la creación de la figura del Asistente técnico que debe acompañar a las instituciones en la formulación, seguimiento y evaluación de los proyectos que se formulen. Una investigación con enfoque socioantropológico sobre este Programa fue realizada por Sinisi (2007).

[10] Nos referimos a: las resoluciones CFE N° 79/09, 84/09, 88/09 93/09.

[11] Resolución CFE N° 84/09. Anexo, p. 27.

[12] MEN (2011).

Los objetivos del Plan son ambiciosos dado que se proponen incluir a sectores históricamente no esperados por las escuelas secundarias, generar cambios en la *"cultura institucional"* que permita alojarlos para garantizar trayectorias *"continuas y completas"* y avanzar, de este modo, en la construcción de una *nueva escuela secundaria inclusiva.* La Resolución CFE N° 88/09 es la que establece el conjunto de los propósitos asignados a los PMI:

a. *Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.*

b. *Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.*

c. *Lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos, aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.*

d. *Desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las transformaciones socioculturales contemporáneas.*[13]

El PMI es considerado como una opción y una *herramienta* para lograr dichos propósitos. Para avanzar en su concreción, se establecieron dos ejes centrales para la planificación de los PMI que deben orientar las acciones y estrategias a encarar por parte de las escuelas secundarias: (i) las *trayectorias escolares*; y (ii) la *propuesta escolar* y la *organización institucional*.

Para el primer eje, se propone una serie de recomendaciones tales como ampliar la oferta de espacios formativos extraclase para incorporar a quienes están fuera de la escuela; convocar a integrantes de la escuela y de la comunidad para formular estrategias de prevención del ausentismo; desarrollar acciones de apoyo como forma de disminuir la cantidad de alumnos que no logran aprobar el año; implementar estrategias específicas para dar solución a quienes cursan sus estudios con sobreedad; lograr la articulación entre niveles y ciclos, y fomentar la vinculación con otras dependencias del estado y organizaciones sociales tanto para promover la inclusión como para ayudar a la inserción laboral de los egresados.[14]

Para el segundo eje, se menciona el desarrollo de propuestas de enseñanza de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), la replanificación de la oferta educativa que contenga variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos de enseñanza y aprendizaje; la adecuación de las regulaciones y de las prácticas institucionales; el mejoramiento de las estrategias de convivencia y la formación continua de los docentes.[15]

13 Resolución CFE N° 88/09. Anexo, p. 5.
14 Resolución CFE N° 88/09. Anexo, p. 14.
15 Resolución CFE N° 88/09. Anexo, p. 14.

El PMI está destinado a todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país (y algunas privadas).[16] En la Resolución CFE N° 88/09 se estableció que su implementación se haría de manera escalonada en dos años sucesivos. En la primera etapa, tendrían prioridad las escuelas con mayor cantidad de repitentes, salidos sin pase y poblaciones más vulnerables. En la segunda etapa, se completaría el universo definido de instituciones del nivel. Una vez establecidas las escuelas, éstas debían elaborar sus Planes que tendrían que ser aprobados por las autoridades jurisdiccionales. Finalmente, las provincias informarían formalmente a la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) la nómina de instituciones educativas para poder dar inicio al proceso de transferencia de recursos.

La responsabilidad del diseño de los PMI recae principalmente en los equipos directivos de los establecimientos escolares. Pero, también, se trata de una responsabilidad compartida ya que las autoridades educativas de cada provincia deben aprobarlos. En este sentido, los lineamientos del Plan establecen ciertas figuras y modalidades de funcionamiento en las provincias y en las escuelas para promover la planificación, desarrollo y evaluación de los PMI.

En el nivel de gestión central de la jurisdicción se debe nombrar un *Referente provincial de los PMI*, además de involucrar a los equipos técnicos jurisdiccionales.[17] El *Referente provincial* es el nexo entre las autoridades nacionales y las provinciales y, a su vez, el encargado de la comunicación con las escuelas implicadas y el monitoreo de los avances de sus respectivos planes.

El PMI apunta a conformar en cada jurisdicción un equipo de *Asistentes Técnicos Territoriales* (ATT) a quienes se les asigna la tarea de realizar el seguimiento de las escuelas durante el proceso de formulación de los PMI y de su puesta en práctica. Para ello, deben recorrer los establecimientos educativos, dialogando y articulando el trabajo de los equipos directivos. "El objetivo es orientar los Planes como una línea de acción que incorpora y contiene los proyectos específicos hasta ahora implementados por las instituciones, que se consideran pertinentes en el marco de las decisiones provinciales de política educativa".[18] Además, desde el MEN se recomienda involucrar a los equipos de supervisión.

En cada institución se debe nombrar un *Responsable Institucional del PMI*, a cargo de la coordinación de su diseño, implementación, monitoreo y seguimiento. Además, es el encargado de articular las acciones con el equipo directivo, los docentes con horas institucionales, los ATT y la supervisión.

En cuanto al diseño del PMI, se trata de una planificación bienal, pero se plantea una revisión anual de los logros y dificultades y su reformulación a partir de las evaluaciones realizadas. En cuanto a la presentación del Plan, deben estar contemplados los siguientes aspectos:

- Estado de situación: Elaboración de un diagnóstico inicial que de cuenta de las trayectorias de los alumnos, sus aprendizajes, y las propuestas escolares. Para su elaboración, deberán ser tenidos en cuenta los datos de matrícula, tasas de flujo, notas y resultados en evaluaciones diagnósticas y diversos aspectos que hacen a la propuesta escolar.

[16] "Participarán en los Planes de Mejora Institucional todas las escuelas secundarias públicas de gestión estatal y aquellos establecimientos de gestión privada que la autoridad jurisdiccional solicite, en tanto y en cuanto: emitan títulos oficiales, tengan la máxima subvención estatal, su servicio educativo sea gratuito, de contribución voluntaria o de bajo arancel y estén localizados en una zona donde no haya oferta equivalente del sector estatal" (Resolución CFE N° 88/09. Anexo, p. 10).

[17] Secundaria en el Bicentenario. Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria N° 2. Agosto de 2010. MEN.

[18] Ibidem, pp. 3 y 4

- Objetivos y metas: Una vez elaborado el estado de situación de la escuela, que debería permitir identificar y priorizar los problemas, se deben acordar los objetivos y metas. Los primeros refieren a las opciones elegidas en el marco de los propósitos generales del PMI. Las metas, por su parte, son las que permitirán mensurar el avance en pos del logro de los objetivos.

- Estrategias institucionales: Se menciona que *"constituyen el centro vital de los Planes de Mejora"*. Deben señalar qué se va a hacer en un año, a quiénes va dirigido, con qué periodización, quiénes son los responsables, con qué recursos didácticos y en qué espacios; y de qué forma va a ser evaluado el avance.

- Dispositivo de seguimiento y monitoreo: Su finalidad es poder tener información parcial y a tiempo sobre el desarrollo de las acciones realizadas con el fin de poder realizar los *"ajustes y adecuaciones que resulten necesarios para alcanzar las metas propuestas"*. En este sentido, es considerado de vital importancia para que las escuelas *"se miren"*. Este dispositivo debe estar constituido por los mismos indicadores utilizados en el diagnóstico, para así permitir la observación de su evolución en el tiempo.

- Financiamiento: Sobre este aspecto, se señala que – como parte del diseño del PMI – la escuela debería revisar la forma en que se están gestionando los recursos disponibles, con el sentido de poder evaluar en qué medida podrían ser redireccionados hacia los objetivos previstos. [19]

Los objetivos que se proponen los PMI contemplan una serie de estrategias y líneas de acción específicas establecidas en las resoluciones del CFE y en los documentos nacionales de apoyo a la implementación del Plan. Por un lado, *la articulación entre la primaria y la secundaria* para acompañar el ingreso de los alumnos al nuevo nivel y mejorar esta transición. Por ello, se enfatiza la necesidad de realizar actividades compartidas entre ambos niveles, de acompañar la incorporación de los alumnos de forma cercana, y de realizar adecuaciones curriculares entre los aprendizajes de ambos niveles. Por otro lado, hallamos las estrategias *de acompañamiento de las trayectorias escolares* que implican tanto analizar las propuestas pedagógicas vigentes (revisión de contenidos impartidos y su secuenciación, enfoques y metodologías de enseñanza, estrategias de evaluación, correspondencia entre contenidos impartidos y evaluados), como acciones para la revisión y recuperación de contenidos durante el período lectivo y en instancias posteriores. Éstas incluyen actividades de consulta, tutorías, clases de apoyo, trabajo en parejas pedagógicas así como el desarrollo de materiales de consulta y guías de estudio.

Además, estas estrategias deben ser enriquecidas con distinto tipo de acciones complementarias: (i) la articulación con agencias gubernamentales, ONGs y organizaciones comunitarias para implementar acciones tendientes a la identificación de alumnos que han abandonado el sistema educativo y su posterior reinserción, solución de problemas de salud, vinculares y/o de violencia familiar, que pudieran afectar el recorrido educativo de los jóvenes; (ii) acciones dirigidas especialmente a los alumnos con sobreedad y/o con problemáticas específicas; (iii) el desarrollo de espacios formativos extraclase, y; (iv) líneas de fortalecimiento de la convivencia (consejos de convivencia, centros de estudiantes, etc.) dedicados a construir acuerdos y promover la participación estudiantil.

Finalmente, deberán contemplarse estrategias de *acompañamiento del egreso* mediante el trabajo conjunto con instituciones de nivel superior para facilitar la continuidad de los estudios de los graduados, así como el suministro de herramientas para una mejor inserción en el mundo laboral.

[19] MEN (2011).

Muchas de las actividades delineadas en los respectivos PMI tendrán lugar fuera de los espacios curriculares correspondientes a los diversos planes de estudio. Por eso, se contempla el financiamiento de cierta cantidad de horas institucionales que deberán destinarse a dichos trabajos. Las decisiones sobre los criterios de utilización de dichas horas es potestad de cada una de las provincias a partir de las prioridades identificadas en sus Planes Jurisdiccionales. A su vez, cada escuela determinará la distribución de las horas asignadas de acuerdo a sus necesidades. En cuanto a los destinatarios de las horas institucionales, se señala que:

> *"Los **perfiles docentes previstos** para la asignación de horas institucionales se centrarán en perfiles con título docente que asuman tareas de tutoría en sus diferentes dimensiones, facilitadores pedagógicos y/o en menor proporción otros profesionales incluyendo por ejemplo personas involucradas en la coordinación de talleres, y encuentros destinados a docentes, alumnos y/o padres, en función de problemáticas identificadas como relevantes. También podrán asignarse horas a docentes que colaboren con el equipo directivo en la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación del Plan y -en el caso particular de las escuelas articuladas- para las acciones conjuntas entre los diferentes servicios educativos. Si bien se sugiere que los docentes se estén desempeñando en el establecimiento y acrecienten sus horas, se podrá convocar de manera **excepcional** a docentes que no pertenezcan a la institución. Todos ellos desempeñarán las tareas previstas en el marco de las líneas de acción detalladas anteriormente. Resulta importante poder coordinar equilibradamente la relación entre los perfiles/funciones/tareas necesarios y las acciones previstas en el Plan de Mejora Institucional".*[20]

La selección de los perfiles destinatarios de horas institucionales debe ser fruto de un trabajo colectivo entre el equipo directivo, el referente institucional del PMI, el equipo de supervisión y el ATT de la escuela. Además, para la distribución de las horas se debe tener en cuenta otras consideraciones: (i) las horas asignadas pueden ser reajustadas temporalmente de acuerdo a las necesidades identificadas por la institución educativa (por ejemplo, si ésta determinara la realización de clases de apoyo para la preparación de los alumnos para las instancias de examen, esos momentos tendrían una mayor cantidad de horas asignadas); (ii) no deben asignarse horas a determinadas personas durante todo el transcurso del ciclo lectivo, sino asignaciones acotadas de acuerdo a las acciones contempladas; (iii) deben ser asignadas en bloques de ¬– como máximo – 3 o 4 horas cátedra; y (iv) se recomienda que el 80% de las horas sean destinadas a acciones dentro de las escuelas, y el 20% restante a actividades con otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil, acciones de formación docente, etc.; (v) se recomienda que el 75% de las horas se dediquen al acompañamiento de las trayectorias de los alumnos y el 25% restante a la gestión de la convivencia y actividades formativas extractase.

Además de las horas institucionales, el Plan contempla el financiamiento para los llamados *gastos operativos*. Esos fondos pueden ser utilizados para solventar gastos de: materiales didácticos y útiles, viajes y visitas, movilidad para alumnos y docentes cuando las actividades diseñadas así lo requieran[21], viandas o refrigerios, fotocopias, insumos informáticos y para fotocopiadoras, insumos para laboratorio, material audiovisual, material para educación física (no inventariable), obras literarias para los estudiantes y gastos administrativos generados por el desarrollo de las actividades. Se enfatiza que estos fondos no podrán destinarse a la compra de equipamiento (televisores, filmadoras, etc.), libros para la biblioteca, suscripciones a publicaciones, mobiliario ni otro tipo de bienes de capital inventariables.

[20] MEN (2010), pp. 3. El destacado es del original.

[21] En el caso de los alumnos no se contemplaba el traslado de/hacia el hogar.

Si bien el PMI formulado por cada escuela tiene carácter bienal, la transferencia de fondos y su rendición deben ser anuales. Como ya mencionamos, los montos destinados a las instituciones están determinados por rangos de matrícula. Los recursos monetarios son transferidos en un solo pago al inicio de las actividades [22] directamente a las escuelas, salvo para un grupo de provincias que han solicitado que los fondos para horas institucionales se transfieran a la jurisdicción para, desde allí, realizar los pagos correspondientes. Los fondos son acreditados en una tarjeta prepaga del Banco Nación asociada al CUE de la escuela y a nombre del director. Se pueden realizar extracciones con un límite diario y, adicionalmente, solventar gastos usándola como tarjeta de débito también con un límite diario fijado, pero no se prevé la realización de transferencias de dinero.

[22] Para 2011 se estableció que el monto destinado al pago de horas institucionales sean transferidos en dos pagos.

7. Sobre el abordaje metodológico y el material de campo

La investigación se centró en *documentar interpretativamente* las formas por las cuales los sujetos se representan y experimentan los acontecimientos a partir de su propia experiencia, atendiendo a la necesaria contextualización de las prácticas y sentidos que despliegan.

En esta perspectiva, otorgamos relevancia a la *entrevista* de corte antropológico como la técnica que permite una mayor profundidad en la construcción de los datos, debido al carácter de la investigación y al tiempo estipulado para el trabajo de campo.[23] También desarrollamos la *observación participante*, que permite al investigador familiarizarse con las lógicas cotidianas (Guber, 1991; 2001). Frente a la preocupación por la validación, la investigación cualitativa no pretende ser generalizable, pero sí constituirse como una aproximación sistemática a la comprensión de los procesos bajo estudio.

Los datos relevados están organizados en los siguientes corpus de información a partir de los cuales realizamos las triangulaciones metodológicas necesarias para contrastar y comparar, y como forma de validación interna de las interpretaciones que llevamos a cabo:

Corpus documental: conformado por documentos e informes producidos por el CFE y el MEN, así como de las áreas pertinentes de las jurisdicciones e instituciones donde se desarrolló el trabajo de campo.

Corpus de información secundaria: incluye todas aquellas fuentes que proveen información empírica producida por otros investigadores, instituciones, entre otros.

Corpus de registros de campo: abarca los registros de trabajo de campo producidos por los investigadores durante la investigación, en tanto documentan eventos e interacciones específicas de y con los sujetos involucrados.

El PMI es una política federal que se lleva adelante en contextos jurisdiccionales e institucionales. Por esto, como ya mencionamos, el trabajo de campo se efectuó en cuatro provincias, **A**, **B**, **C** y **D**.[24] En cada una, se desempeñaron cuatro miembros del equipo de investigación durante una semana (con excepción de la **provincia D**) en los dos niveles definidos: 1 – el Nivel Central Jurisdiccional y, 2 – el Nivel Escolar.[25] En el Nivel Central Jurisdiccional entrevistamos a funcionarios de la gestión educativa, miembros de equipos técnicos de las DES provinciales, supervisores y ATT. Asimismo, cuando fue posible, entrevistamos a referentes y técnicos provinciales de diferentes programas educativos nacionales que se espera articulen con los PMI. Junto con el material empírico recabado a través de las entrevistas y observaciones, contamos con los documentos producidos por cada jurisdicción, especialmente los PJES.

[23] Se acordó una estancia de una semana en cada una de las provincias donde se realizó el trabajo de campo; espacio temporal acotado para un estudio socio- antropológico pero de envergadura para los tiempos que se le dedican en los ámbitos ministeriales.

[24] Elegimos denominarlas así para preservar el anonimato de nuestros informantes.

[25] Al final de este trabajo incorporamos un Anexo donde detallamos las entrevistas realizadas por provincia y por nivel.

En el Nivel Escolar, realizamos entrevistas semi – estructuradas en profundidad a miembros del equipo directivo, preceptores, tutores y profesores particularmente involucrados en la implementación del PMI y otros que se consideraron pertinentes tales como coordinadores de Centros de Actividades Juveniles (CAJ)[26] , y participantes de otros programas presentes en las escuelas. Dada la permanencia en la escuela durante todo su horario de funcionamiento (variable según cada institución), las entrevistas se complementaron con la observación participante de algunos momentos de la dinámica institucional y de la trama socioterritorial en la que se inserta. Al material empírico recabado a través de las entrevistas y la observación, le sumamos los documentos producidos por cada institución, especialmente la formulación del PMI 2010 y la de 2011.

También contamos con la información recogida a través de diversos diálogos y encuentros mantenidos con integrantes de la Dirección de Educación del MEN y aquella proveniente de la asistencia a cuatro Encuentros Regionales del nivel secundario (NEA, Centro, Sur, Cuyo y un encuentro nacional) entre octubre y noviembre de 2011.

Es importante aclarar que lo que aquí presentamos constituye un recorte de la información relevada y analizada. Dado que no tenemos la pretensión de ser exhaustivos, no contiene la totalidad de las acciones que los actores de cada nivel habían llevado adelante.

Los siguientes apartados están organizados por provincia y según los dos niveles diferenciados y constituyen una síntesis de los informes finales de cada jurisdicción.[27] La organización del informe habilita que el lector pueda realizar una lectura de corrido del material así como por cada una de las provincias de manera independiente. En un último apartado se sintetizan las dimensiones que fueron tomadas para analizar el material de campo contrastando lo documentado en las distintas jurisdicciones.

[26] Los Centros de Actividades Juveniles forman parte de un programa nacional y tienen como objetivo "promover nuevas formas de estar y de aprender en la escuela, a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada escolar. Por medio de ellos se propone a las escuelas la planificación de espacios educativos abiertos y flexibles que son parte integrante del PEI y permiten abordar de modo innovador los contenidos curriculares". Para mayor información, se sugiere ver: http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/.

[27] Se aclara que este porcentaje incluye movimientos de matrícula (salidas y entradas de estudiantes) y no refiere a la permanencia de los estudiantes en la escolaridad de la EPJA.

II- LA IMPLEMENTACIÓN DEL PMI EN CUATRO PROVINCIAS

A. Provincia A

1. Características generales del sistema educativo provincial

1.1. Algunas cifras

Según datos del Censo Nacional realizado en 2010, la **provincia A** tenía un total de 1.738.929 habitantes, lo que representaba un 4,3% del total de la población del país. Respecto del Censo 2001, la población creció en un 10,1%. En este período intercensal los niveles de pobreza e indigencia experimentaron notables bajas. En el principal aglomerado urbano de la jurisdicción, la pobreza descendió casi 33 puntos porcentuales (36,7% en 2001 a 3,9% en 2011) y la indigencia se redujo casi diez puntos (11,5% a 1,6%).

El sistema educativo de la **provincia A** es uno de los más grandes del país. Según datos del Relevamiento Anual 2010[28] contaba con 2.060 establecimientos (79% de ellos de gestión estatal), una matrícula total que superaba los 400.000 alumnos y más de 27.000 cargos docentes. El 71 % de las unidades educativas del nivel secundario pertenecían al sector estatal. En este nivel, la proporción de escuelas urbanas era mayor que en el nivel primario, ya que sólo el 25% pertenecían al ámbito rural, y 90 de estas 98 unidades educativas eran gestionadas por el estado.

En el caso de esta provincia, la **evolución de la matrícula** en el nivel secundario entre los años 2001 y 2009 se incrementó en un 3%, mientras que, a nivel nacional y para el mismo período, el aumento fue de un 1%. Si consideramos el 2006, año a partir del cual la educación secundaria comenzó a ser obligatoria, el aumento de la matrícula – 2,9% - también fue superior al promedio nacional, que fue de 1.9% (Cappellacci, et.al., 2011).

La tasa provincial de promoción en el nivel secundario presentaba un valor de 77,3%; a su vez, los no promovidos se explican casi en partes iguales debido a la repitencia y el abandono: el 11% de los alumnos no lograban progresar en sus estudios de un año a otro, mientras que el 11,7% abandonaba el sistema educativo. La tasa de sobreedad en este nivel (36,2%) era una de las menores del país, sólo mejorada por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán.[29]

Dentro de la educación estatal, existía una importante diferencia entre las unidades educativas de nivel primario respecto de las del secundario. Incluso tomando los datos del ámbito urbano, por cada escuela secundaria había dos primarias. Estas cifras se acrecentaban en el ámbito rural. Sin embargo, en el transcurso del trabajo de campo, la cuestión de la oferta de establecimientos educativos no fue presentada como un problema de la gestión provincial. No obstante, y tomando el caso de la escuela donde realizamos la estadía de campo, la ausencia de un edificio de uso exclusivo condicionaba gran parte de sus actividades y agregaba tareas a la ya nutrida agenda de trabajo de su cuerpo directivo.

[28] Éstos eran los datos más actualizados disponibles al momento del análisis del material de campo.

[29] INDEC, Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales sobre la base de datos del Ministerio de Educación de la Nación. Años 2009-2010

1.2. El gobierno del sistema educativo en la provincia A

Al momento del trabajo de campo, el gobierno educativo recaía en la Dirección General de Escuelas (DGE). A su interior existían dos Subsecretarías: la de Educación y la de Planeamiento de la Calidad Educativa. También funcionaba la Subsecretaría de Infraestructura Educativa, que dependía institucionalmente del Ministerio de Infraestructura.

La Subsecretaría de Planeamiento de la Calidad Educativa era la encargada de planificar el diseño y desarrollo curricular, así como la formación y capacitación docente en servicio. También se ocupaba de las tareas de diagnóstico, programación, ejecución y evaluación para todo el sistema educativo provincial.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación coordinaba el funcionamiento de los distintos niveles del sistema educativo; formulaba y ejecutaba las políticas y estrategias de articulación entre todos los niveles, modalidades y áreas del sistema y el servicio de supervisión integrado, a través de las direcciones de línea, entre otras funciones. De esta subsecretaría dependía la DES, que fue reestructurada en el año 2010 en torno de una definición específica orientada a integrar las políticas y programas nacionales y provinciales, y de los distintos ministerios a nivel jurisdiccional.

A su vez, el sistema educativo estaba organizado en Delegaciones Regionales, que eran las representantes en el nivel local de la DGE. En cada Delegación Regional, se localizaban las supervisiones seccionales y de nivel educativo. Según la información recabada en las entrevistas, los Servicios de Orientación que funcionaban en las escuelas secundarias y los programas nacionales que se implementaban, tenían un referente en cada sede de supervisión. Así, en estos espacios se desempeñaban asesores pedagógicos y ATT.

En el nivel escolar, junto con los tradicionales actores, encontramos otras figuras que resultan importantes de mencionar. Por un lado, de acuerdo a lo relevado, en 2011 se logró que en todas las escuelas secundarias funcionara el denominado Servicio de Orientación integrado por asesores pedagógicos, orientadores sociales y coordinadores pedagógicos. Por otra parte, la figura del Coordinador Pedagógico fue creada en 2006 en todos los establecimientos de tercer ciclo y polimodal. También había impulsado la figura de los Coordinadores de Áreas Curriculares, destinando recursos para los profesores de los distintos espacios pedagógicos que hayan sido seleccionados para desempeñarse en este rol, con la finalidad de promover acuerdos sobre contenidos y formas de evaluación entre los docentes de los distintos años que dictan una determinada materia. La existencia de todos estos cargos y, en particular, los Servicios de Orientación, da cuenta de la disponibilidad de los recursos provinciales al lograr universalizar un dispositivo considerado nodal en el marco de la extensión de la obligatoriedad, lo cual constituye un piso diferencial si se lo compara con otras jurisdicciones visitadas con una histórica dependencia del financiamiento nacional.

Todos estos actores – directores, miembros del servicio de orientación y coordinadores de área – conformaban la denominada Mesa de Gestión con la función de acompañar al director en la resolución de los problemas que se presentaran en la cotidianeidad escolar. Asimismo, en las instituciones de nivel secundario era obligatorio que funcionase un Consejo de Escuela, órgano colegiado compuesto por representantes de alumnos, padres, profesores, preceptores y personal no docente. Su función radicaba en elaborar las normas sobre convivencia. También desde la provincia se promovía la organización de Centros de Estudiantes en aquellas instituciones que aún no contaran con ellos. Todas estas medidas estaban en sintonía con los acuerdos federales.

Así, el gobierno del sistema educativo provincial contaba con una multiplicidad de actores – dentro y fuera de la escuela – con diversas funciones. En palabras de una funcionaria provincial, "***el problema de la nueva educación secundaria*** (en la provincia A) ***tiene que ver con las creencias, con las representaciones, porque no hay falta de recursos***".

[28] Este grupo de edad en 1996 representaba el 1,6% del total de estudiantes de este nivel y sumaban 2.891.

1.3. La perspectiva de la gestión educativa provincial

Desde el enfoque que atravesó la investigación, fue central recuperar la historicidad de los procesos educativos y de ciertas características de los sistemas educativos provinciales. Para el caso de esta jurisdicción, los diagnósticos elaborados por las funcionarias entrevistadas al momento de asumir aludían a las huellas de anteriores gestiones y políticas. Estas huellas y las experiencias que se construyen y sedimentan a través de ellas influyen en las decisiones que los sujetos van tomando.

En el caso particular de esta jurisdicción, los procesos de reforma educativa de los años 90 se dieron en el marco de una independencia económica y política respecto del gobierno nacional, de una estabilidad de los equipos técnicos provinciales, más allá de los cambios de gestión, y en particular, merece destacarse el rol activo mantenido en esos años que generó una serie de acciones que fueron referencia en la elaboración de iniciativas nacionales. Un ejemplo de esto es la política de evaluación de la calidad del sistema educativo, que se venía desarrollando en esta provincia con anterioridad a los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad. Asimismo, cuenta con una vasta trayectoria en el diseño e implementación de programas destinados a sectores sociales desfavorecidos, con el fin de promover "igualdad de oportunidades" y garantizar la obligatoriedad escolar.

La **provincia A** es una de las que presentó menores condicionamientos para implementar la opción de 7 años de educación primaria y 5/6 de secundaria elegida a partir de la LEN. Esto se debe a que la implementación de la estructura académica establecida por la LFE no implicó mayores movimientos de alumnos ni reubicaciones de edificios, especialmente en las áreas urbanas.

Esta jurisdicción, entre los años 90 y comienzos del 2000, definió distintos modelos institucionales en función de la ubicación geográfica de las escuelas. Por un lado, lo que se denominó la EGB 3 articulada, donde una exescuela media articularía con varias exprimarias. Esta organización no implicó reubicación de alumnos dado que las exescuelas primarias conservaban el 7° año y las exmedias los 8° y 9°. Por otro lado, la llamada EGB completa se desarrolló en localidades que no contaban con una cantidad suficiente de escuelas medias cercanas para realizar la articulación. En zonas rurales cuyo número de alumnos no ameritaba sostener un cuerpo docente, las EGB completa se integraron al Proyecto 7 del Plan Social Educativo y se organizaron a través de un maestro tutor en la escuela y un equipo de profesores itinerantes. En el modelo de la EGB completa, y como forma de integrar en una misma institución actores y propuestas pedagógico-didácticas provenientes de distintos niveles de la anterior estructura del sistema educativo, se resolvió crear en las escuelas públicas horas cátedra de asesoría pedagógica (Mezzadra, 2004).

En 2001, antes de que se sancionara la ley provincial de educación (2002), se estableció que la EGB 2 estaría conformada por 4°, 5°, 6° y 7° año y la EGB 3 por 8° y 9° año. De esta manera, más allá de cómo se nombrara a la estructura académica, el 7° año se localizó en las antiguas escuelas primarias.

Esta provincia llevó a cabo una reforma curricular para la EGB 3 con especial énfasis a partir del año 2001 y que tuvo como metas *"superar la fragmentación del conocimiento en gran cantidad de asignaturas de cursado simultáneo",* profundizar *"la formación general de fundamentos apoyada en áreas de conocimiento"* y *"homogeneizar el marco curricular provincial"*, entre otras. Estos cambios fueron acompañados por un proceso de concentración de horas cátedra de los profesores que fue regulado por ley en septiembre de 2001.

Dado que esta provincia no había aprobado una nueva ley de educación al momento del trabajo de campo[30], tanto la estructura elegida como otras decisiones político – técnicas se objetivaban en normas de menor jerarquía tales como resoluciones y decretos basados en la LEN y las resoluciones del CFE. Asimismo, no se habían producido modificaciones en la organización de la educación secundaria en términos de la denominación de su estructura y planes de estudio. Así, debido a la localización del 7° año en la escuela primaria, la educación secundaria se organizaba en dos ciclos: el primero conformado por 8° y 9° años de EGB, y el segundo por los tres años de estudios correspondientes a la Educación Polimodal.

En la **provincia A**, al igual que en el resto de las jurisdicciones que formaron parte de este estudio, documentamos cómo la mayoría de las personas que llevaban adelante la gestión provincial eran nuevas y otras no. Sin embargo, todas portaban experiencias en diversos cargos del sistema educativo provincial (docentes, directoras, supervisoras) así como preocupaciones y prácticas desplegadas en torno a la escolaridad secundaria. Y esas trayectorias, preocupadas por la inclusión, aspecto remarcado por las entrevistadas, influyeron en que ocuparan los cargos de gestión. Asimismo, hacían comprensibles su valoración del PMI como canal de apertura al debate en el ámbito ministerial y en las instituciones educativas acerca de cómo avanzar en la obligatoriedad del nivel secundario.

Al momento del trabajo de campo, según las funcionarias entrevistadas, la **provincia A** contaba con variados recursos. Además, consideraban que gran parte del cambio debía pasar por el trabajo sobre las representaciones estigmatizantes de los actores del sistema educativo respecto de los estudiantes en pos de garantizar "*trayectorias continuas, exitosas y completas*". En este sentido, en las oficinas ministeriales esta orientación se sintetizaba en la frase: "*los repetidores son tuyos*"; articulada con una serie de acciones desplegadas a nivel de la DES y de la escuela, orientada al conocimiento del paradero/localización de los alumnos salidos sin pase. En palabras de las funcionarias entrevistadas, "*las escuelas deben hacerse cargo del fracaso escolar*".

El abordaje de los marcos legales, desde una perspectiva procesual, implica pensarlos como territorios en disputa por parte de diversos actores sociales que, de esta manera, ponen a *la legalidad en acto*, en movimiento, desde sus propios contextos sociales y culturales que otorgan legibilidad a dichas apropiaciones. La legalidad vinculada a la ampliación de esferas de derechos no supone modificaciones ipso facto de las prácticas discriminadoras, selectivas y contradictorias. Sin embargo, puede considerarse como "marcador ideológico" para futuras acciones (Sierra, 2004). En este sentido, consideramos que el trabajo que la DES realizaba sobre la normativa constituye un aspecto central para entender sus orientaciones en relación con la transformación del nivel y la necesidad de cumplir con la obligatoriedad que establece la LEN. En el camino de construcción de la *nueva escuela secundaria*, la preocupación por dejar *huellas* más allá de su gestión fue una mención recurrente por parte de las funcionarias. Al momento del trabajo de campo, aún no se había sancionado una nueva ley de educación en sintonía con la LEN. En este contexto, la producción normativa local asumió un lugar importante en vistas a aportar a nuevas regulaciones que se adecuaran y enmarcaran en los nuevos lineamientos educativos. Junto con este énfasis, la gestión educativa planteaba la preferencia por realizar cambios paulatinos y no hacer "*todo junto*".

Del conjunto de resoluciones emitidas en torno a la educación secundaria, nos interesa remarcar tres que expresaban los ejes centrales de la política para el nivel de la gestión provincial entrevistada. La primera, refería al registro y análisis trimestral de las calificaciones de los estu-

[30] Al momento de publicar este informe tampoco se había sancionado una nueva ley provincial de educación.

diantes[31], tarea a cargo de los Servicios de Orientación de las escuelas. Una segunda norma, significada como nodal para la DES, actualizaba una resolución de años anteriores que establecía que *"las instituciones educativas deberán reservar para la inscripción del ciclo lectivo siguiente, la cantidad de vacantes necesarias para cubrir el número total de repetidores de la escuela"*. De acuerdo con la perspectiva de las entrevistadas, esta medida era fundamental para socavar la existencia de *"escuelas de primera y escuelas de segunda"* y, por ende, los *circuitos de diferenciación educativa.*

Enmarcada también en la LEN y las resoluciones del CFE, una tercera norma consistía en una resolución provincial de 2011 que dispuso que, a partir de junio de ese año, los directivos de las escuelas secundarias podrían afectar hasta 12 horas cátedra del total de horas titulares que tuvieran para destinarlas a la elaboración, coordinación, monitoreo y evaluación del PMI.

En las entrevistas realizadas, otra frase fue repetida en variadas ocasiones fue *"**todo pasa por la línea**"*. Esta frase resumía la intención de las funcionarias de que los programas e iniciativas que afectaran al nivel secundario debían ser aprobados por la DES, interviniendo, así, en cómo deben *bajar* programas y proyectos a la jurisdicción y a las instituciones educativas. Este eje de gestión, también presente como intención en el resto de las provincias visitadas, suponía un intento de respuesta a las críticas relacionadas al desacoplamiento que se producía (y produce) entre las diversas iniciativas, nacionales y provinciales, que llegan a las escuelas. El promover que *"todo pasa por la línea"* influía, entre otras cuestiones, en las decisiones sobre la conformación del personal de la DES provincial, incorporando técnicos para los requerimientos de los distintos programas, incluyendo el PMI y el Programa Conectar Igualdad.

Mencionamos la importancia otorgada por la DES provincial al combate contra las representaciones estigmatizantes respecto de los alumnos y el imperativo de que *"las escuelas deben hacerse cargo del fracaso escolar"*, aludiendo así, a la responsabilidad institucional en esa producción. Vinculados a esta preocupación, los relatos recogidos sobre el proceso provincial de inscripción a la escuela secundaria volvían una y otra vez sobre la diferenciación entre escuelas, entre *"las del centro"* y *"las de los barrios"*. Las primeras, caracterizadas como centenarias y muy pobladas y, en el imaginario social, prestigiosas; mientras que las segundas eran de más reciente creación y más pequeñas. Sin embargo, las entrevistadas del nivel jurisdiccional enfatizaban, por un lado, que todas las escuelas secundarias *"son iguales"*, en términos de los recursos provistos por el Estado; y, por el otro, desplegaban que, en rigor, las instituciones educativas de los barrios eran mejores. Y esta distinción se planteaba, básicamente, por la *"contención"* y *"compromiso"* que, de manera recurrente, aparecían como claves en el trabajo de *"recuperación"* y *"seguimiento"* que serían las dos caras para garantizar la educación secundaria obligatoria.

Estas ideas, una y otra vez, se iban entrecruzando cuando explicaban el proceso de ingreso a este nivel educativo que – al momento del trabajo de campo – se trataba de un proceso largo, complejo y donde intervenían distintos actores. Comprendía una serie de etapas para efectivizar el ingreso de los jóvenes en función de distintos aspectos que no pocas veces se relacionaban con sus trayectorias: nos referimos a los *"repetidores"*, los *"abanderados"* y *"escoltas"* y *"hermanos"*, categorías ponderadas para la elección de escuela. Así, entre "*los repetidores son tuyos*" – como emblema para contrarrestar los circuitos educativos diferenciados –

[31] Para la definición de la calificación trimestral, se dispuso que se debería tener en cuenta un criterio procesual sobre el aprendizaje del estudiante a lo largo del período y el resultado de una evaluación integradora del trimestre, obligatoria para todos los espacios curriculares. Asimismo, se dispuso que los docentes deberían "dejar constancia, en un Registro de Seguimiento, de las valoraciones que se va realizando en cada espacio curricular (que) serán expresadas en calificación numérica, de 1 a 10 sin centésimos, con descripciones que orienten respecto de los aprendizajes de los alumnos. Dicho Registro de Seguimiento, deberá estar a disposición de las autoridades escolares, de los alumnos, de los padres y/o responsables, para las consultas que consideren pertinentes". Resolución N° 136/09.

y que tendrían asegurada su vacante en la escuela donde cursaban y la asignación por orden de mérito de al menos un porcentaje de los estudiantes, se puede observar la complejidad en que se van desplegando las políticas orientadas a garantizar la educación secundaria obligatoria. Aquí aludimos a la persistencia de ciertas dinámicas selectivas que tensionan los nuevos lineamientos educativos.

En contraste con lo que recuperamos del trabajo de campo en otras provincias, aquí el "*asegurar el banco*" no se relacionaba, al menos en las voces de quienes entrevistamos, con la necesidad de expandir la oferta educativa de este nivel. Queda como pregunta si la política de obligatoriedad escolar fuese realmente efectiva, si en esta provincia todos los chicos lograrían acceder a "*un banco*", más aún cuando las estadísticas muestran las distancias tanto en términos de cantidad de escuelas cuanto de estudiantes entre la educación primaria y la secundaria, cifras que se agudizan en las zonas rurales.

Un lineamiento central de la DES provincial a partir de 2010 fue apuntalar el pasaje entre los niveles primario y el secundario, entendiéndolo como clave para garantizar la obligatoriedad de la educación. El objetivo de institucionalizar esta articulación obedecía a que "***no quedara librada al voluntarismo de las escuelas*** *sino que hubieran ciertas líneas o ciertas acciones concretas de reuniones y de acuerdos*" (Técnica DGE). Al momento de la realización del trabajo de campo, recién comenzaba su implementación luego de diversas reuniones de trabajo entre los diferentes actores involucrados y la elaboración de cuadernillos que orientaran las acciones en cada contexto institucional.

Todas las referencias en torno al ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes en la educación secundaria se abocaron más al tema de su retención e incorporación. En este énfasis, la cuestión del ausentismo de los alumnos aparecía como un núcleo problemático. Para el caso de la ausencia de docentes, la gestión abordó esta situación a partir de la elaboración de cuadernillos para ser utilizados en lo que llamaban *"horas sin profesor"*. Durante el desarrollo del trabajo de campo, tanto a nivel institucional como jurisdiccional, los actores se esmeraron en no llamarlas *"horas libres"*. Nos resulta interesante dejar planteado el hecho de que, de algún modo, la elaboración de este material *institucionaliza* o *formaliza* un problema – el ausentismo de docentes y la cuestión de las suplencias – más allá de las características que estas "*horas sin profesor*" asuman en cada institución y curso.

De todas formas, nos interesa resaltar que en la **provincia A** la política de obligatoriedad de la educación secundaria parecía ser prioridad en el marco de la implementación de la LEN. En este contexto, el PMI se enclava en procesos más amplios, en programas federales, nacionales y provinciales preexistentes y contemporáneos; y en toda una batería de recursos, cargos y estrategias que tienen la función de *acompañar* a las escuelas en su renovada tarea de incluir a todos y, por ende, hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel educativo.

[31] Para la definición de la calificación trimestral, se dispuso que se debería tener en cuenta un criterio procesual sobre el aprendizaje del estudiante a lo largo del período y el resultado de una evaluación integradora del trimestre, obligatoria para todos los espacios curriculares. Asimismo, se dispuso que los docentes deberían "dejar constancia, en un Registro de Seguimiento, de las valoraciones que se va realizando en cada espacio curricular (que) serán expresadas en calificación numérica, de 1 a 10 sin centésimos, con descripciones que orienten respecto de los aprendizajes de los alumnos. Dicho Registro de Seguimiento, deberá estar a disposición de las autoridades escolares, de los alumnos, de los padres y/o responsables, para las consultas que consideren pertinentes". Resolución N° 136/09.

2. El PMI en la provincia A

2.1. Desde el Nivel Central Jurisdiccional

Como lo hemos mencionado, las políticas y programas no bajan sin más a los contextos locales. Por el contrario, advertimos las complejas mediaciones que se hacen presentes en todos los procesos de implementación de políticas federales, nacionales y jurisdiccionales. Así, cada provincia va *produciendo* sus propias formas de encarar los procesos de escolarización y estableciendo ideas y políticas particulares que los sostienen. Así como los sujetos se mueven en determinados marcos que los condicionan y delimitan su accionar; al mismo tiempo, ellos configuran las políticas y sus procesos de implementación.

De manera conectada con sus biografías, las funcionarias entrevistadas valoraban las formulaciones del PMI basadas en que sean las jurisdicciones y las instituciones las que deban identificar sus problemas e implementaran las acciones que consideraran necesarias para su resolución. Fundamentalmente, y comparando con otros programas, destacaban su flexibilidad al otorgar márgenes para pensar *soluciones*, en el marco de las definiciones políticas federales y provinciales. La frase "*todo pasa por la línea*" significaba promover mayor control de la DES de las diferentes iniciativas y programas – nacionales o provinciales – que se desarrollaban en las escuelas. Por esto, el PMI era valorado en tanto se proponía como superador del "*proyectito*" que las escuelas "*ya saben*" elaborar, e "*integrador*" de las distintas acciones y proyectos vigentes en ellas, tal como argumentaba una funcionaria entrevistada. No obstante, el trabajo de campo realizado otorgó pistas sobre dificultades y obstáculos que se presentaban para lograr la integración pretendida. Algunas razones pueden encontrarse en las lógicas focalizadas de muchos de los programas que, inscriptos en variadas dependencias estatales, establecen sus propios estilos de funcionamiento, requisitos de implementación, selección de escuelas destinatarias, diversos procedimientos de llegada de los recursos y rendición de fondos y con pocas vinculaciones interministeriales. De esta manera, la articulación de programas y proyectos que se solicita a las escuelas no suele tener correspondencia entre las diferentes dependencias estatales del nivel de gestión central provincial y nacional; y claramente sobrecargan de trabajo a los equipos directivos. Con esto queremos plantear que al tiempo que se producían movimientos de articulación que se expresaban en el "*todo pasa por la línea*", aún quedaba un camino para construir.

- Supervisores y ATT: expectativas del rol

Para la implementación del PMI, se conformó un equipo central de coordinación en la DES que, tal como decían sus miembros, tenía como una de sus tareas "*acompañar*" a los ATT. "*Acompañar*", en verdad, enmarcaba procesos que iban configurándose al tiempo que se transformaban por lo que, en forma permanente surgían nuevos sentidos mientras que otros perdían vigencia. Acompañar podía implicar: capacitar a los actores institucionales en temas particulares, dar aliento, supervisar líneas de acción implementadas en las escuelas y controlar resultados producidos por las acciones desarrolladas, entre muchas otras.

Este equipo, según nos relataban sus miembros, trabajaba junto con los ATT construyendo el modo de intervención en las escuelas, viendo de qué manera podían ir generando condiciones para que éstas se movilizaran, pudieran acompañar los procesos institucionales y asesoraran en cuestiones puntuales para facilitar transformaciones. En este sentido, el trabajo de acompañamiento que, a su vez, se pretendía que los ATT realizaran en las escuelas, refería a cotejar que no se perdiera "*la mirada: para qué estamos haciendo esto. Porque si no vamos a quedar otra vez en el proyectito*". En este sentido, expresaban que "*el fin no es el plan, sino la educación secundaria*", recuperando así una mirada integral sobre este nivel educativo.

La localización de las ATT en las estructuras de supervisión fue una decisión provincial. De todos modos, si bien estaban formalmente subordinados a sus supervisores de referencia, eran capacitados y acompañados por el equipo provincial del PMI ubicado en la DES. Más allá de ciertas funciones diferenciales, de la asimetría de la relación dado el lugar diferencial que cada uno ocupaba en la estructura del sistema educativo provincial, ambos roles confluían – a nivel local – en el acompañamiento, análisis y control de las instituciones educativas, enfatizando la mirada en los procesos de *mejora* y la evolución de los indicadores educativos.

Dado el lugar consolidado que tienen las estructuras de supervisión en la **provincia A**, el complemento de la frase "*todo pasa por la línea*" era "*todo pasa por el supervisor*", con claras influencias en el nivel local. La gestión educativa provincial se proponía explícitamente el trabajo con los supervisores, entendiendo que encarnaban un papel estratégico para garantizar la obligatoriedad y evitar que los jóvenes dejaran de asistir a la escuela. En ese sentido, el perfil de exsupervisoras fue priorizado tanto en la conformación del equipo central de coordinación del PMI como en el caso de las ATT de la región donde estaba ubicada la escuela visitada.

Definían como compleja la tarea de los ATT, entre otros motivos, por las demandas que recibían de las escuelas para que "*bajaran recetas*". En contraste, la DES – a tono con los lineamientos federales y nacionales – sostenía la construcción de un rol centrado en lograr que "*la escuela se interrogue*".

De las estructuras de supervisión, se esperaba que "*acompañaran*" a las escuelas en dos sentidos diferenciados: que los supervisores realizaran estrictos seguimientos de lo que sucedía en ellas y que las ATT orientaran, en alguna medida, muchos de los procesos institucionales de los establecimientos que tuvieran a su cargo a través de la creación de "*vínculos de confianza*".

No obstante, estas tareas y expectativas de rol se enlazaban con la necesidad de generar *impacto* a través de las diversas acciones encaradas. En este contexto, la pregunta que nos surge es ¿qué sucede cuando los resultados no son los esperados? Desde las orientaciones nacionales y provinciales se insistía en la necesidad de "*dialogar*" y permitir que la escuela se replantee e intente generar modificaciones en sus estrategias. Sin embargo, dada la variedad de contextos locales y de actores participantes queda abierta a no naturalizar las complejas articulaciones o desencuentros entre el acompañamiento significado como diálogo y la presión por mejoras dado el interés por generar *impacto*.

Resulta un terreno fértil para la reflexión el contacto que se establece entre estas *viejas figuras* y las más *nuevas* en la práctica cotidiana. Es importante tener en cuenta que si bien los ATT también estaban en terreno, asistiendo a las escuelas con cierta frecuencia, eran figuras transitorias, con modalidades de contratación flexibles que distan de ser cargos permanentes en las estructuras administrativas de los sistemas escolares provinciales. Al mismo tiempo, el Plan descansa en su accionar. Esta situación despareja significa una relación asimétrica con los supervisores, muy poco asumida por las autoridades nacionales y provinciales.

- La producción estadística

La **provincia A** cuenta con trayectoria en la elaboración de información estadística. En este punto, se entronca con la demanda de sistematización de datos cuantitativos que requiere la implementación de los PMI. Hipotéticamente sostenemos que, en la medida en que se vincula con prácticas preexistentes y consolidadas, este requerimiento era valorado y naturalizado. En cierta medida, el uso de la información estadística contribuye a identificar qué años, materias y/o profesores presentan las mayores dificultades, y a la desnaturalización del fracaso escolar como responsabilidad exclusiva del alumno. No obstante, la producción y lectura de las estadísticas no está exenta de riesgos ya que puede llevar a una estigmatización de ciertos profesores y estudiantes e, incluso, a prácticas que lleven a mejorar las tasas de promoción como un fin en sí mismo.

Desde la perspectiva de las funcionarias de la DES, los lineamientos de promoción de la inclusión y la obligatoriedad escolar se vinculaban con la implementación de estrategias orientadas a fortalecer el trabajo institucional y buscar su *impacto* en los indicadores de promoción, retención y "*riesgo pedagógico*".

Tal como referimos previamente, se estableció que las instituciones educativas elaboraran **planillas actualizadas de seguimiento de la totalidad de los alumnos**, donde debían volcarse las notas de proceso. Esta información debía ser accesible a todos los actores involucrados: profesores, preceptores, padres, supervisores y autoridades municipales o provinciales. El seguimiento a través de la recolección de información cuantitativa, desde la perspectiva de la DES, constituía una estrategia central orientada a que los chicos estuvieran efectivamente en la escuela. Concretamente, insistían en: realizar un seguimiento de los alumnos con más de cinco inasistencias seguidas[32], saber dónde estaban los alumnos salidos sin pase y realizar estrictos seguimientos de las calificaciones trimestrales. Es decir, una serie de informes que las escuelas debían realizar y elevar a la supervisión.

En este sentido, la información cuantitativa que se produce en las escuelas servía para que puedan "*mirarse a sí mismas*", como, también, ser ellas mismas analizadas por los supervisores y las autoridades provinciales. El "*seguimiento*" parecería ser, por un lado, una herramienta de control de lo que iba ocurriendo en las instituciones educativas en torno al rendimiento académico de los estudiantes, los salidos sin pase, el abandono y las acciones u orientaciones que realizaban; y, al mismo tiempo, se erigía como una alerta que podía visibilizar obstaculizadores para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria.

En el caso de esta jurisdicción, la importancia de la información estadística se entroncaba con la movilización de dos categorías: "*sujetos en riesgo pedagógico*" y "*espacios curriculares en riesgo*", altamente naturalizadas que devuelven la responsabilidad por el éxito o el fracaso escolar a los sujetos – alumnos o docentes – en desmedro de las enunciaciones que procuran correr este sesgo. Lo que parecía primar era el supuesto de que, en la medida que se registraran minuciosamente las calificaciones de proceso, se lograría limitar el "*riesgo pedagógico*". Las eventuales modificaciones de los indicadores educativos, asimismo, eran significados como "*impacto*", categoría recurrente en el trabajo de campo.

En este marco, la cuestión del diagnóstico asumía un lugar central. En los documentos analizados y en las entrevistas surgía una concepción vinculada *a detectar problemas* para, luego, decidir cuáles enfrentar y con qué tipo de soluciones o estrategias. Para esto, se enfatizaba la importancia de contar con *datos cuantitativos* y *datos cualitativos*. Los primeros – como lo mencionamos– estaban referidos, centralmente, a los indicadores de repitencia, abandono, sobreedad, salidos sin pase y con pase. Pero, desde la perspectiva de diversas entrevistadas, aparecían significados como problemas al tiempo que como *resultados de las acciones* que encaraban: si empeoraban, era porque las estrategias empleadas no habían sido las adecuadas; mientras que si mejoraban, la causa radicaba en haber implementado acciones pertinentes.

Sobre esto, es importante enlazar interrogantes que apunten a revisar las consideraciones sobre los resultados de las acciones que se emprenden y si el dato cuantitativo alcanza para poder aprehenderlos. Interrogante que se vincula con que observamos cierta tendencia a un uso lineal y estático de los indicadores cuantitativos que tienden oscurecer los complejos procesos comprendidos en aquello que se denomina *repitencia, sobreedad y abandono*.

[32] Una supervisora entrevistada explicaba este procedimiento: *"desde las cinco inasistencias el preceptor hace la primera llamada* (telefónica), *a las diez inasistencias se llama a los padres y se hace un acta de compromiso. De ahí en más, pasa al coordinador pedagógico y de ahí pasa a los directivos".*

Hemos documentado, entonces, que un efecto no deseado del énfasis en los aportes del dato estadístico radica en construir una posición de *supremacía del número como organizador de las explicaciones de lo que acontece en los procesos escolares cotidianos* y, por tanto, en una suerte de *reificación del número*. Especialmente, esto puede observarse en la producción trimestral de informes estadísticos de seguimiento que claramente no condice con los tiempos en que se inscriben los procesos escolares cotidianos y los eventuales cambios o mejoras que puedan realizarse. En este contexto, y ante la demanda de emplear – también – datos cualitativos, éstos se construyen con explicaciones ancladas en el sentido común cargado de variadas, complejas y contradictorias representaciones y saberes que circulan en los espacios educativos correspondientes a distintos niveles y estructuras del sistema educativo y su gobierno.

Aquí, podemos observar un punto de tensión entre la formulación retórica de los PMI, que alude a procesos, y ciertos instrumentos que se privilegian, orientados a recortes estáticos. Al tiempo que el seguimiento estadístico es parte insoslayable de la construcción de la obligatoriedad escolar, la atenta mirada sobre los números y apuntar a "*que los chicos estén en la escuela*" puede conducir a análisis lineales al tiempo que puede ocultar otras situaciones problemáticas.

Si bien fue recurrente en las entrevistas la mención acerca de todo lo que quedaba pendiente por realizar, medido especialmente en función de cómo se iba moviendo la aguja de los indicadores educativos, es importante destacar que también aparecieron percepciones que les estaban indicando la existencia de ciertos cambios. En palabras de una funcionaria de la DES: "*quizá no se note demasiado en los números, las escuelas están movilizadas, que se ve una apropiación de la política en las instituciones*".

- Indicadores, trayectorias y tutorías

Las resoluciones del CFE, los documentos nacionales y las voces de los entrevistados aluden a los mecanismos discriminatorios de la escuela secundaria que se expresan en el régimen académico, los criterios de evaluación y de promoción, entre otros, y que contienen –explícita o implícitamente – críticas vinculadas con las prácticas pedagógicas y la necesidad de revisar la formación docente. La formulación que enfatiza que parte de las causas del fracaso escolar descansa en las prácticas escolares se empalma con la adopción de dispositivos que colaboren con la retención y promoción escolar, especialmente basadas en el eje *apoyo a las trayectorias escolares de los alumnos.*

Como ya mencionamos, en esta provincia existía un equipo central provincial encargado de aprobar los documentos PMI de las escuelas y de realizar el *seguimiento* de la estadística que ellas elaboraban. A partir de la experiencia adquirida, comentaban que había un número importante de escuelas que seguían seleccionando las líneas o estrategias "*de siempre*": "*si estoy pensando en que los chicos andan mal en esto y la responsabilidad es de ellos, por lo tanto doy clases de apoyo*", tal como afirmaba críticamente uno de los miembros de este equipo.

Las acciones documentadas giraban, entre otras, en torno a los espacios de apoyo escolar o extraclases y en la formación de *parejas pedagógicas*. Ahora bien, por un lado, ciertos sentidos legitimaban estas acciones a partir de los "*problemas*" que presentan los propios alumnos "*con dificultades*". Así, las estrategias que se piensan en respuesta al *riesgo pedagógico* de los jóvenes pueden no ayudar a resolver aquello que se proponen y sí profundizar y confirmar representaciones estigmatizantes sobre los docentes y alumnos. Por otro lado, dichas acciones se definían a partir de la existencia de *espacios curriculares en riesgo* que, en rigor, son materias a cargo de docentes *con dificultades*, esto es: sujetos cuyas prácticas pedagógicas son consideradas inadecuadas para el logro de la retención, promoción y aprendizaje significativo de los alumnos. La relación entre ambos se construía privilegiando las categorías estadísticas: un espacio curricular crítico se construye a partir de la cantidad de alumnos aprobados/desaprobados.

En el uso de la categoría "*espacios curriculares en riesgo*" o "*espacios críticos*", por un lado, los sujetos concretos quedan invisibilizados en los documentos y enunciaciones pero, por el otro, revisibilizados en las instituciones en tanto existen y forman parte de la producción de su vida cotidiana. Sin embargo queda pendiente una contrapartida de acciones que haga inteligible sus prácticas en términos de formación docente, las expectativas de rol de profesor de escuela secundaria; las dinámicas institucionales en que se inscriben; la primacía del mérito como ordenador de las valoraciones de los desempeños; las prácticas institucionales y escolares selectivas, etc. En este marco, la alusión o promoción del armado de parejas pedagógicas contiene una *cómoda simplificación*, parafraseando a Ezpeleta (2001), en la medida en que el dispositivo que se pone en marcha efectivamente por lo general remite a la acción de un docente que apoya, colabora, o compensa las acciones de otro que está a cargo de la materia, *en el marco de una relación asimétrica poco asumida.*

- La política y el financiamiento: entre la formalización y el voluntarismo

La cuestión de los recursos constituye una dimensión que se relaciona con las valoraciones de los actores respecto del PMI, los aspectos facilitadores y obstaculizadores asociados a ellos y con la relación entre las autoridades nacionales y las provinciales. Como ya mencionamos, se trata de una jurisdicción en la que se consideraba que los *recursos están*. Esto cobra visibilidad en la universalización de los Servicios de Orientación a todas las escuelas secundarias públicas provinciales.

En este marco, el PMI era entendido como forma de financiar un plan más vasto en torno al nivel secundario. Por ello, una entrevistada aseveraba que "*el plan tiene que funcionar aunque no sea un plan financiado cien por ciento* (por el ministerio) *nacional. Ésta sería una cuestión que es valiosa y les permite a las escuelas decir 'estoy trabajando' a pesar de los obstáculos, como por ejemplo que en las escuelas no hubo fondos* (nacionales) *hasta octubre del año pasado* (refiere al año 2010)". En este punto, es importante recordar que el financiamiento del PMI se orienta al pago de las horas institucionales y de los gastos operativos que demandan las acciones planificadas. En esta provincia, como también en las restantes que serán abordadas luego, hemos documentado la apelación a una suerte de *compromiso o voluntad*[33] de los docentes para que las acciones se desarrollen, independientemente de las condiciones materiales vinculadas con los recursos monetarios. Esta cuestión la retomaremos en el apartado correspondiente al nivel escolar poniéndola en relación con lo que hemos denominado cierta *intensificación del trabajo.*

Nos interesa destacar aquí cierta naturalización respecto de la demora de la llegada del financiamiento nacional. Por su parte, en programas nacionales de interés provincial, la jurisdicción tomó decisiones importantes tendientes a asegurar una base sólida que permitiera que los programas funcionaran normalmente como es el caso de la reformulación del CAJ, tal como luego veremos.

- Programas nacionales y provinciales

Si bien la **provincia A** se destacó por tener programas propios relacionados con la extensión de la obligatoriedad escolar, también se implementaban buena parte de los programas nacionales tendientes a garantizar que el cumplimiento de la política de obligatoriedad de la educación secundaria.

La Dirección provincial de Políticas Socioeducativas (DPPS) estaba a cargo del desarrollo de los siguiente programas nacionales: *Prevención para el abandono escolar, Becas de Apoyo para la*

[33] La voluntad o voluntarismo así como el compromiso son categorías muy utilizadas en los ámbitos escolares para graficar las distintas situaciones en las que sus miembros dedican más tiempo y esfuerzo y una exposición a riesgos mayor en su trabajo en comparación con lo que puede ser exigido reglamentariamente.

escolaridad de alumnos bajo protección judicial, Becas de Apoyo para la escolaridad de alumnos pertenecientes a pueblos originarios y el Programa Aportes para la Movilidad, que llega directamente desde el MEN a las escuelas que eran destinatarias de las becas de retención y/o inclusión. Otra iniciativa que se concretaba a través de la DDPS era la entrega de libros. También, se llevaban a cabo el *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* (Plan FinEs); el *Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) y el Programa de Educación Sexual Integral*.

Por su parte, los programas Conectar – Igualdad y los CAJ contaban con un equipo técnico vinculado al nivel secundario al interior de la DES provincial. En particular, nos interesa detenernos en el caso de éste último para documentar las apropiaciones provinciales de programas nacionales.

Con el propósito de contribuir al logro de la obligatoriedad del nivel secundario, en la **provincia A** el CAJ fue rebautizado como Deporte, Arte y Participación (DAP). No sólo se trataba de un cambio de denominación ya que la jurisdicción destinaba recursos específicos para: pagar horas de educación física, promover que cada escuela secundaria pública tuviera su DAP y definir que los destinatarios de sus actividades fueran los alumnos de la escuela donde funcionara. Esto fue una redefinición al no permitir que los DAP se encontraran abiertos a los jóvenes y adolescentes que quisieran concurrir, fueran o no alumnos de esa, otra o ninguna escuela. La decisión de que el programa abarcara a todas las escuelas secundarias tenía su correlato en el uso de fondos provinciales para el pago de honorarios para el coordinador institucional del DAP.

Dada la magnitud de este programa, se colocaban importantes expectativas sobre su contribución a mejorar los procesos de escolarización de los jóvenes. Esto suponía la efectivización de determinadas articulaciones entre cada espacio escolar y los DAP; articulación que continuaba siendo un camino difícil de transitar, aún promoviendo que el coordinador del espacio fuera alguien de "*confianza*" de los directivos. Los entrevistados remarcaban la importancia de estos centros para que "*los chicos estén en la escuela*" y "*mejoren su rendimiento académico*" y desarrollen "*su sentido de pertenencia*" y "*su identidad*". Consideramos que las expectativas que se construyen en los diversos niveles en torno a cómo estos espacios contribuyen a producir mejoras en los procesos de revinculación y escolarización de los jóvenes constituye un campo que requeriría nuevas investigaciones para no considerarlos como un a priori, como un supuesto naturalizado y se establezcan relaciones lineales entre ambos.

A partir del trabajo de campo realizado, no es posible aprehender aún el modo en que se conjugan dos mandatos fundacionales de dos dependencias estatales. Por un lado, la DES con su eje *"todo pasa por la línea"* y, por el otro, la DPPS que canalizaba los distintos programas nacionales socioeducativos que se implementaban en la provincia. Así, el mandato del PMI como *"integrador"* de las acciones que se despliegan en las escuelas en el marco de la obligatoriedad del nivel se va desarrollando sobre un terreno compuesto por huellas dejadas por otros programas que, aunque tienen como destinatarios a los mismos sujetos e instituciones, cargan con sus propios antecedentes, lógicas, y demandas y no parecen, al menos desde las voces de algunos de los entrevistados, encontrar núcleos de articulación. De allí los desafíos que conlleva su implementación.

La **provincia A**, asimismo, cuenta con antecedentes de programas propios vinculados a la educación secundaria y orientados a reforzar la escolaridad de los alumnos en "*riesgo pedagógico*". Al momento del trabajo de campo existía un proyecto de aceleración y otro de doble escolaridad para este nivel. Asimismo, un programa provincial financiaba una hora cátedra por cada división de 8° y 9° año de la EGB y primer año del polimodal que tuviera cada escuela. Estas horas estaban destinadas a los alumnos en situación de "*riesgo pedagógico y social*", a través de apoyaturas en determinados espacios curriculares.

Las funcionarias entrevistadas alertaban sobre la importancia de evitar superposiciones entre programas. Por esto, se promovió que el PMI se orientara a apuntalar a los años de la Educación Polimodal. De alguna manera, en la institución bajo estudio, este programa funcionó como plataforma para el diseño y posterior implementación del PMI.

2.2. Desde el Nivel Escolar

2.2.1. Acerca de la escuela donde realizamos trabajo de campo

La institución fue creada como provincial. Si bien el año de su fundación no consta en los documentos que nos fueron proporcionados y en los dichos de nuestros entrevistados las fechas no siempre coincidieron de manera precisa, en función de ciertos indicios podemos decir que sus inicios se remontan a los primeros años de la década de 1990.

En esos primeros momentos la institución no contaba con edificio propio. Luego, fue mudada al edificio donde funcionaba al momento de nuestra estadía pero, a su vez, era compartido con una escuela primaria que lo ocupaba en el turno mañana. Al principio, en el turno tarde cursaba la EGB 3 y en el vespertino el Polimodal. Sin embargo, debido a que *"era muy peligrosa esta zona"* – en palabras de la directora –, todos los cursos pasaron al turno tarde.

En sus orígenes, la institución fue creada como una escuela comercial. En virtud de la reforma educativa de los años ´90, el polimodal tuvo la modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones con orientación en Microemprendimientos, PyMES y Cooperativas.

La escuela está ubicada sobre una avenida por la que circulan medios de transporte que la conectan con otros barrios y el centro de la capital. En las manzanas cercanas, observamos escasos comercios, siendo predominante el paisaje conformado por casas bajas. A una cuadra de distancia, una autopista marca una frontera material y simbólica. Del lado de la escuela, se encontraban tramas socioterritoriales marcadas por la desigualdad social: zonas de viviendas precarias, asentamientos, basurales y, también, emplazamiento de complejos de nuevas viviendas sociales. Estos espacios urbanos, al igual que ciertas instituciones, fueron colocados en el polo negativo del estigma. En varias entrevistas esta zona fue definida por una categoría nativa recurrente: *"zona roja"*, que articula delito, territorio y pobreza. Su uso surgió en medio de imprecisiones y articulada con otras como "*peligro*", "*peleas*", "*robos*", como una "*zona conflictiva*" y "*peligrosa*".

Asimismo, el sistema educativo produce denominaciones específicas que aluden a las características de la trama urbana donde las escuelas se emplazan. En lo que respecta a la institución visitada, era definida como *urbano periférica*. Así, los procesos de diferenciación educativa no se encuentran disociados de otros procesos más vastos, en este caso, los que se originan en – al tiempo que son consecuencia de – las desiguales condiciones de acceso y de habitabilidad del suelo urbano por parte de los sectores populares. Según nos relataron, gran parte de los alumnos procedía de estos territorios y las valoraciones sociales que se realizaban en torno a ellos eran extrapoladas a los jóvenes.

La escuela funcionaba en el turno tarde. Al momento del trabajo de campo, septiembre de 2011, contaba con cuatro divisiones de 8° año de EGB, tres de 9° de EGB, dos de 1° año, una de 2° año y una de 3° año de polimodal. Esta disminución en la cantidad de divisiones por curso se condice con la distribución de estudiantes por año de estudio. Dos datos interesantes a destacar refieren, por un lado, a la disminución progresiva de ingresantes al primer año de estudios (8° año de EGB) y, por el otro, que esta escuela fue caracterizada como "*de repetidores*". Aunque, también, recibía alumnos que provenían de instituciones de enseñanza técnica. Éstos la tenían como opción para no repetir el año cuando debían materias específicas de aquella modalidad, o bien, la elegían en virtud de la disminución de la carga horaria que significaba el pasaje de una oferta a la otra.

La institución no contaba con un campo de deportes propio. Por tal motivo, los alumnos realizaban educación física en un polideportivo cercano. Esta situación implicaba tareas específicas para la directora: *"voy y vengo con el auto, me fijo si necesitan algo..."*. Además, significaba organizar los traslados de los chicos y disponer de recursos para ello. Sobre los modos de obtener estos recursos avanzaremos enseguida.

La planta orgánica funcional (POF) estaba compuesta por: la directora, la regente, la secretaria y un personal administrativo. Asimismo, el Servicio de Orientación[34] estaba integrado por: una orientadora social, una orientadora psicopedagógica, una asesora pedagógica, una coordinadora pedagógica de 8° año y una coordinadora pedagógica de 9° año. El cuerpo de profesores sumaba un total de 85 miembros en 2010. También, la escuela contaba con coordinadores de las áreas de: lengua (castellana), lengua extranjera, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. La organización institucional incluía un referente del Plan Fines, un referente DAP, un Maestro de Enseñanza Práctica informática (MEP), una bibliotecaria y un equipo de preceptores.

Las situaciones eran heterogéneas respecto de la antigüedad en los cargos. La directora, por ejemplo, obtuvo el cargo de dirección por concurso en 2010 después de años de desempeñarse como docente en la institución. Contaba, además, con 12 horas institucionales de monitoreo del PMI lo que redundaba en "*mejorar un poquito el sueldo*". Esta política provincial se dispuso dado que el cargo de director equivale a 42 horas cátedra y, en ocasiones, un director ganaba menos, por antigüedad, que un docente con 36 horas (máxima cantidad de horas que un profesor puede tener en esta provincia). Al respecto, la directora explicaba que "*somos full time, la mayoría tenía que buscarse horas por fuera, porque te permiten 16 horas fuera y* ***la tarea del director es una tarea de 24 horas*** (diarias)*. Entonces nos compensaron un poquito*".

Los actores escolares, en ocasiones, poseían más de una función por lo que desarrollaban diferentes acciones asociadas a cada una de ellas. Por ejemplo, un miembro del Servicio de Orientación se desempeñaba como responsable del PMI y una preceptora tenía a su cargo sólo un curso, cuando el resto de los preceptores tenía dos, porque se encargaba de los aportes para el transporte destinado a los alumnos que les designaba la provincia, que denominaban como "*Abono*". Sin embargo, el manejo de los fondos estaba centralizado en la directora.

Esta institución no contaba con una cooperadora escolar. En este sentido, la cuestión de los fondos atravesaba la cotidianeidad escolar caracterizada, por un lado, por la escasez de recursos para resolver cuestiones del día a día y, por el otro, por la presencia de financiamiento con destino prefijado en el marco de los programas nacionales y provinciales. Esta cuestión nos introdujo en las variadas formas en que los montos mensuales para sostener las erogaciones de la vida cotidiana escolar eran utilizados en función de los criterios y de la capacidad de gestión de quien dirigía la escuela, quien nos decía: "***la plata la estiro así***".

La institución recibía un monto fijo provincial para la copa de leche destinada a todos los alumnos de 8° y 9° año de EGB. En virtud de decisión institucional dado que "*todos tienen hambre*" (directora), este aporte se distribuía a todos los chicos, incluido el Polimodal, pero tres veces por semana. Otro recurso provincial que recibían era el Fondo de Bienes para la compra de materiales de limpieza y útiles, aunque era considerado escaso en relación con las necesidades. Sin embargo, era utilizado como contraparte del convenio con la municipalidad para el uso de un polideportivo destinado a educación física. Como decía la directora: "*ellos me piden unas hojitas, unas lapiceras y yo todos los meses les llevo*".

La institución contaba con dos planes diferentes de Movilidad: uno proveniente del MEN y otro de la provincia. El objetivo de estos planes era la provisión de bicicletas para los chicos que vivían en zonas alejadas y la recepción de un abono o contratación de traffic para poder asistir a la escuela, respectivamente. Sin embargo, no siempre llegaban ni menos para todos los que pudieran necesitarlo.

Como podemos apreciar, la escuela recibía distintos tipos de recursos pero eran considerados insuficientes desde el punto de vista de la multiplicidad de necesidades que la atravesaban. Y esta situación tenía determinadas consecuencias que queremos resaltar porque, por un lado,

[34] Como hemos referido anteriormente, todas las escuelas de esta provincia cuentan con un Servicio de Orientación.

implicaba un trabajo de *gestión de recursos* adicionales que implicaba tender redes con contactos para solucionar problemas concretos. Y, por el otro y en particular, se vinculaba con cómo se comprendía el *compromiso* docente.

Respecto de lo primero, en buena medida, el trabajo del director parece requerir la capacidad de movilizar redes de contactos y recursos. Tanto en situación de entrevista o en comentarios al pasar, se deslizaba el trabajo de la directora como una *buena gestora de recursos* al aprovechar ciertas relaciones interpersonales en beneficio de la escuela: renovar la bandera para la institución, reponer vidrios, mejorar los baños o, incluso, contar con micros para el traslado de los alumnos para actividades puntales. En palabras de la directora: "*Yo aprovecho todas estas redes para sacarles cosas para los chicos*". También reflexionaba sobre su trabajo, y al relatar sus tareas, aparecía la palabra riesgo, especialmente cuando debía hacer las extracciones de dinero por cajero automático para la realización de compras y el pago de horas institucionales PMI. A su vez, surgía en el relato de otras situaciones. Según nos comentaban, las escuelas provinciales deben responsabilizarse por contratar un seguro médico. Dado que esta institución no disponía de dinero para ello, la forma de resolver los problemas de salud que los chicos pudieran presentan en el horario escolar era, literalmente, cargándoselos al hombro y responsabilizándose por ellos. Así lo relataba la directora:

> *"Yo subo a mi auto o el auto de cualquier profesor y nos vamos dos o tres docentes al centro asistencial, al hospital para que les hagan los primeros auxilios porque muchas veces los padres no llegan.*
>
> (…) *Es terrible porque yo por ahí* ***el temor que tengo, te soy sincera… es que la criatura se me muera en el auto.*** *Pero yo prefiero por ahí evitar un juicio por abandono.* ***Yo cuando al niño lo veo mal, lo subo, me persigno, le pido a dios que me ayude y yo me lo llevo al centro asistencial…***".

Aquí, el *hacerse cargo* trascendía los límites de la obligatoriedad escolar. En entrevistas a varios actores escolares – muchas veces solitariamente y bregados de buenas intenciones –, surgía una imagen de sí mismos como responsables de *rescatar y salvar* a los jóvenes. Esta idea de *rescate*[35] , deja al descubierto una determinada articulación entre las condiciones de vida de los jóvenes que asistían y las funciones que, consideraban, debía realizar la escuela. Una frase relevada es elocuente al respecto:

> *"lo que siempre les digo a los profesores de acá: `lo que vos no hacés con este alumno en tu hora de clase, nadie lo va a hacer porque para él vos sos uno de los pocos adultos significativos que puede llegar a tener en su vida´* (…) ***demostrarles que hay otra forma de proceder y de vivir y de ver la vida***".

A lo largo de la estadía de campo documentamos prácticas institucionalizadas vinculadas con la preocupación por el control disciplinar sobre los alumnos: docentes que no permitían a los chicos ir al baño en horas de clase y el rol de los preceptores de *"cuidar el baño"* en los momentos de recreo. Ese espacio se configuraba como un potencial de riesgo. Estas prácticas de control sobre el cuerpo estudiantil se iban articulando de manera compleja con el seguimiento de los chicos también fuera de la escuela. Esto se producía en dos sentidos. Por un lado, en el marco de determinados programas, designaban personal específico para desempeñar tareas fuera de la escuela y, por el otro, y de manera más informal, como forma de contención ante las urgencias cotidianas que atravesaban a los chicos y sus familias.

Como iremos analizando, estas formas de hacer y pensar las funciones que le caben a la escuela y a su cuerpo directivo atravesaban las distintas acciones que desarrollaban e iban configurando, así, una particular forma de implementación del PMI.

Hasta aquí, algunos rasgos sobresalientes de esta escuela. A continuación, abordaremos las particulares formas de apropiación que en ella se dieron en torno a la implementación del PMI.

[35] Este tema ya lo hemos abordado en un estudio anterior: Sinisi, Montesinos y otros (2008).

2.2.2. La implementación del PMI

En este punto, iremos documentando el proceso de elaboración e implementación del PMI a nivel institucional, considerando que al tiempo que las acciones se despliegan, los actores van construyendo determinadas valoraciones sobre lo que acontece, identificando los obstáculos más importantes y observando los alcances e *"impactos"* que sus acciones generan. En ese proceso, van delineando progresivamente los desafíos pendientes para la concreción de la obligatoriedad y la creación de una *nueva* educación secundaria.

- Programas y proyectos previos y contemporáneos al PMI

Las políticas y programas, como venimos planteando, toman forma en instituciones concretas, que portan historias y formas particulares de emprender las distintas acciones que se propician. Por ello, en el nivel escolar se producen particulares reapropiaciones de programas preexistentes y/o vigentes en el marco de la implementación del PMI.

Una de las orientaciones fundantes de los PMI se orienta a articular y reunir acciones preexistentes. Como veremos enseguida, muchos de los actores institucionales consideraban que el PMI no trajo algo nuevo sino que, fundamentalmente, a través de él retomaron líneas de trabajo que ya venían desarrollando.

Uno de los programas implementados con anterioridad al PMI, y que se articula con éste, era un programa provincial que asignaba horas institucionales.[36] En esta escuela, se fue aplicando a diferentes acciones: en ciertos momentos, las horas que otorgaba se destinaron a la preparación de los estudiantes que debían rendir materias previas; en otros, funcionaron como apoyo de los alumnos que tenían varios espacios curriculares con notas bajas o colaboraron en los espacios pedagógicos considerados *"en riesgo"*.

Tal como lo hemos mencionado en el apartado del Nivel Jurisdiccional, también en esta escuela el uso de la categoría *"riesgo pedagógico"* encontraba, al menos, dos sentidos. Por un lado, los *"alumnos en riesgo pedagógico"* eran aquéllos con más de tres espacios curriculares desaprobados. Por el otro, la información producida por la institución permitía focalizar las acciones en aquellas asignaturas con mayor cantidad de estudiantes desaprobados y, por ende, considerados *"espacios en riesgo"*. A partir de estos dos *"riesgos"* se desplegaban las actividades que desarrollaban los tutores del programa provincial mencionado y que se constituyeron como antecedente que se fue entrelazando con el PMI.

En los documentos institucionales a los que tuvimos acceso, surgía una fuerte valoración de los apoyos académicos a los chicos dado que se consideraba que, por asistir a ellos, habían mejorado su rendimiento académico. Por eso mismo, las ausencias de los alumnos a los apoyos explicaban el fracaso tanto en las materias que estuvieran cursando regularmente como en aquéllas pendientes de aprobación. A partir de este diagnóstico, en dichos documentos se relataba la necesidad de variar la estrategia de apoyo, incorporando las *"parejas pedagógicas"* para atender los denominados *"espacios en riesgo"* y, por un período corto, dar clases de apoyo a los alumnos en la jornada escolar. Esta variante, según nos relataban, trajo nuevos inconvenientes ya que implicó sacar a los estudiantes del horario de una asignatura para darle apoyo en otra. Por tal motivo, se estaba pensando – al momento del trabajo de campo –, concentrar las horas de tutoría como apoyo los días sábados.

[36] Financiaba una hora cátedra por cada división que tuviera cada escuela en particular y centraba su foco en los alumnos de 8° y 9° año de la EGB y 1° año del polimodal, en situación de "riesgo pedagógico y social", a través de apoyaturas en determinados espacios curriculares.

A partir de las tareas asignadas a estos tutores, así como las formas en que se fueron plasmando, es posible desentrañar cómo se fue definiendo y procesando institucionalmente que alguien estuviera trabajando dentro del aula con los docentes que tenían sus espacios curriculares *"en riesgo"*. Una de las tutoras tenía una corta trayectoria en el sistema educativo, adeudaba una materia del profesorado y hacía tres años que realizaba suplencias en distintas escuelas. Así nos explicaba sus tareas: *"mientras las profesoras dictan su clase yo estoy ahí, veo que los chicos vayan completando las tareas"*. Además, con el financiamiento del programa provincial, había realizado clases de apoyo para los estudiantes que tuvieran materias previas, pero, esta vez, en horario escolar. Además, otro rasgo que complejizaba su tarea refería a que tomaba como fuente para dictar estas clases la carpeta de los estudiantes: *"El problema es que había chicos que no tenían carpeta, no tienen cosas, entonces es en tres clases explicarles lo que habían visto en un año. Entonces surge un poco de conflicto"*.

Las clases de apoyo se asemejaban, entonces, a lo que comúnmente se llaman clases particulares: aquellas a las que los estudiantes asisten por fuera del horario escolar; que transcurren, generalmente, en un espacio diferenciado de la escuela y con un docente que explica contenidos que no fueron comprendidos con el profesor a cargo de la materia. El docente particular es un profesor a la carta que va dando tareas en función de las demandas de los estudiantes y de cómo fueron dados originalmente los contenidos, teniendo como fuente primaria de información la carpeta de los chicos.

Según nos relataron, y como forma de transformar estos espacios en un apoyo que sea más apropiado ante la escena de que *"había chicos que no tenían carpeta"*, estaban contemplando – al momento de nuestra estadía de campo – que las tutoras de este programa provincial elaboraran *"cartillas de estudio"* sobre la base de los programas de las materias.

Otro de los temas que nos interesa resaltar es la diversidad de miradas al interior de la institución acerca de lo que significa el trabajo en pareja pedagógica, dado que no es un término unívoco y se entrama en diversas experiencias profesionales y, también, en condiciones institucionales y de estructura del cargo docente específicas. Al respecto, los entrevistados señalaban la importancia de que *"la pareja"* funcionara como tal, como un *"par"* que aportara al docente a cargo del curso otras estrategias de enseñanza y que, por eso, era importante la aceptación y respeto profesional mutuo, así como que los docentes sean *"internos"*. Para otros, la *"pareja pedagógica"* era comprendida como una tarea vinculada a "*dar apoyo*" a los docentes a cargo de la materia, un *"estar ahí"* – como decía una tutora – para lo que, en el marco de una clase, el profesor y los chicos fueran requiriendo.

Un tema que nos parece significativo, y que también relevamos en las otras provincias, es que estos apoyos, en general, eran realizados por docentes jóvenes con poca experiencia en el sistema educativo. De esta manera, se abre un abanico de preguntas en torno a las posibilidades reales de ser considerados y considerarse como pares o, al menos, como colegas de los docentes a cargo de las materias. Y esto es importante recordarlo: los docentes a cargo de la cátedra no son los tutores, y por lo tanto, pretender que sirvan como pareja pedagógica o que sean considerados como alguien de quién se puede aprender o confiar en que van a saber preparar a los alumnos para rendir exámenes, podría ser un límite muy alto a las potencialidades de esta acción. Volveremos sobre este tema más adelante cuando analicemos las estrategias específicas que se desplegaron en torno al PMI.

Otra de las líneas provinciales que se implementaba en esta escuela, en el marco de focalizar acciones para los primeros años de estudio del secundario, refiere a la existencia de espacios de *"articulación"* entre la educación primaria y la secundaria. Según los actores escolares, el proyecto se subdividía en dos grandes temas: uno relacionado con cierta preparación curricular y otro con temáticas anticipatorias sobre cómo es la educación secundaria; siendo las coordinadoras pedagógicas de 8° y 9° año quienes estaban a cargo de estas acciones. Respecto de la articulación curricular, contaban que: *"el año pasado* (2010)*, el gobierno les dio* (a las maestras de 7° año) *los cuadernillos para que trabajaran con 7° grado, y que hiciéramos la articulación con 8°"*.

Otro de los Programas que se venía desarrollando en la escuela era el DAP (Deporte/Arte/Participación) que aquí funcionaba los sábados y, según nos contaron, asistían por lo general los estudiantes de 8° y 9° año de EGB y 1° año de Polimodal. Según la directora, a los más grandes *"no les interesa".*

Uno de los grandes temas relacionado con los recursos refiere a la contratación de los docentes que se encargan de los talleres. Si bien el pago de los talleristas se concretaba con fondos nacionales, una de las particularidades del Programa en esta provincia radica en que con presupuesto jurisdiccional se financiaba el trabajo de los coordinadores del DAP en las escuelas y las cuatro horas de educación física. Un asunto que parece tener relevancia y que surge con fuerza a la hora de analizar el PMI, refiere a la flexibilidad en la forma de contratación en función de la demanda que, en este caso, se medía a través de la asistencia de los chicos a los talleres y de las encuestas que realizaban a principios de año.

Nuestros interlocutores señalaban que el programa se proponía que los estudiantes *"mejoren el rendimiento académico"*. Aquí, recordamos que en la **provincia A** se determinó que los asistentes a este espacio fueran alumnos de la escuela donde funcionara. Queda por explorar cuáles son las relaciones entre la participación en el DAP y la eventual mejora en el rendimiento escolar de los chicos. Si esto se apoya en el trabajo de aliento a continuar y estudiar a los alumnos por parte de talleristas del DAP o por el efecto que la participación en un taller artístico, deportivo u otro; pueda ejercer sobre el rendimiento específicamente académico. Creemos que estas cuestiones, muy asentadas en términos de relaciones causales y lineales, requerirían ser abordadas por la investigación educativa con mayor profundidad.

Otro de los programas vigentes en la escuela era el de *Prevención del Ausentismo y Abandono Escolar*, dependiente del MEN e implementado a través de la DPPS. En el marco de este proyecto, se realizaban llamados y búsqueda de alumnos en sus hogares a cargo de uno de los miembros del Servicio de Orientación, toda vez que éstos tuvieran cierta cantidad de ausencias.

Desde el año 2010, se organizaban Talleres de *Educación Sexual Integral* a cargo de un profesor de teatro. También, se implementaba el *Plan FINES* y, por último, otros programas nacionales que se discontinuaron pero que, también dejaron sus huellas, en la escuela (como por ejemplo el PROMEDU).

En suma, esta institución contaba con una importante base material sobre la que se fue desplegando el PMI. Tanto los programas nacionales cuanto provinciales así como los recursos que debían ir manejando fueron perfilando una forma de pensar y hacer la *nueva* educación secundaria. Muchos de estos elementos los iremos retomando más adelante dado que han ido configurando una particular forma de encarar y desarrollar el PMI.

- La elaboración de diagnósticos

En el diseño del PMI intervinieron distintos actores. Hemos mencionado a dos de ellos como piezas clave en ese momento inicial, pero no hemos abordado aún la actuación específica de otra figura: el ATT. En el apartado correspondiente al nivel jurisdiccional, mencionamos las funciones de estos profesionales. Aquí, recordamos que este rol fue creado con el objetivo de *acompañar* a las escuelas durante el proceso de elaboración e implementación del PMI.

Cuando los actores escolares relataron la llegada del PMI, refirieron desde el inicio la presencia del ATT quien se ocupó de *"explicar muy bien"* lo que debían realizar. La directora parafraseaba la bajada provincial realizada por la ATT diciendo *"queremos una escuela movilizada y creemos que vos de todos los problemas que tengas, vos me fijes pocos pero precisos objetivos a cumplir. Y que realmente vos veas que los vas a poder cumplir´"*.

Uno de los miembros del Servicio de Orientación se detuvo en el momento en que recibieron la primera información sobre el PMI en la escuela. Si bien destacaba que fue ella quien lo escribió originalmente, también refería que el documento elaborado se abrió a la discusión en reuniones en las que participaron distintos actores de la escuela, los que fueron reconfigurando, en la letra y en la práctica, el escrito original. Como punto de partida para el diseño del PMI, se elaboró un diagnóstico sobre la base de lo que, a lo largo del trabajo de campo, varios entrevistados institucionales refirieron como *"análisis cuantitativo"*.

Una vez más, aparecía la idea de que el PMI no constituyó algo novedoso para la escuela, dado que se conformó sobre la base de acuerdos y estrategias pre-existentes de la institución, tal como explicaba un miembro del Servicio de Orientación, *"la propuesta de la planificación del PMI fue básicamente armada sobre lo que nosotros ya veníamos haciendo"*.

La realización de diagnósticos a partir de información de indicadores de rendimiento era un trabajo que se repetía cada trimestre dado que debían tomar las calificaciones de los estudiantes como base empírica para adoptar nuevas decisiones. Y esto fue establecido desde la normativa provincial, tal como lo mencionamos. Asimismo, como veremos más adelante, este estilo de trabajo no constituyó en esta escuela algo novedoso dado que el uso de planillas donde se concentra la información por curso data de largo tiempo. Las planillas a completar en el marco del PMI contenían el listado de alumnos agrupados según cantidad de: materias que adeudaban – a excepción de los 8° años –, materias desaprobadas del año que cursaban, inasistencias y amonestaciones. Esta síntesis de la información – que denominaban *"Planillas Concentradoras"* o directamente *"Concentradoras"* – les permitía visibilizar a los *"alumnos en riesgo"* y *"espacios en riesgo"*, así como identificar cursos más conflictivos y, en consecuencia, desplegar acciones para mejorar las situaciones detectadas.

- Las acciones desplegadas

Una vez que se identificaban los espacios curriculares que registraban mayor número de alumnos *"con riesgo pedagógico"*, se dispuso la estrategia de *"pareja pedagógica"*. La intención de sumar un docente a estos espacios era *"que tuviera una mirada distinta y que pudiera oxigenar a este otro* (profesor a cargo del curso)", tal como refería la referente institucional del PMI.

Sin embargo, ya mencionamos que existían diversas visiones en torno a cómo se concreta el trabajo en pareja pedagógica en la cotidianeidad escolar. Así, según la mirada de una tutora, su tarea abarcaba: apoyo al docente de la cátedra, reemplazarlo ante sus ausencias y llevar adelante un trabajo más o menos personalizado con los estudiantes. De manera complementaria, una docente que tenía pareja pedagógica relataba: "*y, a lo mejor hay una serie de problemas. Entonces, entre las dos vamos chico por chico y le vamos dando el apoyo".* En la entrevista con ella, el trabajo *"chico por chico"*, en verdad, se inscribía en una perspectiva que enfatizaba las dificultades de los jóvenes para comprender su materia por falta de capacidad o de compromiso, por sus condiciones materiales de vida, entre otros. Todos estos son atributos vinculados con factores externos que explicarían el alto porcentaje de chicos no aprobados en su materia.

A propósito de la modalidad de trabajo en parejas pedagógicas, hemos indagado acerca de cómo se articulaba con el programa provincial dado que éste, en un punto, funcionó como plafón para el diseño de estas acciones incluidas en el PMI. Una de nuestras entrevistadas explicó que las personas que se desempeñaban como pareja pedagógica eran docentes de la institución, con un conocimiento previo de los chicos y compañeros de los profesores a cargo de los espacios curriculares: *"no usamos externos"*, afirmó. El atributo de ser *interno o externo* a la escuela era el que marcaba, en la perspectiva de varios entrevistados, la existencia o no de conflictos en el trabajo en pareja pedagógica. Sin embargo, también reconocían que hubo *"resistencia de algunos docentes a la modificación de prácticas pedagógicas, por ejemplo al trabajo con pareja pedagógica, utilización de variados recursos, realización de salidas educativas"* (Documento PMI 2010-2011).

Otra acción que desplegaron en 2011 se relacionó con la preocupación – registrada también en el nivel jurisdiccional – por el **pasaje exitoso de la educación primaria a la secundaria**. Según nos relataron, ante las políticas de aceleración para la educación primaria implementadas por la provincia en 2010, hubo cierta preocupación por el perfil de los jóvenes ingresantes a 8° año en 2011. Ante este escenario, desarrollaron dos estrategias: la elaboración de cuadernillos de nivelación y la creación de la figura de *movilizadores sociales*.

En relación con la primera estrategia, en marzo de 2011 se asignaron horas institucionales PMI a los coordinadores de área de la escuela para que elaboraran cuadernillos de nivelación por área de estudio. Éstos fueron utilizados el primer mes de clase en los 8° años dado que, en palabras de una coordinadora pedagógica, *"vienen chicos de distintas escuelas"*.

La segunda estrategia fue la creación de una figura particular: el *"movilizador de habilidades sociales"* y de aprendizaje o facilitador. Su función fue acompañar a los alumnos de 8° año en sus primeros pasos por la educación secundaria, especialmente en lo que refiere a su adaptación o *"socialización"* a este nuevo nivel educativo: para *"que los ayudara a formar hábitos", "normas de convivencia"*.

La creación de esta figura expresa varios sentidos que se van desplegando a la hora de pensar la obligatoriedad escolar: si los chicos deben estar en la escuela, no sólo es requisito que cuenten con un conjunto de saberes mínimos sino que, para promover una trayectoria exitosa, se ponen en juego y se reactualizan las funciones que históricamente la escuela asumió como propia en torno a la oposición civilización/barbarie. La función de la coordinadora pedagógica de 8° año, reforzada mediante la figura del movilizador, era justamente colaborar para que los chicos aprendieran a ser estudiantes de la educación secundaria e incorporaran hábitos de estudio y de comportamiento considerados básicos para promover una trayectoria escolar exitosa.

Otra de las cuestiones que se reiteraba refiere a la forma de selección de la figura de *movilizador*, dado que no era un cargo contemplado en la POF y tampoco tenía una contrapartida económica dado que, según establecía el Plan *"no podés poner a ninguna persona donde ya está la figura presente en la escuela y rentada, entonces no podía poner un tutor"*, tal como expresaba una entrevistada. En ese sentido, los movilizadores debían cumplir con varios requisitos: *"ser un profesor del mismo curso, que los chicos conocieran, que él conociera a los chicos y que tuviera feeling y esto es: liderar, organizar, tener capacidad de organización y demás"* (Referente Institucional PMI).

Es importante destacar que la creación de los *movilizadores* también denota una mirada centrada en los jóvenes que *deben tener hábitos con los que no vienen*. Desde nuestra mirada, quedaba opacada una perspectiva relacional que pudiera incluir a jóvenes y adultos, atenta a cómo se construyen las relaciones entre ambos – en el marco de una institución jerárquica – y las condiciones materiales y simbólicas en las que éstas tienen lugar.

Otra de las estrategias que mencionaban como nueva fue la implementación de **tutores de curso** para los años de polimodal, para el *"grupo que ya está re mal, completo, entero. Ponéle alguien que los acompañe y los vaya sacando"* (Referente Institucional PMI).

Tal como ya referimos, desde la provincia se proveía financiamiento para el cargo de coordinador pedagógico, uno para los 8° y otro para los 9°, y en el nivel escolar fueron reforzadas por los *movilizadores*. Las funciones que cumplían estos actores eran consideradas estratégicas en el acompañamiento de los estudiantes. Por ello, se distribuyeron entre los integrantes del Servicio de Orientación los cursos de polimodal de manera que cada año tuviera también un *"referente"*, recargando así sus tareas.

Uno de los aspectos centrales de la puesta en marcha del PMI tuvo que ver con los actores que, concretamente, desarrollaban todos los días las acciones comprendidas. Cabe preguntarse, entonces, por los criterios que tuvieron en cuenta para la selección de los tutores u otros

actores destinatarios de las horas institucionales. Sobre el perfil que debían tener los tutores, nos decía la Referente Institucional del PMI que debía ser *"un líder, en algo intelectual, afectivo, una persona fuerte, un adulto fuerte, que se preocupe por el otro. Un líder, que se preocupe, que esté involucrado con los chicos y con lo que les pasa a los chicos"*.

Para el caso de la elección de quienes debían desarrollar otras tareas relacionadas con el PMI primó, una vez más, el criterio *compromiso con la escuela*, alguien que *"**sabés que le va a poner un plus.** Porque vos le das tres horas, pero le pone el plus y hace seis, hace cuatro o te hace tres horas gratis. El compromiso con la escuela, y que tenga el perfil"* (Referente Institucional PMI).

Uno de los aspectos valorados fue que la implementación del PMI posibilitó o facilitó el hecho de compartir *"cómo nos va"* y *"que todos se sientan parte del logro"* (Referente Institucional PMI). Frente a la pregunta de cómo evaluar estos logros, esta entrevistada señalaba dos cuestiones: por un lado, *"lo que se ve en los números puros: cuántos aprobaron, cuántos nos quedaron y cuántos no"*. Por el otro, *"las experiencias que cada uno va teniendo con los chicos: los chicos que vuelven, los que se van pero siguen viniendo, éstos que abandonan y vienen igual"*.

Articuladamente con el punto anterior, el PMI posibilitó, para ciertos actores institucionales, más trabajo en equipo. La modalidad de trabajo con pareja pedagógica permitió tener otras miradas sobre los chicos. La experiencia de estos profesores, como tutores, se pensaba que podría ir replicándose progresivamente:

> *"*(nombre de la tutora) *no es tutora las horitas que le tocan, ella es tutora desde que entra hasta que se va, y va a la sala de profesores y habla e hincha a los profesores y los engancha, y la bibliotecaria también, los que fueron pareja pedagógica también, los que fueron movilizadores también. Pienso que ésa es la forma de impactar, de replicar y para mí es muy buena. Yo la verdad es que estoy muy contenta con el Plan de Mejora.* (Sin embargo) *sí, este tema de **no dejar capacidades instaladas.**..si a lo mejor no hay financiamiento para...ponéle, si yo el año que viene no tengo el Plan de Mejora, y tutores no voy a poder tener, y no voy a poder hacer experiencias de pareja pedagógica... Pero bueno, voy a buscar desde otro lugar"* (Referente Institucional PMI).

Además de volver sobre el compromiso de los docentes, que se traducía en buena medida (como hemos señalado) en intensificación del trabajo, el extracto citado introduce la preocupación por **la lógica de los programas y *"lo que dejan"* una vez que se corta el financiamiento.** En la cotidianeidad escolar, esto se expresaba en términos de que la lógica de los programas lleva a "*no dejar capacidades instaladas*". Sin ánimo de agotar el tema, consideramos interesante pensar estas cuestiones a la luz del hecho de que, en buena medida, el PMI no constituía un hecho novedoso sino que recuperaba acciones que se venían desarrollando con anterioridad. Lo que no significa que no fuera un problema dejar de disponer de los recursos necesarios para continuar con las acciones.

Tal como analizamos anteriormente, a nivel de la vida cotidiana escolar y de las tareas que desarrollaban los actores institucionales, **el PMI trajo aparejado, en ocasiones, recarga e intensificación del trabajo de quienes lo llevaban adelante.** Esto es así porque muchas de las tareas puntuales no repercutían en un reconocimiento salarial. De todos modos, también es cierto que el PMI, al garantizar que la escuela dispusiera de una serie de horas institucionales, formalizaba muchos de los trabajos que venían realizándose con anterioridad.

- Los sinuosos caminos del financiamiento

Una de las cuestiones que, en general, los actores escolares entrevistados valoraron muy positivamente fue el hecho de que las horas institucionales PMI fueran movibles permitiendo a las autoridades institucionales focalizarlas según los problemas particulares priorizados.

Sin embargo, como contracara, mencionaban la sobrecarga que estas tareas significaban para los actores implicados, especialmente las administrativas (llenado de planillas, por ejemplo) que, al tiempo que permitían reasignar las horas institucionales, también *"lleva mucho trabajo"*, tal como comentaba la directora. Asimismo, como ya mencionamos, era valorado que ciertas actividades preexistentes pudieron ser institucionalizadas y retribuidas a los profesores que, según nos decían, por su compromiso con la escuela harían el trabajo gratis.

No obstante, también podemos mencionar el problema de la **llegada tardía del financiamiento.** Durante 2010, el PMI se desarrolló sin los recursos, los que finalmente, estuvieron disponibles en marzo de 2011. A pesar de esta situación, decidieron comenzar con las acciones, siendo la categoría *compromiso* la que se movilizaba para empujarlas. Sin embargo, esta situación apareció relativizada por una profesora que tenía su espacio pedagógico "*en riesgo*", y a quien se le asignó pareja pedagógica. Hablando acerca del docente de apoyo, comentaba: *"**los tengo poco porque como no suele venir la plata, están conmigo un mes a lo mejor** "(…) "Tuve un profesor unos días, ahora tengo otra chica". Así, las formas en que se iba concretando la "pareja pedagógica" aparecían fuertemente limitadas por cuestiones de financiamiento, así como de incertidumbre respecto del tiempo en el que se sostuviera.*

Otro tema relevante relacionado con el financiamiento y percibido como problemático refería a la modalidad por la cual la escuela recibía el dinero proveniente del PMI. A diferencia de lo que ocurría con los fondos provinciales, que eran depositados en una cuenta oficial y permitían al director manejarse con cheques, los fondos provenientes de Nación lo eran en una cuenta virtual y debían ser cobrados por cajero automático. Esta cuestión recaía directamente sobre el directivo – recordemos que la titularidad de la cuenta bancaria estaba a su nombre –, por lo que debía encargarse de pagar las horas a los profesores que cumplían funciones en el marco del PMI. Esta modalidad traía una serie de complicaciones que la directora describió de la siguiente manera:

> *"¿Y si a mí me roban? ¿vos qué pensás? `Y, la directora se compró esos tacos con esa plata´. Entonces, ¿yo qué hacía? Me iba con mi marido, saco $6000 un día, $6000 mañana, pero realmente a mí me daba mucho temor ir por la calle con $6000".*

Además, no eran pocas las veces que se juntaban los depósitos del PMI con los de otros programas como el DAP o de Movilidad, lo que acrecentaba la sensación de responsabilidad por el cuidado del dinero. Esta responsabilidad se procesaba a través del *compromiso*, orientado a poder *rescatar* a los chicos. En el campo, esto pudo apreciarse en la cuestión de empezar con las acciones, aunque no llegara el financiamiento; retirar el dinero, aunque se corriera un riesgo a nivel personal. A esto se le sumaba otra característica que puede resultar problemática: *la escena de pago* a los tutores y talleristas del PMI y del DAP a cargo del director del establecimiento: *"lo que es igual* (en los dos programas) *es que **el docente te firma un recibo**".*

Otro tema complejo se vinculaba con la rendición del financiamiento que los directores debían realizar. La directora relataba cómo era consultada por colegas de otras escuelas sobre los procedimientos, dado que en la provincia no se contaba con un acompañamiento específico sobre este tema, a diferencia de las provincias B y C. Así, se podría plantear que se ponía en juego un *acompañamiento horizontal* entre pares en vistas a resolver problemas que los programas nacionales traían aparejados. Esto, una vez más, requería de esfuerzos personales, una sobrecarga en el trabajo y reforzaba la responsabilidad de los directores.

- "Riesgo pedagógico", "trayectorias" y "acompañamiento": construcciones cotidianas en torno a la inclusión y la obligatoriedad de la educación secundaria

En la institución educativa visitada fueron retomados, resignificados y puestos en tensión algunos de los lineamientos nacionales y provinciales como las categorías "*riesgo pedagógico*", "*acompañamiento*" o "*trayectorias*", "*obligatoriedad*", "*inclusión*". Ellas colaboraban en realizar cierto tipo de diagnósticos sobre la educación secundaria obligatoria y contenían visiones sobre los sujetos que la transitan. Estas categorías fueron inescindibles en las voces de nuestros entrevistados.
Aquí nos resulta importante desplegar los sentidos asociados a estas categorías documentados en el trabajo de campo. La primera de ellas, "***riesgo pedagógico***", apareció como una

categoría rectora o guía a partir de la cual los actores problematizaban distintas dimensiones de su práctica cotidiana, establecían valoraciones sobre sus alumnos y diseñaban estrategias para trabajar con ellos. Sin embargo, esto no significaba que no fuera cuestionada la forma en que se la definía. Al respecto, la directora reflexionaba que la resolución de la DES que establecía que con tres asignaturas desaprobadas en un trimestre un alumno se encontraba en "*riesgo pedagógico*" podría distorsionar las miradas sobre las situaciones de los jóvenes dado que "*yo personalmente pienso que un chico puede levantar*". Agregaba que "*hay que tener mucho cuidado con la visión cuantitativa porque muchas veces la visión cuantitativa te lleva a juzgar mal algo como diciendo `¡qué barbaridad!, ¡esta escuela tiene el 60% en riesgo!´ y realmente yo no lo veo tan…*".

Sin embargo, nos interesa pensar ésta y otras categorías poniéndolas en relación y trabajándolas desde las tareas que implicaban para todos los actores: los miembros del equipo directivo, del Servicio de Orientación, profesores, preceptores y tutores, diariamente, en las escuelas. Casi en forma unánime, estas personas resaltaron que elaboraban o completaban planillas e informes con las notas de los alumnos y las acciones realizadas por la escuela orientadas a la inclusión:

> *"por cada curso la cantidad de niños aprobados en los distintos espacios curriculares, por ejemplo, en 8° año, tal porcentaje aprobó matemáticas, qué porcentaje aprobó otra materia en todos los cursos. También presentamos las trayectorias de los alumnos salidos con pase o los alumnos salidos sin pase en el trimestre, todo muy detallado, con todas las acciones que hicimos, respecto de ese chico, sobre todo si el chico se nos ha ido sin pase. Con pase bueno, a dónde fue, el monitoreo, el seguimiento. Presentamos también muchas planillas referidas a las previas, las mesas de examen"* (Directora).

Si bien las referencias a los informes que debían presentar a la supervisión y a otros interlocutores continuaban en el relato, queremos hacer foco en que la cita nos permite volver sobre la cuestión del "*riesgo pedagógico*". Los sentidos y usos de esta categoría por parte de los distintos actores se construían, en buena medida, en relación con las orientaciones dictadas por la DES a través de las resoluciones así como del accionar concreto de los actores escolares. En palabras de una entrevistada:

> *"-: …un mapeo del grupo para ver qué alumnos tenés en riesgo y qué alumnos no tenés en riesgo pedagógico.*
> *Inv2-: ¿Y eso es algo que inventaron ustedes?, ¿vos lo hiciste?*
> *-: Sí, me la inventé yo.*
> *Inv2-: ¿Y eso a vos para qué te sirvió?*
> *-: Para tener una mirada rápida de cuáles son los alumnos en riesgo pedagógico y en qué. Por lo general,* ***el que tenés en riesgo pedagógico es el chico que, también sumás, variable amonestaciones e inasistencias. Y a eso tenés que sumarle alguna problemática social que tengan a nivel familiar.*** *La idea es apoyar al chico y tenerlo como identificado con nombre y apellido, porque* ***sabés que tarde o temprano se te va o repite****. Entonces para mí es como un instrumento que me ayuda a* ***hacerlo más visible al alumno****"* (Referente Institucional PMI).

Es interesante notar las múltiples fuerzas que operaban en torno de la categoría "*riesgo pedagógico*". Por un lado, distintos actores la usaban cotidianamente para interpretar problemas que surgían entre los alumnos, entre éstos y los profesores, en referencia a las notas que obtenían en las pruebas, entre otros puntos. Además, estaba registrado este uso en planillas que centralizaban calificaciones y otro tipo de documentación. Sin embargo, dentro de la escuela, y muchas veces entre los mismos actores circulaba, al mismo tiempo, otro tipo de percepciones que la tensionaban, que incorporaban matices y hasta lograban impugnarla por momentos.

Uno de los sentidos registrados entre quienes señalaron que no consideraban que un chico reprobado en tres espacios curriculares fuera un alumno "*en riesgo*" refiere a la consideración de que estaban ante determinado tipo de población "*el que tiene tres materias desaprobadas para mí no es riesgoso, teniendo en cuenta la población*" (Coordinadora Pedagógica). En el mismo sentido, usaban la referencia a la situación de los propios hijos: "*yo personalmente pienso que un chico puede levantar, puede sacar una materia en la instancia de diciembre y de febre-*

ro. Yo le he visto en mis hijas, están en riesgo" (Directora).

También se tensionaba la cuestión del "*riesgo pedagógico*" cuando se consideraba a los sujetos que estarían en *riesgo* pedagógico en un momento particular de su trayectoria escolar: en el pasaje del nivel primario al secundario. Por último, también señalaban que, en todo caso, debían considerarse "otros riesgos" – como la elevada cantidad de inasistencias – para que la categoría pudiera operar.

Recordemos que "*riesgo pedagógico*" refería tanto a los alumnos que desaprobaran tres o más espacios curriculares, cuanto a los espacios curriculares mismos que, se señalaba, podrían estar "*en riesgo*".

La preocupación y las acciones que emprendían para localizar a los alumnos "*salidos sin pase*" echan luz sobre otra de las categorías que mencionamos al comienzo de este escrito: "***trayectorias escolares***",[37] definida por la supervisora como "*el eje fundamental de nuestro trabajo*". En la escuela, los actores la mencionaban junto con la de *acompañamiento* de manera articulada e inescindible. La consideración de las trayectorias de los jóvenes llevaba también a los equipos de supervisión a abordar – desde sus prácticas cotidianas – el tema de los "*sin pase*".

En este punto cabe preguntarse en un sentido más profundo: ¿a qué apuntaban las prácticas de elaborar planillas, cargar las notas de la totalidad de los alumnos cada trimestre y por cada espacio curricular, o realizar informes sobre el paradero de los alumnos salidos sin pase?

Distintos actores señalaron que no sólo se trataba de conocer la trayectoria de los alumnos sino el desarrollo de acciones específicas. Allí, aparecía otra categoría central del presente análisis: el "*acompañamiento*". Del mismo modo que "*riesgo pedagógico*" o "*trayectoria*", los sentidos construidos en torno a la categoría "*acompañamiento*" no son unívocos sino que se construían en tensión y en constante resignificación:

> *"El acompañamiento en la trayectoria escolar es lo más difícil. El acompañamiento implica apoyarlos para que aprueben las materias previas, que aprendan las normas de convivencia, con las parejas pedagógicas también, con todo eso tratamos de acompañar...con el Servicio de Orientación. Los tutores, los coordinadores, todo eso tiende al acompañamiento. Es difícil acompañar porque vos no querés que se te quede ninguno por el camino. Y es triste cuando se te quedan en el camino...porque yo me siento como que en algo fallamos"* (Referente Institucional PMI).

En el extracto de entrevista "*acompañar*" implicaba diseñar y poner en práctica una serie de intervenciones tendientes a que los jóvenes pudieran ir completando sus trayectorias escolares. Las estrategias abarcaban desde las modificaciones en las fechas de las mesas de examen, la implementación de la modalidad de pareja pedagógica en espacios curriculares con muchos alumnos desaprobados, las visitas domiciliarias a cargo de un miembro del Servicio de Orientación y el seguimiento de los alumnos que dejaron de asistir. Asimismo, en el relato citado, junto con las estrategias institucionales diseñadas para generar condiciones para que los estudiantes se quedaran, aprobaran los exámenes y culminaran la escuela, la entrevistada decía "*es triste cuando **se te** quedan en el camino*" y en esta frase se vislumbraba una responsabilidad que trascendía el plano de lo estrictamente escolar. Pero esta mirada no era compartida por todos los entrevistados, por el contrario, la "*inclusión*" era impugnada y adquiría sentidos diferentes, tal como analizaremos a continuación.

[37] De todos modos, resultaba algo paradójico que las trayectorias educativas fueran analizadas muchas veces a partir de información cuantitativa y que la meta fuera lograr "trayectorias continuas y completas".

2.2.3. La solitaria y compleja "*inclusión*" educativa

Un punto de fuga importante respecto de lograr la vuelta de los chicos que dejaron de asistir a la escuela era, en términos de buena parte de los actores institucionales, no contar con mecanismo que les permitiera "*obligar al padre a que lo mande*" (Directora). Aquí, en la escuela, se percibía una importante tensión – que, por momentos, también registramos entre los funcionarios –, relacionada con no tener el poder suficiente para garantizar la obligatoriedad del secundario. La percepción de impotencia e imposibilidad concreta que directores y miembros del Servicio de Orientación expresaron en las entrevistas conducía a otros entramados institucionales: nos referimos al llamado Órgano Administrativo Local, encargado de la aplicación a nivel provincial de la Ley nacional Nº 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Sobre la relación con esta institución, nos relataban que:

> *"Porque nosotros* ***todos los casos que presentamos al órgano administrativo, no hubo ninguna devolución y ningún accionar al respecto****. Este año* (2011) *tuvimos una capacitación del Órgano Administrativo y ellos nos dijeron claramente: `únicamente vamos a atender los casos de abuso y de maltrato de criaturas´. `Ah, dijimos todos... ¿y qué hago con un padre que no lo quiere mandar a la escuela´.* (…) *Nos estaría haciendo falta algún apoyo legal que diga: `a ver señor, venga´"* (Directora).

Esta ausencia de respuestas, desde la perspectiva de los actores escolares, era significada como una contradicción de la política que conllevaba cierta soledad en la responsabilidad por lograr el mandato de la inclusión.

También, aparecieron referencias a casos de chicos que dejaron de asistir al momento de conseguir un trabajo. Sin embargo, la cuestión de las condiciones materiales que posibilitan o no la inclusión del joven en la escuela aparecían de modo algo solapado, ya que rápidamente se sentenciaba que ese empleo conseguido era, en palabras de la directora, "*pan para hoy, hambre para mañana*".

Es interesante señalar cómo en estos relatos, vinculados en esencia a la cuestión de la inclusión pero centrados en las dificultades e imposibilidades con las que se topa la escuela para garantizar que los jóvenes asistan y no deserten, aparecen otros actores, como los padres de estos jóvenes a los que se les adjudica en muchos casos "*falta de interés*". Esta categoría era utilizaba en los "*análisis cualitativos de datos estadísticos*" para explicar el rendimiento de los jóvenes. Operaban aquí ciertas generalizaciones, se filtraban juicios sobre los chicos y sus familias cuando aludían al "*destinterés*" y la "*falta de motivación*", entre otros.

Una de las dimensiones importantes vinculada con la categoría *obligatoriedad* refiere a las dificultades para concretarla o garantizarla – como si fueran individualmente responsables de tamaña empresa –, es decir, lograr que los jóvenes estuvieran dentro de la escuela. Hemos registrado cierto sentimiento de impotencia del equipo directivo como de los profesionales del Servicio de Orientación y de los docentes, en este sentido.

¿Cómo incluir a quien, se percibe, no quiere ser incluido? ¿Cómo obligar a ir a la escuela cuando algunas familias argumentan que es prioritario el ingreso al mundo del trabajo u ofrecen a sus hijos, siempre según la mirada de los actores institucionales, *"un mensaje contradictorio*" respecto al que brinda la institución educativa? ¿Cómo puede llevar a cabo la escuela la tarea de incluir cuando el entramado institucional no cuenta con las articulaciones necesarias para garantizar que todos los jóvenes estén escolarizados y, por lo tanto, se encuentra sola frente al mandato de la inclusión? ¿Cómo, entonces, no caer en el "*voluntarismo*" personal de quienes ocupan roles claves en la escuela? El desafío de incluir, en pos de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, de algún modo recae sobre la propia institución. O, por lo menos, se intensifica el trabajo de quienes cotidianamente realizan tareas en esta dirección ya que, entre otras, implica "*hacer más retención, hay que hacer actas de compromiso, trabajar para que no falten, que vengan todos los días. Distintas estrategias*", como afirmaba la secretaria escolar.

Sin embargo, es importante señalar que no había un sentido homogéneo sobre este tema, sino que la *obligatoriedad* se estructuraba de distinto modo en los planteos de nuestros entrevistados. Asimismo, los sentidos no se negocian únicamente al interior de la escuela sino que están en profunda relación con diversas políticas, tanto a nivel provincial como nacional.

En este marco de las políticas, nos interesa detenernos un momento en la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH). La directora comentó que, dentro de la escuela, podía encontrarse distintas posiciones respecto de ella: entre quienes "e*stán de acuerdo"* y otros que *"están de acuerdo pero con una limitación*", asociada al mérito académico. Un tercer grupo, opinaba que la AUH debería ser por un lapso de tiempo dado que "*la persona debería en ese tiempo tratar de insertarse de alguna forma en el mercado laboral*".

Resulta por lo menos sugerente pensar qué le estaría sucediendo a este grupo de docentes – acostumbrados a tener al día planillas de notas de los alumnos, porcentaje de estudiantes aprobados de los distintos cursos en que se desempeñaban, habituados también a emprender acciones específicas para modificar resultados no favorables – cuando se les dice que la escuela tiene la obligación de firmar la libreta al alumno con AUH *sin más*, independientemente del rendimiento académico, la conducta o sus actitudes dentro de la institución. Una profesora expresaba esta tensión de la siguiente manera:

> *"Cuando vos presentás notas, por ahí se agarran de los pelos los directivos, viste cuando tenés un alumno uno, uno, uno, y seguís con el uno, se agarran de los pelos… los directivos, el bloque de supervisión viste no podés tener este alumno con todos estos unos, significa que el chico no vino, que si el chico está tiene que aprender algo, pero vos tenés chicos que están así viste y ellos vienen así, no es la mayoría pero vos tenés alumnos que están así, vos le decís ´sacá la carpeta´ y ´no tengo hoja y no tengo birome y no tengo´…".*

Con la cuestión de la AUH vuelve a surgir el hecho de que, en palabras de uno de los miembros del Servicio de Orientación, "*la escuela no tiene poder de policía de ir a traer, entonces ahí se quiebra*". Sin embargo, fue recurrente en las entrevistas la mención a que si no mediara el carácter obligatorio, los adolescentes no concurrirían a la escuela.

La AUH traccionaría, desde nuestro punto de vista y no sin contradicciones, a que los jóvenes estén dentro de la escuela. Pero, en este movimiento, parece tomar forma una nueva tensión que articula contradictoriamente la cuestión de la *inclusión* y *los sentidos de la experiencia escolar.* En este punto, partimos de afirmaciones de distintos actores escolares. Por ejemplo, en el contexto de entrevista, la secretaria de la escuela expresó: "*es un trabajo de hormiga, que los chicos asimilen que es obligatorio*", o el diálogo entre un alumno y una profesora reproducido por ésta última durante la entrevista: *"`¿para qué venís si no hacés nada?´ y que los chicos responden `¡porque es obligatorio!´"*. También, una de las preceptoras expresó la necesidad de que exista una contraparte por parte de ellos, que haya algún tipo de sanción cuando no cumplen su parte del contrato de asistir a la escuela.

Pareciera no atribuirse un valor positivo a la experiencia escolar de los chicos en cuestión. Éstos, según las percepciones de los adultos, "*no valoran*", "*no hacen nada*" o están en la escuela simplemente porque "*es obligatorio*". Relacionado a esto, aparecía la idea de facilismo asociada a estas acciones. En este punto, consideramos que estaría operando cierta tensión entre "*calidad*" e "*inclusión*". Así, habría profesores que "*piensan que con esta forma de trabajo lo que hacés es facilitar más y que no garantizás ninguna calidad de nada y que les das menos"* (Miembro de Servicio de Orientación).

En la escuela, entonces, documentamos la convivencia de miradas tanto impulsoras como cuestionadoras de las nuevas formas de encarar la inclusión de los jóvenes, que algunos adjudicaban al cambio de dirección de la escuela. Entre otras, el habilitar recorridos que entran en contradicción con las normas que establecen ciertos requisitos de asistencia. Así, un preceptor decía que *"antes se aplicaba el reglamento de asistencia, si quedaban libre, quedaban libre. Ahora se corre la cantidad de faltas y no se aplica la regla, entonces el límite no existe y el adolescente prueba, y cada año tiene más faltas: en 1° año, llega a 30 faltas y no queda libre, en 2° año llega a las 60 y así cada año falta más".* Desde esta perspectiva, el corrimiento de límites tanto en la disciplina como en las inasistencias permitidas era uno de los temas centrales que atravesaban a la política de inclusión escolar.

Documentamos voces que acordaban tanto con que "*ningún niño se debe quedar fuera de la escuela*" como con el cuestionamiento a lo que llamaban la *flexibilidad* de ciertas normas establecidas. En este sentido, expresaban que "*reincorporar un niño* (a fines de septiembre) *que no viene desde abril* (…) *No es una inclusión real, no. El modo de inclusión no termina siendo inclusivo".* Esta frase sintetiza claramente la ***tensión*** entre *"**inclusión**"* y ***los sentidos de la experiencia escolar*** con un sesgo particular: mostrando que no sólo se trata de que los jóvenes estén en la escuela sino que las instituciones tienen que contar con los recursos necesarios para acompañar el proceso de quienes, luego de períodos prolongados de no asistir en un mismo ciclo escolar, retoman los estudios.

Pero, también, pudimos documentar otras ausencias: la de los profesores. Esta situación era tomada, como ya mencionamos, desde las autoridades jurisdiccionales como un problema que se intentaba palear nombrando a estas "*horas sin profesor*" y creando materiales específicos para que los alumnos trabajaran en ellas. Iniciativa que también llevaba adelante la escuela: "*nosotros lo que hacemos a principios de año, el profesor presenta su programa, su planificación y actividades para las horas libres*" (Directora). La ausencia de los profesores era tema de controversias entre los preceptores: quienes se quejaban en la medida en que esa situación intensificaba su trabajo y quienes planteaban que eran momentos que permitían un mayor acercamiento a los estudiantes. Más allá de las distintas percepciones y posiciones creemos que este tema no es menor en vistas a efectivizar la obligatoriedad de la educación secundaria.

B. Provincia B

1. Características generales del sistema educativo provincial

1.1. Algunas cifras

La **provincia B** se caracterizó históricamente por ser una de las jurisdicciones con mayor pobreza del país. Sin embargo, en los últimos años ha mejorado en parte su situación. El índice de población con NBI pasó de 52,1% en 1980, al 23,1% en 2010.[38] No obstante, la situación al interior de la jurisdicción dista de ser homogénea ya que algunos departamentos duplican el valor de aquél donde se ubica la capital provincial.

En la última década, también registró una disminución notable de las personas por debajo de las líneas de pobreza e indigencia que alcanzaran un pico máximo en el año 2003 (71,3% y 38,9% respectivamente) para decrecer de manera continua y sostenida. Al año 2012, las personas pobres representaban el 7,5% y las ubicadas por debajo de la Línea de Indigencia eran el 1,6%.[39]

La **provincia B** también se halla entre las que cuentan con mayor proporción de población rural en relación con el resto de las jurisdicciones del país (Mezzadra, 2002); aún cuando en el período intercensal 1991-2001 se produjo una merma de la cantidad de personas que habitan en zonas rurales al tiempo que aumentó la población total. En este sentido, se redujo la población dispersa al tiempo que creció la rural agrupada; y mientras que la población rural representaba aproximadamente un tercio del total para el año 1991; diez años después pasó a representar un quinto. De los datos correspondientes al Censo 2010, sólo disponemos el total de la población provincial, sin diferenciación entre rural y urbana. Para esa fecha, la cantidad total de habitantes era de 984.446 habitantes en 2001 y pasó a 1.055.259 habitantes en 2010 (INDEC, 2010).

Otra vía para acercarnos a la problemática de la ruralidad en la **provincia B** es relacionar la población, la superficie y la densidad poblacional (hab/km2). Ésta última pasó de 8,4 en el año 1991 a 9,9 para el año 2001; y para el año 2010, era de 10,6.[40] También aquí, los datos provinciales esconden una gran disparidad por departamento. Esta situación resulta relevante en relación con los desafíos que generan las grandes distancias y el aislamiento de buena parte de la población para lograr universalizar la cobertura educativa.

El sistema educativo provincial, para el año 2010, contaba – en la totalidad de los niveles y modalidades – con 2.092 unidades educativas, 392.742 alumnos, poco más de 21.283 cargos y 191.691 horas cátedra.[41] Considerando la educación común, los datos evidencian que – para el mismo año – existían 3,5 unidades educativas de primaria por cada unidad educativa de secundaria, ya que la jurisdicción contaba con 1.193 instituciones primarias (96% de ellas de gestión estatal) y tan sólo 342 secundarias (83% estatales). Una particularidad de la provincia consiste en que – en el nivel primario – la cantidad de unidades educativas rurales es ampliamente superior al de las urbanas; situación que se invierte en la educación secundaria. La oferta en el ámbito rural es casi exclusivamente estatal (en ambos niveles).

En el trabajo de campo, la mención al déficit de establecimientos educativos fue recurrente: la relación 3 a 1 entre instituciones de nivel primario y secundario señala los retos que aún quedaban por enfrentar en pos de la obligatoriedad del nivel secundario, a pesar de los avances realizados en la construcción, ampliación y refacción de unidades educativas. Por esto, en las entrevistas se reiteraban las diferentes estrategias para combatir el déficit de edificios escolares: saturando rápidamente las nuevas construcciones, usando instalaciones de otras instituciones y creando turnos vespertinos.

[38] Sin embargo, y a pesar de la mejora observada en el país, se encuentra ubicada entre las tres provincias con mayor porcentaje de NBI.

[39] INDEC - EPH 2001 a 2012.

[40] http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/Total_pais/P3-P_Total_pais.xls

[41] Relevamiento Anual 2010, DiNIECE. MEN.

En cuanto a la matrícula, el nivel de educación primario contaba con el mayor número de alumnos. Sin embargo, durante la última década, la cantidad de estudiantes de dicho nivel disminuyó levemente (debido a razones demográficas) mientras que el nivel secundario incorporó una importante cantidad de alumnos. Así, mientras que en el año 2000 la matrícula de primaria era casi dos veces y media más grande que la de secundaria; para 2010 la brecha había disminuido de manera substancial.

En 2010, los estudiantes asistían mayoritariamente a escuelas de gestión estatal: el 93% de los alumnos de nivel primario y el 88,7% de los estudiantes de nivel secundario. En cuanto al ámbito geográfico, el 21% de quienes estudiaban en la primaria asistían a escuelas rurales, y tan solo 7% en el nivel secundario.

El análisis de las tasas de promoción, repitencia, abandono y el porcentaje de sobreedad constituyen indicadores útiles a la hora de proporcionar información sobre el tránsito de los alumnos a través del sistema educativo. Los valores que presentaba la **provincia B** en esos cuatro indicadores se ubicaban cerca del promedio para el total del país. Mientras que para 2009/2010 el 77,1% de los estudiantes lograba promocionar, el 11,2% repetía el año y el 11,7% abandonaba sus estudios. Finalmente, la sobreedad en la educación secundaria provincial era una característica que atravesaba al 44,6% de los alumnos matriculados, y se encontraba más de seis puntos porcentuales por encima de la media nacional.[42]

1.2. El Gobierno del sistema educativo de la provincia B

Desde el año 2007, el organigrama del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) fue sufriendo modificaciones. En primer lugar, se armaron las Direcciones de Niveles (inicial, primario y secundario) y, en el año 2009, se creó la Dirección General de Niveles y Modalidades (DGNyM), dentro de la cual se estableció la figura de la coordinación pedagógica. De esta Dirección General dependían todas las direcciones de niveles y modalidades que se fueron agregando a partir de la sanción de la Ley de Educación provincial sancionada en 2010, acorde con la LEN.

Al momento del trabajo de campo, el organigrama del MECCyT se configuraba de la siguiente manera: por debajo de la figura del Ministro de Educación se organizaban cuatro Subsecretarías: Educación; Ciencia y Tecnología; Coordinación e Interculturalidad y Plurilingüismo. La Subsecretaria de Educación se estructuraba en torno a cuatro Direcciones Generales; a- Niveles y Modalidades; b- Políticas Socioeducativas; c- Gestión Educativa y, d- Planeamiento y Evaluación Educativa.

En noviembre de 2009, se creó la Dirección provincial de Políticas Socioeducativas (DPSE) que implementaba los programas socioeducativos nacionales. En su estructuración interna, la DPSE los reagrupó en torno a dos direcciones: a- Promoción de Ciudadanía, que contenía los siguientes programas: Escuelas Albergues, Coros y Orquestas, Huertas escolares, Cooperativismo, Programa Primeros Años, Turismo socioeducativo, Radios Escolares, CAI (Centro de Actividades Infantiles), Educación Sexual Integral y Aportes para la movilidad; y b- Inclusión Educativa que albergaba los siguientes programas: Becas escolares, Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Comedores escolares, Proyectos socioeducativos y Programa de Prevención del Abandono Escolar. Por último, también la DPSE contaba con una coordinación pedagógica para todos sus programas.

La Dirección de Educación Secundaria (DES) dependía de la DGNyM. Su estructura era pequeña ya que estaba integrada por: la Directora, la Coordinadora Pedagógica de PROMEDU y del PMI, el referente del nivel para el Programa Conectar Igualdad, el referente del nivel para los Diseños Curriculares y un par de asistentes administrativos.

[42] INDEC, Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales sobre la base de datos del Ministerio de Educación de la Nación. Años 2009-2010.

La gestión administrativa del sistema educativo de la provincia B se realizaba a través de las Direcciones Regionales ubicadas en las Regiones Educativas en que se dividía el territorio provincial.[43] En este esquema, el Director Regional era una autoridad local designada directamente por el MECCyT que llevaba adelante múltiples funciones: políticas, pedagógicas y administrativas. Por cada Dirección Regional pasaban todos los niveles, las modalidades y los programas nacionales y provinciales que se implementaban en esa Región. Para esto, su personal estaba compuesto por administrativos, supervisores de los diferentes niveles y modalidades y referentes pedagógicos, entre otros. Según nos relataban en las entrevistas, la cantidad de cargos y personal dentro de las Direcciones Regionales y subsedes dependía de la amplitud de su radio, el número de establecimientos educativos a cargo y la dispersión existente entre éstos.

1.3. La perspectiva de la gestión educativa provincial

En la **provincia B**, las funcionarias – al momento de asumir – contaban con diagnósticos que mostraban las huellas de anteriores gestiones y políticas y, en particular, de la experiencia dejada por los procesos de implementación de la reforma educativa de los años 90. En esta jurisdicción, éstos últimos, amparados en la Ley provincial de educación de 1997 acorde a los postulados de la LFE, asumieron alcances diversos, generaron resistencias y conflictos con los docentes, directivos y los gremios provinciales y, también, implicaron la llegada de recursos nacionales en el marco de una provincia con dificultades históricas de financiamiento (Mezzadra, 2002).

Atendiendo a los cambios en la estructura del sistema educativo, Mezzadra (2002) sostiene que tuvieron una aplicación más bien formal. En comparación con el resto de las jurisdicciones, la **provincia B** se encuentra entre las cinco con menor nivel de implementación. Para el año 2000, el 16% de los estudiantes del sector público estatal cursaba en establecimientos adaptados a la nueva estructura de EGB y polimodal; mientras que en el sector privado, lo hacía casi el 50% de los alumnos. Para ponderar estos porcentajes, hay que tener en cuenta que, en esta jurisdicción, la presencia de este sector es uno de los más bajos del país (Bottinelli, 2012). No obstante, la ausencia de resoluciones que normaran la convivencia entre diferentes estructuras, entre ellas el establecimiento de un sistema de equivalencias, trajo consecuencias negativas para la movilidad de los alumnos. Los procesos de cambio se produjeron entre 1997 y 1998 para el nivel inicial, EGB 1 y EGB 2; y, para la EGB 3 y el Polimodal comenzaron en 1999 atravesados por fuertes conflictos gremiales. Durante 1998 comenzó a implementarse la EGB 3 Rural, en el marco del Proyecto 7 del Plan Social Educativo, en 21 escuelas concebidas como "unidades de gestión local"[44]. Este proyecto pudo implementarse sólo en dos localidades debido a un conjunto de dificultades como la insuficiencia de profesores postulantes para ejercer como docentes itinerantes, la falta de caminos accesibles a las escuelas y la ausencia de viáticos para el traslado de estos profesores. Por esto, una gran proporción de niños que habitaban en contextos rurales sólo habían podido cursar allí la EGB 1 y 2 (Mezzadra, 2002).

En lo que respecta al ámbito urbano, en 1999 se implementó la EGB 3 en 50 escuelas como *proyectos especiales*. [45] En este marco, la EGB 3 se localizaría en aquellas instituciones que contasen con los recursos humanos y materiales necesarios, ya fueran escuelas de EGB, secundarias o polimodales, y dependerían de la unidad educativa en donde se situara. Durante 1999 también comenzó la Educación Polimodal involucrando a 2.494 alumnos en 23 escuelas del

[44] Este proyecto consistió en armar conjuntos de escuelas cercanas que compartían profesores itinerantes, quienes recorrían los establecimientos rurales para enseñar los contenidos específicos de las diferentes áreas y un maestro tutor para cada institución designado específicamente para realizar un seguimiento cercano de los aprendizajes de los alumnos. La provincia creó esta figura puntualmente para la implementación de esta modalidad (Mezzadra, 2002).

[45] Esta denominación, parafraseando el artículo 304 del Estatuto del Docente, la recibían los planes y programas que el Consejo General de Educación (CGE) proyectase en el marco de la política educativa por necesidades especificas de los niveles y modalidades, para mejorar o afianzar los objetivos de la educación. Estos proyectos serían de carácter transitorio por convenios con otros organismos o por decisión del CGE.

antiguo secundario. Finalmente, aunque la implementación de la reforma se acrecentó durante los años siguientes, predominó el sistema de los siete años de primaria y cinco de secundaria, frente a la EGB 3 y el polimodal.

En esa época, en esta jurisdicción los diversos gremios docentes, desde sus orientaciones, ofrecieron resistencia a los cambios educativos: desde la impugnación a la reforma invocando su consecuencia de privatización de la escuela pública; los reclamos centrados en la defensa de los derechos laborales docentes ya adquiridos frente a las modificaciones de la estructura y la denuncia del peligro de la flexibilización de las condiciones de trabajo, entre otros (Mezzadra, 2002).

En la **provincia B**, al igual que en el resto de las jurisdicciones, documentamos cómo las personas que llevaban adelante la gestión provincial contaban con trayectorias marcadas por ciertas preocupaciones, sentidos y prácticas desplegadas en torno a la educación. Un dato a destacar es que una buena parte de quienes eran funcionarias de la gestión educativa provincial al momento del trabajo de campo – noviembre de 2011 – compartían la experiencia de la militancia sindical docente, especialmente forjada en las luchas contra las políticas educativas de los años 90. Esta característica alude a recorridos personales y sociales que, sin dudas, influían en la gestión y volvían comprensibles los puntos de partida desde donde elaboraron e implementaron los lineamientos educativos provinciales.

Desde la perspectiva de las funcionarias entrevistadas, existía un conjunto de dimensiones críticas que atravesaban la situación educativa provincial: la fragmentación del sistema educativo, la implementación de políticas y programas desarticulados, la desinversión histórica en la infraestructura del nivel (tanto en la creación de nuevas unidades como el mantenimiento de las existentes); la relación de 3 a 1 entre establecimientos de nivel primario y secundario y la complejidad de efectivizar la obligatoriedad en contextos rurales donde habita población dispersa. También, aludían a las prácticas selectivas y discriminatorias respecto de grupos poblacionales específicos: los jóvenes pobres y/o pertenecientes a grupos aborígenes y a una gran desconfianza hacia ciertos actores escolares y sus representantes, los sindicatos.

A partir de este diagnóstico, el desafío de la gestión era "*reconstruir la fragmentación*" heredada (Funcionaria 1). Así, los puntos críticos señalados fueron asumidos como preocupaciones y desafíos a partir de los cuales trabajar desde una propuesta sostenida en la inclusión y la obligatoriedad educativa, para lograr: la reestructuración del sistema, aumentar la inversión presupuestaria para el mejoramiento de la infraestructura existente; crear y ampliar unidades educativas e implementar diversos planes y programas nacionales, entre ellos el PMI, pero ceñidos a la línea política fijada por la provincia, como veremos.

En este escenario, la historia de militancia sindical y el recorrido por la gestión pública implicaron, en términos nativos, el pasaje de una posición de *defensa y apoyo a la educación pública al sostenimiento de las políticas educativas* (Funcionaria 1). Estas trayectorias y los lazos relacionales constituyeron la base para los planteos de *cambios fundacionales* con que encararon los objetivos y acciones y la sintonía con los lineamientos federales y nacionales. Pudimos documentar la convergencia en las orientaciones de política educativa entre los funcionarios entrevistados y en el conjunto de los equipos técnicos y referentes de programas entrevistados.

En este sentido, el trabajo de campo en el Nivel Central Jurisdiccional permitió documentar los esfuerzos por aprovechar la oportunidad del aquí y ahora en la gestión para reconstruir la *fragmentación* del sistema educativo provincial, contrarrestar la dispersión de acciones y, de manera fundamental, acortar la brecha entre las políticas fijadas y lo que sucede en terreno: en suma, procurar que *baje la política.* Estas preocupaciones políticas las registramos en la centralidad de ciertas acciones, como por ejemplo las capacitaciones, en tanto dispositivos destinados "*a todos y para que todos vayamos por lo mismo*" (Funcionaria 2) en los tres ejes de política educativa definidos por la provincia: "*trayectoria escolar, formatos e institucionalidad de la enseñanza*". Estas decisiones fueron tomadas en función de los objetivos perseguidos, los recursos con que contaban y el horizonte temporal de la propia actuación, incierto por definición.

- Entre las tramas de mediaciones locales y que "*la política baje*"

Las políticas y programas no bajan sin más a los contextos locales. Por el contrario, advertimos las complejas mediaciones que se hacen presentes en todos los procesos de implementación de políticas federales, nacionales y jurisdiccionales. No se trata tan sólo de las relaciones entre el CFE, la nación y las provincias. Sino, también, las que se construyen al interior de éstas en el marco de diferentes estructuras de descentralización y desconcentración administrativa que, en este caso, conforman el sistema educativo provincial. En esta jurisdicción, el MECCyT fijaba las políticas educativas provinciales. Pero, como mencionamos, la gestión administrativa del sistema educativo se llevaba a cabo a través de las Direcciones Regionales donde confluían una diversidad de actores que iban recreando y aportando nuevos sentidos a las prescripciones y líneas que se *bajaban*.

La preocupación señalada de que "*todos vayamos por lo mismo*" supone transitar tramas de mediciones particulares. En este caso, aludimos a distintas dependencias estatales, con las vías jerárquicas que las organizan y nuevos y viejos actores con procedencias diferentes pero que convergen en el terreno. Por una parte, a los tradicionales actores del sistema educativo, entre ellos los directores regionales y los supervisores de los diferentes niveles y modalidades, se suman aquellos cuyos cargos se gestan al calor de los diversos programas nacionales o provinciales y que despliegan sus funciones en los territorios donde aquéllos (y con anterioridad) trabajan. Aquí nos referimos a los referentes pedagógicos que se desempeñaban en las direcciones regionales, a los coordinadores de programas socioeducativos y sus referentes en las diferentes localidades. Atendiendo a las expectativas de la gestión educativa, de que sus lineamientos políticos "*bajen*" a la base del sistema; algunos actores eran vistos como obstaculizadores y otros como facilitadores.

Las funcionarias entrevistadas realizaron diversas críticas a los niveles supervisivos y a ciertos obstáculos que encontraban para la llegada de las orientaciones políticas, cuestiones que aluden, entre otras, a tensiones inherentes a la descentralización y desconcentración educativa y a los márgenes de relativa autonomía de los diferentes niveles y actores del sistema. Esto sucedía, además, en el marco de una gestión que, contemporáneamente a la asunción de las funcionarias, reorganizaba las estructuras políticas y burocráticas del Ministerio de Educación provincial.

El nivel de supervisión, como campo de gestión y mediación específico, constituía para las entrevistadas un punto complejo que se expresaba en cómo contrarrestar la autonomía del supervisor en el marco, asimismo, de vacancias en algunos de estos puestos y de una doble dependencia jerárquica: los supervisores debían reportar tanto a las direcciones regionales como a las direcciones de nivel correspondientes. Por esto, la desconfianza hacia estos actores impulsaba cierta apuesta a través de capacitaciones, encuentros y jornadas, a los referentes pedagógicos, directores regionales y, para el caso del nivel secundario, a los ATT. Estas acciones documentaban, entre otras, la complejidad de generar instancias de *acompañamiento* para transformar al conjunto del sistema educativo y, en particular, al nivel secundario. Dichas acciones pretendían expresar un nuevo estilo de gestión y relación con los actores escolares junto a diversas modalidades de control vinculados a que "*la línea baje*".

- Producción y uso de marcos legales

Al igual que en la **provincia A,** en esta jurisdicción los marcos legales constituyeron territorios donde se expresaba la importancia otorgada al aquí y ahora para producir cambios dada su preocupación por dejar huellas más allá de su gestión en el camino de construcción de la *nueva escuela secundaria.* En esta provincia se aprobó una nueva Ley de Educación provincial en 2010 en sintonía con la LEN y otra que permitió – en 2010 también – la titularización de 8000 docentes interinos con varios años de servicio. También se firmaron resoluciones de excepción tendientes a asegurar estabilidad a docentes afectados por el cambio de estructura académica adoptado: 7 – 5/6. Junto con esta producción normativa local, para la gestión educativa provincial las resoluciones del CFE constituyeron un *marcador ideológico* fundamental (Sierra, 2004) para respaldar e impulsar las transformaciones que se propusieron: *"dar vuelta la taba"* de la escuela secundaria (Directora DES).

Sin embargo, en momentos de alta productividad normativa en el orden federal y jurisdiccional, permanecían vigentes distintos tipos de normas a escala local no siempre coincidentes con las de orden más general. Esto lo hemos documentado con la presencia simultánea de resoluciones del CFE, que habilitan cambiar los regímenes académicos, y normas locales que regían la asistencia y acreditación de los alumnos en sintonía con el sistema que se pretendía transformar. En los diversos contextos locales, movilizar el uso de una u otra norma documenta, en primer lugar, la diversidad de sentidos y posicionamientos presentes en los escenarios cotidianos sobre los procesos de escolarización y las condiciones de su efectivización. En segundo lugar, los desafíos que se tienen por delante en aras de instalar y construir la obligatoriedad de un nivel cuando, al mismo tiempo, se pretende que cambie su formato históricamente construido. Y, finalmente, entendemos que las normas de menor jerarquía regulan acciones específicas y cotidianas de las instituciones educativas, nodales en organizaciones jerárquicas como el sistema educativo donde sus actores son evaluados por el grado en que las cumplen.

En la *cuestión normativa*, en una escala más general, existe un punto central claramente expresado por la gestión educativa provincial referido a la compleja (re) construcción de un sistema educativo federal que contenga a los provinciales en un marco nacional. Desde esta perspectiva, al tiempo que estimulaban la autonomía institucional para ensayar cambios, entendían que éstos debían inscribirse en orientaciones más amplias. Así, ofrecer *un marco* a las iniciativas institucionales abarcaba diversas dimensiones. Por un lado, definir parámetros que pudieran contener y, también, delimitar las acciones de las escuelas. Por otro lado, implicaba una compleja construcción en relación con la diversidad de contextos socioculturales presentes en cada jurisdicción. Por último, construir consensos generales que enmarcaran la implementación de políticas federales en los contextos jurisdiccionales. Este tópico se manifestó en la preocupación por la cuestión de la movilidad de los alumnos y en la necesidad de construir ciertos parámetros comunes a las diversas provincias en los regímenes académicos. Problemáticas y posiciones presentes en la Ley Provincial de Educación y que se constituyeron en *procesos en curso.*

- Lineamientos para la educación secundaria

Para el nivel secundario, hemos registrado la vocación por impulsar su *refundación* por parte de la DES. El objetivo era "*hacer estallar el paradigma actual de la escuela secundaria*" para "*construir una nueva escuela sobre la desintegración de la otra*" (Directora DES) ya que se trataba de producir un pasaje de una "*escuela centrada en el docente a una escuela que pueda mirarse a sí misma en función del alumno*" (Referente provincial PMI). Por esto, sostenían que todos debían estar en la escuela y que el mayor desafío que enfrentaban era que entraran y permanecieran los jóvenes "*indeseables*". Se trataba de "*dar la batalla cultural*" (Directora DES), sintetizando en esta frase la intención de enfrentar las representaciones hegemónicas que descalifican y contribuyen a expulsar de la escuela a los jóvenes pobres, aquellos que viven en las villas, andan por las calles, no estudian ni trabajan y/o pertenecen a pueblos aborígenes y habitan en contextos rurales, con el fin de incluirlos en la escuela. "*Hay que mirarse*" y "*dejar de decir 'los alumnos son el problema'*", son algunas frases relevadas que expresaban el camino optado por la gestión para combatir las prácticas discriminatorias que caracterizan al nivel.

Los cambios que se impulsaban también abarcaron la cuestión curricular. Sobre esto, se proponían lograr procesos de discusión *desde las bases* a partir de un documento con los lineamientos políticos sobre el nivel secundario y una propuesta de desarrollo curricular elaborado por la DES. La expectativa de la gestión educativa era que esos debates condujeran a la producción de un documento *totalizador* con la función de enmarcar los aportes recibidos. Este proceso de discusión aún no había comenzado al momento de nuestra estadía de campo. Claramente la cuestión curricular se empalma con lo que se denomina la *caja curricular* y los puestos de trabajo docente. Asimismo, la problemática vinculada a la interculturalidad constituye un desafío para toda producción curricular que excede la presencia de pueblos aborígenes en la provincia y, al mismo tiempo, dicha presencia la torna insoslayable.

Una tensión fundamental para efectivizar la obligatoriedad escolar radica en los circuitos de diferenciación educativa que se expresan de manera variable en cada contexto local. Para el caso de esta provincia, documentamos una combinación entre los procesos de selección de tipo de matrícula que realizan muchas instituciones educativas – también presente en otras jurisdicciones – el déficit edilicio y de cobertura educativa en determinadas zonas, la construc-

ción histórica de escuelas prestigiosas y los mecanismos para regular el ingreso a las mismas en tanto constituyen las escuelas demandadas ubicadas en los grandes centros urbanos. Claramente se trata de atributos construidos relacionalmente: para que haya establecimientos prestigiosos deben considerarse otros como *menos prestigiosos* y *menos demandados*. En esta trama de sentidos, se despliegan prácticas que los legitiman. Nos referimos al examen de ingreso que tomaban las instituciones sobredemandadas de la provincia a partir del cual se realizaba un ranking de notas que habilitaba la entrada y la elección del turno.

Ahora bien, las prácticas selectivas y discriminatorias atraviesan a todos los contextos institucionales. La vigencia de determinadas valoraciones vinculadas a la condición social, a la pertenencia a un grupo étnico determinado y al interés y/o apoyo de las familias a la escolaridad de sus hijos se juegan en las instituciones educativas ubicadas en contextos rurales y urbanos y constituyen enormes retos a afrontar. En esta perspectiva, combatir prácticas discriminatorias en el campo educativo supone, inexorablemente, el desafío de construir políticas de reconocimiento social y cultural (Montesinos y Pagano, 2012).

Respecto de la población aborigen, las principales etnias que habitan la provincia son: Toba Qom, Wichi y Mocoví. Los nuevos marcos legales incluyen expresamente esta composición poblacional. La Ley de Educación provincial fijó la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural para todos los niveles y el resto de las modalidades aunque, al momento del trabajo de campo, no tenía su correlato en el organigrama de la DGNyM. En cambio, existía la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, dependiente del MECCyT. No obstante, las relaciones entre la Subsecretaría de Educación y la de Interculturalidad y Bilingüismo no eran fluidas.

Los modos en que se tramita la interculturalidad asumen el carácter de *analizador* de los desafíos que atraviesan los procesos de democratización educativa. Efectivizar la obligatoriedad escolar supone, para los grupos mencionados, la creación de unidades educativas, especialmente en los contextos rurales donde muchos habitan dado que en ellos el desfasaje entre establecimientos de nivel primario y secundario es mayor. También, se trata de encarar los retos de construir una perspectiva intercultural.[46] Y aquí, la cuestión de los *cambios en los formatos escolares* asume ciertas particularidades en la medida en que, además, distintos grupos *disputan más o menos organizadamente los sentidos de la educación escolarizada,* sentidos no necesariamente convergentes puesto que se trata de colectivos heterogéneos entre sí y en su interior. Esto supone procesos de diálogo, escucha, negociación y, también, confrontación. Y, dada la división de tareas entre diferentes dependencias del MECCyT, entrañaba tender puentes entre ambas.

[46] Tal como plantea Novaro "En términos generales: cualquier situación escolar que uno se imagine, es una situación intercultural, ya que es obvio que la homogeneidad de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable de posiciones ideológicas más o menos reaccionarias. Es un hecho evidente que en la escuela (y más aún en la escuela pública) se encuentran distintos sectores sociales, sujetos de diversas procedencias, de distintas edades y experiencias formativas. En nuestro país es evidente además que los temas de diversidad e interculturalidad no son, definitivamente, una cuestión de las 'minorías'" (2006: 2).

La provincia cuenta con antecedentes y experiencias en el campo de la educación intercultural protagonizadas por algunos grupos aborígenes. En ellas puede historizarse la relación contradictoria y compleja entre sus demandas y sentidos sobre lo educativo y lo escolar y las relaciones que, en cada momento, entablaron con el estado provincial. Bajo el amparo de nuevas figuras habilitadas por la LEN y la Ley de Educación provincial, se creó a comienzos de 2011 la primera escuela de *gestión social indígena* en un barrio emblemático de la capital provincial, dependiente de la Subsecretaria de Educación. Esta experiencia entrañaba retos cotidianos para la gestión educativa en tanto la conducción de la institución, al momento del trabajo de campo, era compartida entre una asociación civil de la etnia predominante en el barrio donde se emplazó la escuela y el MECCyT. en un "*cincuenta y cincuenta*" (Funcionaria 1). Aquí, traemos una frase relevada que, de alguna manera, sintetizaba las percepciones sobre el proceso en curso: "*Todos venimos con esquemas diferentes*" (Funcionaria 1). Esta frase, entendemos, no refería a un relativismo esencialista por parte de la entrevistada que la expresó. Por el contrario, sus relatos documentaban que las diferencias son construcciones históricas y sociales y las adscripciones identitarias se entrelazan con relaciones asimétricas de poder, conflictos y contradicciones. En épocas de obligatoriedad del nivel secundario, los avances y limitaciones que relataban respecto de la escolarización de los grupos aborígenes marcan al mismo tiempo las deudas históricas, la amplitud de las brechas y la necesidad de políticas de reconocimiento social y cultural sostenidas en el tiempo.

2. El PMI en la provincia B

2.1. Desde el Nivel Central Jurisdiccional

La *bajada del PMI* tuvo diferentes momentos y etapas, y cada una implicó distinto tipo de tareas por parte de la gestión educativa y, en particular, de la DES. Por un lado, porque, como suele suceder, los programas llegan a las jurisdicciones a contrarreloj, especialmente durante 2010, año en que debía debutar el primer grupo de escuelas secundarias *bajo PMI.* Por otro lado, porque la misma gestión, atendiendo a que las *líneas bajen y lleguen*, se movilizó viajando por la provincia, realizando diferentes jornadas y poniéndole el cuerpo a diversas instancias de capacitación, leyendo los PMI que se iban elaborando y poniendo a andar la figura de los ATT. Acciones que coincidieron con cambios en el organigrama del MECCyT y con los debates en torno a la Ley de Educación provincial sancionada en 2010.

En la **provincia B** el Plan fue considerado como una vía que permitiría realizar *ensayos* en el camino de la construcción de la *nueva escuela secundaria*, atendiendo a que los recursos hoy están, nunca se sabe hasta cuándo, y se contaba con la *oportunidad política del aquí y ahora* para realizarla. Las funcionarias entrevistadas rescataban que el PMI se propusiera como superador del "*proyectismo*", fruto de lineamientos educativos que impactaron en las escuelas, y su flexibilidad en comparación con otros programas, para pensar soluciones en el marco de definiciones políticas federales, nacionales y provinciales.

De manera conectada con sus biografías, y al igual que en la **provincia A**, las entrevistadas valoraban las formulaciones que postulan que las jurisdicciones y las instituciones identificaran y construyeran sus problemas, decidieran cuáles priorizar e implementaran las acciones que consideraran necesarias. Para el caso del nivel secundario, sin embargo, se manifestaban tensiones paradojales: resaltar el protagonismo y autonomía de las instituciones para avanzar en las transformaciones al tiempo que aquéllas eran fuertemente criticadas en su matriz histórica. La apelación al protagonismo de las escuelas se entrelaza necesariamente con las prácticas pedagógicas y con el desempeño de los actores escolares, cuestiones que fueron fuertemente criticadas por las entrevistadas; especialmente cuando, comentaban, aquéllos anteponían demandas vinculadas a las condiciones materiales en que se desarrolla la enseñanza por sobre el derecho a la educación de los jóvenes.

Desde la perspectiva de la gestión educativa, los cambios debían girar en torno a la **centralidad del alumno.** Por esto, enfatizaban la necesidad de diseñar alternativas organizacionales y pedagógicas que ofrecieran diversos trayectos formativos que respondieran a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos. En suma, se intentaba promover cambios en los *formatos escolares*. Entre otras dimensiones cuestionadas, criticaban especialmente la anualización como dimensión estructurante de la cursada y la acreditación propia del nivel secundario, procurando contrarrestar la marca estigmatizante de la categoría "*alumno con sobreedad*". Por esto, resignificaron y valoraron propuestas y/o dispositivos ya existentes en la provincia. Nos referimos al Bachillerato Libre de Adultos – BLA –[47] y a las modalidades en que lo combinaron con propuestas recientes, tanto nacionales – como el FinEs –, o provinciales – como el Programa de Terminalidad Educativa –, orientadas a promover la finalización de la educación obligatoria. Estas propuestas políticas y pedagógicas influyeron en la elección, por parte de la DES, de la escuela donde realizamos la estadía de trabajo de campo.

[47] El BLA fue creado en 1973 como experiencia piloto y luego ha tenido sucesivas modificaciones. Sus destinatarios son adultos a partir de los 18 años de edad, con primaria completa y que no hayan culminado la secundaria. En las escuelas donde se aplica el BLA; se designan docentes para que los estudiantes realicen consultas sobre las materias que fueran a rendir examen. Estos espacios no son considerados "clases", sino instancias de consulta. El Plan de Estudios está organizado en cursos: el curso A y el curso B, cada uno conformado por doce asignaturas. Ver: repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/80606

- La producción estadística

Partiendo de la *centralidad del alumno* en los cambios a impulsar, el *seguimiento de sus trayectorias* se convertía en un pivote fundamental en aras de la inclusión educativa. Para esto, además de dar la *batalla cultural* contra las representaciones estigmatizantes sobre los jóvenes, el *seguimiento* implicaba, también, *saber dónde están.* Por esto, reivindicaban la producción de estadísticas por parte de las escuelas como elemento importante en la construcción de la obligatoriedad escolar dado que promovería el compromiso de cada institución con sus propios "*resultados*".

La información que se carga en el Módulo de Monitoreo – en el marco del PMI – provee casi en tiempo real fotos del camino en pos de la obligatoriedad secundaria. Uno de los indicadores que valoraban especialmente es el que refiere a los "*alumnos salidos con o sin pase*" y su relación con el eje del "*seguimiento de las trayectorias escolares*". Estos indicadores proveen información sustancial para evaluar la marcha de las acciones encaradas y resultan importantes para la construcción y reformulación de políticas y programas educativos. Sin embargo, al igual que en la provincia A nos preguntamos acerca de su rol en la comprensión de los complejos procesos socioculturales que supone el objetivo de construcción de la nueva escuela secundaria. Como lo hemos planteado, los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo brindan datos sobre el funcionamiento del sistema en su conjunto y, también, ciertos usos de los mismos pueden conducir a cristalizar procesos y sujetos y de tomar sus (buenos o malos) resultados como obra exclusiva de las escuelas.

- Las clases de apoyo

Una parte del financiamiento del PMI que reciben las instituciones educativas se destinaba para horas institucionales. La expectativa de la Directora de la DES era que se priorizara su uso para ensayar nuevos roles que luego pudieran convertirse en cargos que se incorporasen a la POF. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se emplearon para implementar **clases de apoyo** a cargo de los denominados **docentes tutores**. Desde la DES provincial, cuestionaban este destino a partir de sus posiciones ideológicas y, también, por los resultados obtenidos. Los datos estadísticos que construyeron a través del Módulo de Monitoreo señalaban que las clases de apoyo no habían logrado mejoras, al menos hasta el momento del trabajo de campo. Sin embargo, las escuelas debían diseñar sus diagnósticos a partir de sus propias estadísticas como insumos fundamentales. Esta cuestión nos permite volver a preguntarnos sobre los efectos de la valoración de los datos estadísticos. Por un lado, contribuyen al seguimiento de las trayectorias escolares pero, por el otro, su uso promueve acudir a las respuestas 'más a mano', las 'conocidas' y también legitimadas. Los indicadores educativos miden al sujeto y las clases de apoyo adquieren sentido al colocar el foco en el desempeño de los alumnos: es una respuesta frente a la cantidad de desaprobados en determinados espacios curriculares. Asimismo, las clases de apoyo pueden no ayudar a resolver lo que se proponen, tal como lo planteaban desde la DES, y sí propender a confirmar representaciones estigmatizantes sobre los estudiantes y docentes.

Resulta pertinente destacar que las **clases de apoyo** proceden de modalidades históricamente construidas y validadas a lo largo del tiempo. Nos referimos a la legitimidad que tiene el trabajo de compensación hacia aquellos que se considera que lo necesitan dada la estructura graduada de nuestro sistema educativo y la orientación hacia la homogeneidad desde sus propios orígenes. Pero, también, esto es reforzado por la presencia de programas focalizados. Como luego veremos, la escuela visitada desarrolló un proceso singular y complejo en las dos etapas documentadas de implementación del PMI: entre las clases de apoyo y la focalización en un grupo de alumnos de recursos y esfuerzos en aras de apoyar sus trayectorias escolares.

La presencia de docentes tutores no es nueva en las instituciones educativas como tampoco que el trabajo sea desarrollado, por lo general, sin relaciones fluidas con el docente a cargo de la asignatura. El trabajo por materia y en soledad son dimensiones históricas (Terigi, 2008) que se replican (y construyen), además, en la formación docente y en diversas propuestas de capacitación destinadas a los profesores del nivel. Estas dimensiones moldean la asimetría que caracteriza la relación entre profesor a cargo y docente tutor, ya sea que éste cumpla tareas de apoyo o trabajo en el aula, dado que el primero tiene la responsabilidad por la calificación fi-

nal de los alumnos y la decisión sobre los contenidos que imparte. Insistimos, por lo general se trata de una relación asimétrica poco asumida y problematizada y se convierte en un reto que se relaciona, también, con la redefinición de los puestos de trabajo y las apelaciones a la radicalidad de los cambios que se persiguen en la escuela secundaria.

- La cuestión de los fondos

El financiamiento apareció en todas las jurisdicciones donde realizamos trabajo de campo como una dimensión problemática que atravesó los procesos de implementación del PMI y al conjunto de los programas nacionales. Los fondos llegaban retrasados, lo cual acortaba los plazos de desarrollo de las acciones planificadas y, también, las obstaculizaba.[48] Según nos relataron, en esta provincia algunas escuelas suspendían dichas acciones o no las iniciaban hasta el momento en que llegaban los recursos; en otros casos, las posiciones no eran homogéneas al interior de cada institución. No obstante, la DES promovía que de todas maneras se llevaran a cabo. Hemos registrado en otras jurisdicciones cierta apelación al voluntarismo de los actores escolares. Sin embargo, atendiendo a las huellas que dejaron otras experiencias, resultaba comprensible que los actores escolares manifestaran recelos para la realización de tareas por las cuales se había acordado la recepción de un plus monetario. La tardanza en la llegada de los fondos claramente atenta contra la certidumbre que debiera reinar en políticas que apuestan a la transformación de la escuela secundaria y que, sabemos, requiere de horizontes temporales prolongados.

Asociada a la cuestión de los fondos, surgió fuertemente la responsabilidad de su manejo por parte de los directivos escolares, quiénes deben administrar y rendir los del PMI como los de otros programas que se implementen en su escuela. Esta problemática, recurrente en las jurisdicciones visitadas, se complejiza puesto que cada programa – más allá de la invocación a la articulación – obedece a lógicas diferentes, con su propia fuente de financiamiento y sus particulares instructivos para la rendición. En reconocimiento de esta situación, la DES, en un proceso parecido al de la provincia C, propuso a las escuelas que destinaran una parte de los recursos del PMI para contratar a un asesor contable para colaborar con los directivos en estas tareas. También, los ATT debían monitorear estas rendiciones en las instituciones que tenían asignadas. No obstante, las tareas contables recargaban de trabajo y abonaban un perfil directivo como gestor y administrador de recursos que viene delineándose desde hace al menos 20 años. Para el caso del PMI, los directivos estaban a cargo de la escena de pagar en mano a los docentes o profesionales contratados.

- "Todo pasa por el Plan de Mejoras": el PMI y otros programas nacionales

La gestión provincial sintetizaba la aspiración a la articulación de los distintos programas que llegaban a las escuelas en una frase: *"**todo pasa por el Plan de Mejoras**"*. Esto implicó la incorporación de técnicos para la implementación de este Plan como de otros programas que intersectan con el nivel; el Programa Conectar Igualdad, por ejemplo.

La orientación *todo pasa por el Plan de Mejoras* supuso la convocatoria a diferentes actores. Nos referimos a los que se desempeñaban en las direcciones regionales y los miembros de los programas socioeducativos de la DPSE. Para este objetivo, y al momento del trabajo de campo, la jurisdicción contaba con una ventaja respecto de otras provincias visitadas: la sintonía fina entre quienes ejercían cargos de gestión. Así, la invocación a la articulación entre programas que se promovía *desde arriba* se producía en el marco del conocimiento personal y de militancia compartida entre las directoras de la DES y de la DPSE. En cada una de estas dependencias estatales, los procesos de acompañamiento y control se desplegaban: ambas direcciones cotejaban, a través de instrumentos específicos elaborados por cada una, los avances en la articulación de acciones y programas en cada institución educativa.

Entre las diversas propuestas socioeducativas, observamos una importante apuesta provincial por los CAJ. Los entrevistados recuperaban objetivos históricos del programa, que antecede a

[48] Tal como lo mencionamos, el PMI tenía una duración bienal pero la renovación del financiamiento es anual.

los PMI, como una punta de lanza para lograr cambios en el funcionamiento de la escuela secundaria, en la relación de ésta y sus docentes con los jóvenes y en el nivel de pertenencia que éstos construyan. En las entrevistas, fueron recurrentes las apelaciones a que las acciones de cada CAJ se articularan y subordinaran a los diagnósticos y proyectos que las escuelas formularan en el marco del PMI, reconociendo el reto que supone lograr tal vinculación. Para apoyar este propósito, desde el año 2010 los coordinadores institucionales de los CAJ fueron elegidos de manera conjunta entre la coordinación provincial del programa y el directivo de cada escuela. A su vez, el directivo y el responsable del CAJ decidían conjuntamente la elección de los talleristas para su institución. Estas decisiones se articulaban con otras tomadas a escala nacional: los fondos del CAJ llegaban directamente a las escuelas a nombre del director. Como en el PMI, se pagaba en mano a los talleristas.

Este programa contaba, al momento del trabajo de campo, con una doble vía de financiamiento: PROMEDU y Fuente 11. Esta situación, al tiempo que compensaba presupuestos nacionales y provinciales, asumía también efectos limitantes u obstaculizadores de las tareas dados los diferentes requisitos administrativos y contables que demandaban cada uno. A esto hay que sumarle la llegada tardía de los fondos y cierta incertidumbre por la continuidad a nivel de los talleristas.

Para el resto de los programas socioeducativos relevados - Aportes para la Movilidad; Proyectos socioeducativos, Prevención del Abandono Escolar y Apoyo a la escolaridad de alumnos pertenecientes a pueblos originarios – Convenio con el INAI –, más allá de sus particularidades, nos encontramos con algunas cuestiones recurrentes. En primer lugar, estos programas presentan una paradoja: se proponen apoyar a los alumnos que viven en contextos de pobreza y desigualdad con aportes que nunca alcanzan a cubrir a todos los que el propio sistema considera en "*riesgo pedagógico*" por sus condiciones de vida. En segundo lugar, los fondos están sujetos a redefiniciones presupuestarias y, en la mayoría de los casos, llegan tardíamente a las escuelas. Y, en tercer lugar, implican procesos de selección en los que los requisitos que deben cumplir los beneficiarios son, a su vez, objeto de resignificaciones en cada contexto local, más allá de las prescripciones normativas.

Las funcionarias entrevistadas expresaron reiteradamente fuertes críticas a las políticas educativas focalizadas de los años `90. Desde su actual posición, producían una resignificación: de políticas focalizadas que llegan desde nación a la provincia, a fuentes de financiamiento subordinadas a la construcción de un proyecto escolar y, de manera fundamental, a la definición de la política educativa provincial. Esta recontextualización se traducía, por un lado, en la decisión de que *"todos los programas nacionales pasan por la Subsecretaría de Educación"* (Funcionaria 1) pero, por otro lado, se producía en el marco de la necesidad de los recursos que proveía el MEN, aún con las mejoras presupuestarias conseguidas en la jurisdicción.

En el caso de la provincia B, a diferencia de otras, la búsqueda de articulación entre la DES y la DPSE era un objetivo político asentado, en parte, en el conocimiento personal entre quienes estaban a cargo de las mismas. Si embargo, como sucedía en el caso de las escuelas, la gestión provincial también debía procurar unir lo que les llegaba separado.

2.2. Desde el Nivel escolar

2.2.1. Acerca de la escuela donde realizamos trabajo de campo

Desde 2010, la provincia B comenzó un proceso de reordenamiento de la oferta educativa. Esto explicaría, en parte, cómo se nombraban a las instituciones que conforman al sistema: si bien la ley estableció como un nivel educativo la "educación secundaria", las escuelas conservaban el nombre acorde con la estructura académica dispuesta por la norma anterior. Éste era el caso de la institución donde realizamos el trabajo de campo.

La escuela se ubica en una ciudad del interior provincial. En los últimos años, esta localidad fue escenario de una profusa acción estatal orientada a resolver problemas que la atravesaban: la realización de obras públicas de infraestructura y la construcción de viviendas sociales, entre otras. Sus dimensiones son pequeñas y en las relaciones predomina el cara a cara, donde todos se conocen. En esta trama relacional, las formas de intervenir en lo público alcanzaban a diversos actores, incluidos los escolares.

Al momento del trabajo de campo, esta escuela era la única oferta de educación secundaria de la localidad, por lo que gran parte de los chicos se encontraban allí independientemente de sus recorridos institucionales previos. También, esa situación influía en que estuviera superpoblada.

Contaba con un equipo de conducción – especialmente su director – que le dio visibilidad a partir de múltiples acciones: su participación en la micropolítica local para mejorar la oferta de educación secundaria y terciaria, el fomento de la articulación con distintas instituciones para cubrir necesidades de la escuela y la concreción de proyectos escolares[49] e incluso, el incremento y redireccionamiento de los fondos económicos de la cooperadora para mejorar las condiciones materiales de la institución.[50] El director, junto con el intendente, venía trabajando en la ampliación de la oferta de educación secundaria local. Primero, en la construcción de un nuevo edificio para esta institución para contar con posibilidades de albergar a una mayor cantidad de estudiantes y, luego, en la creación de dos nuevos establecimientos educativos: un politécnico[51] y una escuela artística.[52] Cuando visitamos la escuela, ésta ya funcionaba en las nuevas instalaciones.

La institución visitada es de origen provincial y fue creada en la década de 1960. En un principio, fue anexo de una escuela de una ciudad ubicada a 55 kilómetros. A comienzos de los años 70, se independizó conformándose como un bachillerato hasta la reforma educativa de los años ´90.

Hasta 2010, además de los tres años de la educación polimodal, en el establecimiento funcionaba la EGB 3 (7°, 8° y 9° año). A partir de 2011, los cursos correspondientes al 7° año pasaron a las escuelas primarias dada la opción de estructura elegida (7-5/6). En la escuela visitada quedaron el 8° y 9° año de EGB, que, a partir de 2011, comenzaron a ser nombrados como "*los 1° y 2° años*" de secundaria, aunque convivían con las denominaciones anteriores tanto en las normas vigentes de menor jerarquía como en las voces de algunos de los entrevistados.

El 1° y 2° año de la escuela se cursaba en el turno tarde. En 1° año, contaba con siete secciones y en 2°, esta cantidad se reducía a cinco. La Educación Polimodal funcionaba en el turno mañana y estaba organizada en dos orientaciones: Economía y Gestión de las Organizaciones y Ciencias Sociales y Humanidades. Para estos años, se mantenían cuatro cursos por año (dos por orientación). De acuerdo con el Documento PMI 2011, la matrícula final 2010 sumaba un

[49] Como ejemplo se puede mencionar la relación con el Programa "Jóvenes con Más y Mejor Trabajo" dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación que se implementaba vía la Municipalidad local. Este programa asignaba becas de dos años de duración para jóvenes y adultos desempleados (a partir de los 18 años). En el caso de esta localidad, la "contraprestación" estipulada era que los destinatarios fueran progresivamente culminando los distintos niveles de la escolaridad obligatoria. También, para el proyecto Encuentro de Bandas la escuela usaba un salón amplio del edificio de la Municipalidad y contaba con micros provistos por ésta para acercar a esta ciudad a los grupos musicales de distintas localidades provinciales.

[50] Esta escuela contaba con una cooperadora que le permitía afrontar cuestiones básicas para su funcionamiento como, por ejemplo: agua potable, servicios como el teléfono e Internet, papelería, toner para las computadoras, gastos de mantenimiento, entre otros. También, estos fondos contribuían a pagar los viajes de las competencias de básquet y fútbol de los estudiantes y financiaba la organización de los eventos fijos de la escuela, como el llamado Encuentro de Bandas y el baile de recepción de los egresados.

[51] Al momento de la realización del trabajo de campo, se estaban ejecutando las obras para la construcción del politécnico en la parte sur del municipio, en el marco del Plan Federal de Viviendas.

[52] El viejo edificio de la escuela secundaria fue refaccionado y una parte cedida para la creación y funcionamiento de una institución secundaria con modalidad artística. Otra parte del edificio fue cedido en comodato para el funcionamiento de una institución de nivel primario de la modalidad de Jóvenes y Adultos.

total de 897 estudiantes. En el turno vespertino funcionaba, desde 2009, el Bachillerato Libre para Adultos (BLA) que, al momento del trabajo de campo, tenía 112 inscriptos y se cursaba sin asistencia obligatoria. En total, la institución contaba con 24 divisiones.

La escuela funcionaba en tres turnos con una actividad continua que implicaba la presencia rotativa de sus autoridades, compuestas por el director y dos vicedirectores, cada uno a cargo de un turno.[53] El plantel institucional se completaba con una asesora pedagógica, una secretaria, 12 auxiliares docentes y una jefa de auxiliares, 107 docentes, más 4 personas como personal de servicio.[54]

Desde su inicio, la escuela se organizó en departamentos según áreas de conocimiento. Al momento del trabajo de campo, ellas eran: ciencias sociales, humanidades, ciencias exactas, tecnología, ciencias naturales, educación física, lenguas y proyectos. A partir de la reestructuración del organigrama que propició el PMI, se agregó un nuevo departamento de auxiliares docentes (Documento PMI 2011).

Los entrevistados señalaron recurrentemente que las instalaciones edilicias estaban saturadas. Por esto, el director establecía convenios con distintas instituciones para el desarrollo de actividades.[55] Como ejemplo, podemos citar la relación con el Centro Integrador Comunitario,[56] cuyo espacio fue empleado durante el año 2010 para dictar las clases de apoyo en el marco de la implementación del PMI.

En síntesis, la gestión del director al momento de la estadía de campo reflejaba vínculos con distintas instituciones que permitían cubrir necesidades edilicias de la escuela y crecer en la implementación de diversos proyectos. Estos lazos institucionales deben enmarcarse en las políticas educativas de las últimas décadas que han ido, de manera progresiva, perfilando el rol directivo hacia el de un *gestor de recursos.*

2.2.2. La implementación del PMI

Es posible dividir la implementación del Plan en dos grandes momentos. El primero, durante el año 2010 y verano de 2011, se focalizó en el apoyo académico a los estudiantes para rendir los exámenes y lograr la promoción de año. El segundo, a partir de marzo de 2011, complejizó no solo las acciones del PMI sino que movilizó de pies a cabeza a la escuela.

[53] El cargo de vicedirector suponía una carga horaria de 30 horas semanales más 12 horas frente a alumnos. El director y el vicedirector de la mañana eran titulares en sus cargos desde el año 2007. A partir de la incorporación del BLA; el director consiguió que se habilitara el segundo cargo de vicedirección.

[54] La jefa de auxiliares comentó que buena parte de ellos también eran docentes y tenían horas cátedra como profesores en esta y otras escuelas. Según nos relataban, varios de los profesores eran exalumnos.

[55] Estas cuestiones atraviesan la vida cotidiana escolar de gran cantidad de instituciones educativas, tal como lo documentamos en el apartado dedicado al Nivel Central Jurisdiccional.

[56] Dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Primera etapa:
De apuros y resistencias al desarrollo de *acciones conocidas*

Las primeras impresiones construidas ante la llegada del PMI giraron en torno a la "*llegada tarde",* el "*apuro*" de su implementación y cierto desconcierto y miedo sobre lo que realmente podía hacerse con él. También, surgieron representaciones negativas que lo veían como una propuesta que desestructuraría la vida escolar, en sintonía con lo que significó la experiencia de los procesos de reforma educativa de los años 90.

La llegada del PMI se dio en un contexto en el cual, por un lado, ya contaban con los recursos del programa y, por otro lado, los aquejaba una problemática que urgía resolver: la cantidad de alumnos que tenían desaprobadas varias materias. Distintos entrevistados señalaron la falta de tiempo para la reflexión y discusión sobre el destino de la primera partida de dinero del PMI. Aún con las resistencias que al inicio generó su llegada, al mismo tiempo constituyó un plan seductor dado el aporte monetario más allá de que – en retrospectiva – los actores escolares lo analizaran en términos de oportunidad de *repensar la escuela.*

En este contexto, y definido uno de los mayores problemas – la repitencia –, concretaron una acción conocida por las escuelas para aprovechar los recursos: **clases de apoyo o tutorías en las materias con mayor cantidad de alumnos desaprobados.**

Una particularidad de esta primera etapa de implementación del PMI fue que los directivos y la ATT decidieron llevar a cabo **observaciones de las clases de apoyo** que se realizaron en 2010 en los espacios cedidos por el CIC con el objetivo de hacer un *seguimiento continuo* a los alumnos y los profesores afectados por el PMI. Si bien no pudieron profundizar en el contenido de esas observaciones, sí les ofrecieron algunos indicios por dónde buscar *mejoras*. Por ejemplo, la relación entre el docente a cargo y el tutor y la sugerencia del trabajo en parejas pedagógicas, retomados en el diagnóstico de la segunda etapa del PMI, como veremos en su desarrollo.

La *Escuela de Verano* empezó a implementarse en 2011 al tiempo que funcionaba el CAJ. Con fondos de ambos programas, en enero se desarrollaron actividades recreativas y en febrero, clases de apoyo para alumnos que tuvieran que rendir en las mesas de examen de marzo.

Es importante señalar las dificultades y recorridos transitados en la elección de los tutores: por una parte, cubrir las tareas de apoyo con docentes de la escuela con horas disponibles; por otra, la intención de asignar horas institucionales a profesores de la institución comprometidos y que desplegaran estrategias innovadoras de enseñanza. Ante la negativa de parte del plantel docente convocado y la existencia de jóvenes recién recibidos o a punto de hacerlo sin ocupación en la ciudad, decidieron hacer una selección de éstos para el desarrollo de las clases de apoyo. En este sentido, los tutores conformaron un colectivo heterogéneo, por las diferentes condiciones de experiencia, trabajo y contratación, entre otras dimensiones.

Hemos mencionado que las horas institucionales del PMI eran pagadas *"en mano"* por el director y constituían una forma de contratación precaria. A ello, se le sumaba que la tarea de los tutores – dar clases de apoyo a los jóvenes para rendir exámenes – se realizaba con otros docentes en el marco de una relación asimétrica poco asumida y problematizada. En verdad, el tipo de contratación en el marco del PMI resultaba precarizada en múltiples sentidos: por su flexibilidad, la informalidad del sistema de pago, la ausencia de recepción de beneficios sociales –como la obra social y bonificación por antigüedad – y la falta o poco reconocimiento de su tarea por parte de los profesores a cargo de cada cátedra. Aún cuando para algunos docentes de la escuela podría resultar estimulante mejorar sus ingresos o desafiante en términos profesionales, fueron jóvenes desempleados los de mayor presencia en el grupo de los tutores.

Un tema no menor en vistas a la implementación de la política de obligatoriedad de la educación secundaria refiere a quiénes son los sujetos que efectivamente se encargan de concretar las acciones que se prevén y las relaciones que establecen (o no) con sus interlocutores/docentes a cargo de la asignatura. Esto genera una tensión dado que las clases de apoyo "visibilizan" a los alumnos y, también, a los profesores, cuestión que puede ser leída como un señalamiento hacia el docente como responsable del bajo rendimiento de los estudiantes. Al respec-

to, cabe preguntarse, como en el resto de las provincias e instituciones visitadas, por la legitimidad que los jóvenes recién egresados tendrían en su tarea de enseñar aquello no aprendido a través de las enseñanzas de los docentes a cargo de la cátedra. Aún cuando relataban buenas experiencias de trabajo entre tutores y profesores, pareciera que la responsabilidad quedaba atada a las disposiciones personales que mostraran dichos actores.

En esta primera etapa, relevamos cierto consenso en el equipo directivo y docente acerca de los *malos* resultados que dieron las primeras tutorías, evaluadas a partir del aumento de la repitencia registrado en marzo de 2011. Sin embargo, las explicaciones ofrecidas por los actores escolares fueron diversas.

Uno de los aspectos interesantes del PMI es que permite revisar y reflexionar sobre las acciones emprendidas y repensar otras que sean más pertinentes buscando los intersticios dentro de las normas que, junto con las experiencias previas, fijan el marco de lo posible. El sabor a fracaso que dejó la implementación de la primera etapa ante la evidencia de la estadística –como único indicador que se tomó en cuenta, y que a su vez presentó vacíos interpretativos –, sirvió de base para el desarrollo de una alternativa respecto de algunos aspectos del formato tradicional escolar.

Segunda etapa: "*Conocer*" la realidad para repensar el PMI

- Representaciones sobre los jóvenes y sus familias

A partir de marzo de 2011, comenzó la reformulación e implementación de lo que hemos denominado "segunda etapa" del PMI en la escuela. En un primer momento, las acciones se orientaron a generar explicaciones sobre el "*fracaso*" de las tutorías y el bajo rendimiento de los estudiantes. En este marco, se preocuparon por conocer los problemas e intereses que atravesaban a la población estudiantil. A partir de estos datos, suponían, podrían pensar mejores estrategias para abordar el problema del *fracaso escolar.*

El Documento PMI 2011 constituye una fuente de información sustantiva dado que en él se relata el proceso y los fundamentos de la reformulación del PMI a la que llamaron: *"Afianzando las trayectorias escolares. ¿Qué vale la pena mantener y qué merece ser transformado?".*

A principios de 2011 realizaron una encuesta a todo el alumnado[57] con el propósito de conocer sus condiciones de vida. Principalmente buscaban las causas –"*los factores internos y externos que inciden en el fracaso escolar"* (Documento PMI 2011: 26)[58]– e información para focalizar los recursos que recibían de distintos programas.

El trabajo sobre las encuestas aparece objetivado en el Documento PMI 2011 donde se establecía que los destinatarios de los programas nacionales serían aquellos estudiantes considerados en situación de vulnerabilidad socioeconómica cuyas familias, dadas sus condiciones de vida, no tendrían expectativas en la educación como medio para el ascenso social. Tal desinterés se manifestaría en: la falta de acompañamiento familiar, la imposición para que los jóvenes en edad escolar trabajen en detrimento de la escolarización, o bien que asistan a la escuela con el único fin de seguir percibiendo subsidios estatales. El *desinterés*, el *déficit* y el *aprovechamiento* integran la aún vigente cadena discursiva sobre los jóvenes de sectores populares. En variados relatos, se hilvanaban situaciones de violencia en la escuela y pérdida de la autoridad escolar con cambios en el *modelo tradicional de familia*[59] que resultan ilustrativas de representaciones que los ponderan como elementos determinantes de los procesos de escolarización de los jóvenes. Estos sentidos, y su capacidad de reforzar prejuicios y estigmas, resultan un núcleo duro a enfrentar a la hora de pensar la nueva escuela secundaria.

Una reflexión que surge sobre este proceso refiere al uso de la estadística como dato confiable y autoevidente que reafirma y justifica ideas previas sobre los *problemas* que llevarían a repetir y abandonar a los alumnos, siempre colocados en las familias y las condiciones en que viven. Sin embargo, estos procesos son los que orientan la construcción de las soluciones, es decir, la planificación de nuevas líneas de acción. No obstante, hemos documentado otras voces, más allá de lo expresado en el Documento PMI 2011 que contenían ciertos matices en estas representaciones en la medida en que reconocían la necesidad de comprender los problemas escolares desde una lógica de mayor complejidad. En este camino, sin dudas, preocuparse por conocer mejor a la población escolar implicó un primer paso en ese sentido.

En suma, la encuesta realizada respondió a la intención por conocer mejor las características

[57] La encuesta fue realizada a 675 alumnos y aplicada el primer día de clases del ciclo 2011 (Documento PMI 2011).

[58] Esta manera de conceptualizar el fracaso escolar recuerda a los diagnósticos en la fundamentación del Programa TAE, cuya implementación es uno de los antecedentes que toma esta escuela para el armado del PMI.

[59] Sobre el cuestionamiento a la existencia de un supuesto modelo familiar y las maneras en que la normalidad familiar se construye desde las instituciones educativas, Ver Santillán y Cerletti (2011).

de los estudiantes, más allá de los supuestos con los que fue construida y de las interpretaciones que se pusieron en juego en el análisis de sus resultados. Creemos que la aplicación de este instrumento se relacionaba con cierta idea previa acerca de la necesidad de contar con determinados perfiles profesionales que pudieran colaborar en el abordaje de los problemas que traen los alumnos.

- Hacia un abordaje "*complejo*" de una "*realidad compleja*"

La reformulación del PMI en 2011 se asentó en el sabor a fracaso dejado por los (malos) resultados de las clases de apoyo. Y, especialmente, a partir de ciertas visiones sobre los estudiantes y sus familias que fueron ratificadas o reforzadas a través de la encuesta antes mencionada. En suma, estos diagnósticos y miradas se convirtieron en un buen argumento para la contratación con fondos del PMI de un **equipo interdisciplinario** que pudiera atender los complejos problemas *detectados/construidos* que presentaba la población estudiantil. Asimismo, con los recursos del PMI se pudieron reconocer económicamente al tiempo que impulsar iniciativas desarrolladas voluntariamente.

Algunas acciones iniciadas en 2010 se continuaron en 2011 pero con la diferencia de que en ese año contaban con estos profesionales, que participaban según su competencia. Para el caso de las observaciones de clase, este equipo interdisciplinario – a excepción del médico y la auxiliar docente –, junto con la maestra integradora y la asesora pedagógica, realizó observaciones de clases en acuerdo con los profesores de curso a fin de darles una devolución destinada a mejorar sus prácticas de enseñaza. También, con los mismos profesionales como coordinadores, se realizaron reuniones de acompañamiento docente que, según nos relataron, permitieron empezar a trabajar los problemas de repitencia y abandono desde el profesor, a partir de sus estrategias de enseñanza. Estas acciones se realizaron incipientemente en el último trimestre de 2010, por ese entonces sin el equipo interdisciplinario, y se profundizaron en 2011.

Además, en 2010 comenzaron a reorganizar los horarios de los docentes de manera de concentrar la carga horaria de las asignaturas y aprovechar mejor el tiempo de enseñanza. Esta forma de distribución continuó en 2011 alcanzando a poco más de la mitad de los profesores que tenían sus horas dispersas. También, pusieron las materias teóricas al principio de la jornada escolar y las prácticas hacia el final.

- Unificación y aceleración: el "*2x1*" y la formación de las "*divisiones especiales*"

La reformulación del PMI en 2011, además de la contratación del equipo interdisciplinario, incluyó una acción que movilizó a la escuela. A partir del diagnóstico de la alta repitencia de los alumnos, las tutorías fueron radicalmente transformadas. La cantidad de repitentes alertaron sobre la situación particular en 1° y 2° año.

A través del proyecto denominado "Afianzando las Trayectorias Escolares *¿Qué vale la pena mantener y qué merece ser transformado?"*, focalizaron los recursos del PMI en un grupo de alumnos para que recuperaran *"el tiempo perdido"* (Documento PMI 2011) y pudieran hacer dos años de estudio en un año escolar. Ciertas características *comunes de estos alumnos (intereses*, la repitencia y la consecuente *sobreedad y características de indisciplina*) motivaron la propuesta de reformulación del PMI.

Para la segunda etapa del PMI, en la escuela se organizaron tres grupos "*unificados*": para el 1° año, seleccionaron dos divisiones de 25 alumnos cada una. Uno de ellos reunía a los estudiantes con sobreedad y repitentes reiterados mientras el otro aglutinaba a repitentes simples, definidos como aquellos que habían repetido una vez. En cambio, para 2° año reunieron a los seleccionados en una sola división con 36 alumnos, a la que se sumaron estudiantes que no habían repetido pero tenían sobreedad, mayormente por provenir de zonas rurales y haber ingresado de manera tardía al nivel.

El proyecto implicó dos etapas. La primera tenía como fin que estas "*divisiones especiales*" de

1° y 2° año pudieran promocionar el año repetido a mitad del ciclo lectivo. Para ello, los chicos debían asistir una cantidad de horas semanales de lunes a viernes, durante la mañana y la tarde.[60] Para la etapa siguiente, se buscaba que durante la segunda parte del año completaran el curso siguiente con esta misma dinámica.

En este escenario, las tutorías pasaron a tener un sentido distinto al convertirse en los espacios que conformaron la aceleración a contra turno destinada a un grupo particular de estudiantes. Para éstos, la propuesta implicó un esfuerzo adicional por la carga horaria que debían cumplir. Para quienes no lograran promocionar, se esperaba que continuaran cursando el año repetido, retomando en profundidad los contenidos no acreditados.

La implementación de este proyecto muestra un conjunto de elementos que resultan interesantes para pensar los nuevos formatos escolares y las representaciones sobre la escolarización secundaria presentes en distintos actores como, también, para documentar cómo un proyecto se va definiendo a través de procesos complejos que distan de ser lineales.

En el Documento PMI 2011 se plantea que, en esta segunda etapa, se tomó la decisión de transformar el organigrama institucional, colocando a los estudiantes en el centro (Documento PMI 2011), a tono con la orientación provincial. Esto explicaría que el orden de las reuniones informativas se invirtiera en relación con el procedimiento implementado en 2010: en primer término se generó un intercambio entre los directivos, en segundo lugar se informó a los alumnos, luego a los padres y por último a los profesores. Incluso, algunos docentes se enteraron sobre la marcha tanto del proyecto como de su participación en él.

De todas formas, nos interesa remarcar que, desde los relatos de los entrevistados, no quedan claros los pasos iniciales del proyecto. Entendemos que buena parte de las reuniones en las que los profesores manifestaron haber participado para la elaboración del proyecto fueron posteriores a su comunicación. Es posible pensar que el proyecto se fue haciendo a partir de ciertas ideas que fueron tomando forma al tiempo que se concretaba el agrupamiento de alumnos.

Al interior del plantel docente, se registraron posiciones y argumentos a favor y en contra del proyecto. A las objeciones vinculadas con el orden de presentación de la propuesta, se sumaban críticas a una de las consecuencias que produjo el reacomodamiento de los alumnos entre los cursos: la ausencia de consulta a los docentes en la selección y agrupamiento de los estudiantes y pasar de tener un "*grupo excelente*" a otro conformado por "*repitentes*".

Estas cuestiones documentan las complejidades presentes en las propuestas que plantean la importancia del reconocimiento de la heterogeneidad inherente a los grupos de estudiantes y, por tanto, la necesidad de diseñar diversas propuestas formativas. En el caso de esta escuela, y para algunos docentes, el agrupar alumnos a partir de ciertas características que se *construyen* como *comunes* suponía, entre otras cuestiones, un cambio en las condiciones que consideraban mejores para desarrollar su trabajo docente: ser profesor de un curso compuesto por *alumnos repitentes* puede ser vivido como estigma y castigo.

Asimismo, ciertas representaciones ancladas en el mérito y en el *rendimiento escolar deseado* impregnaron las valoraciones sobre la propuesta. Nos referimos a aquéllas que sostienen que la repitencia se vincula con la falta de esfuerzo por parte de los alumnos por lo cual, concentrar recursos en ellos implicaría *premiar* a quienes no lo merecen. Ante este escenario, en general, mostraron incertidumbre e incomodidad ante la imposición de participar como docentes de las "*divisiones especiales*". Y, en algunos casos, dudaban sobre las posibilidades de que la propuesta se constituyera en una alternativa legítima de escolarización. Especialmente, cuando ponían en juego el (des)mérito de los jóvenes como criterio para "*premiarlos*" con este proyecto.

En un orden más general, esta cuestión entrecruza a toda política que focaliza sus recursos

[60] Los alumnos de 1° año, un total de 54 horas cátedra y los de 2° año, 56 horas cátedra semanales.

en una población definida. En este sentido, aquello que se recibe mediante las políticas focalizadas es significado como un *beneficio* sujeto a la *demostración de merecimiento* que buena parte de lo destinatarios no parecerían cumplir. La traducción escolar de los atributos de ese merecimiento tiende a asociarse con ciertas expectativas sobre el *buen alumno*: estudioso, que asiste a clases, buen compañero y cumplidor de las normas y tareas de la escuela.[61]

Sin embargo, como veremos luego, algunos de los profesores fueron revirtiendo su opinión a lo largo del proceso, inclusive transformándola en positiva para finales del primer trimestre de 2011.

Un aspecto que generó cierta incertidumbre en la puesta en marcha de este proyecto fue el reconocimiento legal de los saberes acreditados por parte de los estudiantes. Esto documenta, justamente, las ideas construidas en torno a las posibilidades pero también los riesgos que el equipo de conducción atribuyó al PMI.

Dado que algunos alumnos de las "*divisiones especiales*" alcanzarían los 18 años de edad al acreditar el 2° año, decidieron que siguieran con el nivel B del BLA que funcionaba en la escuela. De este modo, pasarían de un sistema, plan de estudios y título de Polimodal a un Bachillerato, estableciendo las equivalencias correspondientes según la normativa vigente.

Sin embargo, este proceso de validación del título fue vivido con incertidumbre dados los caminos burocráticos y legales por los que se debía transitar. Aún movilizando acuerdos de la ATT y prescripciones federales, como las resoluciones del CFE[62] para el diseño de nuevos formatos, el director debió encarar tareas específicas para obtener el aval legal a nivel provincial para acreditar los títulos que les fueran otorgados a estos alumnos.

- De las clases de apoyo a repensar estrategias de enseñanza: las tutorías como eje del cambio

La reorganización de los cursos de 1° y 2° año implicó un arduo trabajo en el que se tuvieron que acordar criterios para redistribuir a los estudiantes. Asimismo, dado que los *"divisiones especiales"* debían hacer en la primera parte del curso escolar el año repetido, también se enfocaron en reorganizar los contenidos y, particularmente, en cómo encarar el proceso de enseñanza en toda la escuela pero focalizando en estos grupos.

Una de las primeras tareas para poner en marcha el proyecto fue la convocatoria a los docentes. Los atributos ponderados en esta convocatorio fueron: docentes recién recibidos de la comunidad sin trabajo, tutores que hubieran participado "*exitosamente*" en la implementación del PMI durante 2010 y el verano de 2011 o, bien, profesores de la escuela que desarrollaran prácticas innovadoras de enseñanza. Se esperaba de ellos que rompieran con las estrategias docentes recurrentes e innovaran en sus metodologías de enseñanza. Hay que destacar que la propuesta implicaba una integración de los contenidos que se realizó por departamentos. Así, por ejemplo, el de ciencias naturales agrupaba los contenidos de matemática y físico química; el de ciencias sociales, las materias de historia y geografía. Por último, educación física con biología y lengua con lenguaje artístico.

Las miradas de los docentes mostraban distintos aspectos de la concreción del proyecto. Por un lado, estaban aquellos que asumían el desafío de buscar estrategias de enseñanza que sedujeran y atrajeran a los chicos, aún cuando tenían una visión estigmatizante sobre ellos. Y, por el otro, aquellos que, aún aceptando ese desafío, cuestionaban algunos efectos que consideraban nocivos para los estudiantes como "*bajar el nivel para que no se vayan*". De algunos relatos, se desprendía la existencia de ciertas presiones institucionales para mejorar el rendimiento de los chicos.
En esta segunda etapa del PMI, intentaron cambiar la mirada: de centrar las acciones de apoyo

[61] Estos temas los hemos desarrollado en un trabajo anterior. Ver Sinisi, L., Montesinos, M.P. y otros (2008).

[62] Nos referimos, principalmente, a las resoluciones CFE N° 88/09 y 93/09.

en los chicos a mejorar la metodología de enseñanza de los docentes. Una de las estrategias desarrolladas se generó en torno al "*acompañamiento*" docente para movilizar dichos cambios. Parte de este acompañamiento fue realizar observaciones de clase a cargo de miembros del equipo interdisciplinario, un directivo, la asesora pedagógica y la maestra integradora, como ya lo mencionamos. Estas observaciones de clase se realizaron especialmente durante 2011 en las *divisiones especiales*. Así, las observaciones y sus respectivas devoluciones apuntaban a producir mejoras en las estrategias de enseñanza considerando, ahora con énfasis, que si el estudiante no "*rinde*" es porque hay una falla en la metodología de enseñanza. En esta etapa, entonces, el trabajo del equipo directivo y profesional de la escuela se focalizó centralmente en las tutorías dado que las clases de apoyo deberían suplir lo que no se lograba en la hora curricular, mientras los cambios se iban produciendo.

Tal como referimos, las observaciones de clases surgieron de una dificultad ya identificada desde un comienzo: la (no) relación entre el docente a cargo de la asignatura y el tutor y, también, de cierta visión sobre las tutorías como un lugar de mayor experimentación que la clase regular. Sin embargo, la promoción de la conformación de parejas pedagógicas resulta una tarea compleja que debe enfrentar ciertas resistencias y dificultades. Las explicaciones relevadas sobre éstas anclaban en contraponer viejas y nuevas formas de enseñanza atribuyendo a un "*viejo paradigma*" la responsabilidad de concebir a la enseñanza como un trabajo solitario. Sin embargo, volvemos a señalar que, más allá de los posicionamientos y atributos individuales, las prácticas de enseñanza se van construyendo en la experiencia escolar cotidiana. Ésta se encuentra atravesada por ciertas características estructurales que moldean las condiciones de trabajo y las experiencias formativas de los propios docentes, quienes son reclutados por especialidad en una estructura de clasificación disciplinar del currículum y designados por hora cátedra (Terigi, 2008). Estas condiciones favorecen el trabajo en solitario, con escasos espacios de labor colectiva, incluso con colegas de disciplinas afines. Un rol docente que, a la luz de las nuevas invocaciones, ya no es el esperado pero en el que se depositan las expectativas de cambio a pesar de que estas dimensiones no se habrían modificado estructuralmente, aún con ciertos avances en el proceso provincial de concentración horaria comentado con anterioridad.

Si bien las principales expectativas por el surgimiento de innovaciones pedagógicas estuvieron puestas en los tutores más que en los docentes a cargo de la asignatura, es posible preguntarse si desde la misma política se habilitaba a que esto ocurriera y se tornara viable. Y aquí nos referimos al modo de reclutamiento de los tutores en el mercado de profesores local, a la forma de ingreso a la docencia y al tipo de contratación que se establece con ellos en el marco del PMI. En contextos donde los egresados de carreras de profesorado no encuentran facilitado el ingreso a la docencia – como es el caso de gran parte de las provincias –, las horas PMI resultaban sumamente atractivas para los docentes nóveles o con poca experiencia. Pero, al mismo tiempo, se les pedía que desarrollaran acciones que pudieran resolver problemas históricos de la educación secundaria en condiciones de contratación precarias.

- Acreditación del "*2x1*": los múltiples criterios de promoción

La acreditación del año cursado en la primera mitad de 2011 fue novedosa dado que no recayó en las calificaciones parciales sino que fue definida en una evaluación conjunta en la que participaron el director, los vicedirectores, el equipo interdisciplinario, la asesora pedagógica, la ATT, los profesores de área (a cargo de la materia) y los profesores tutores.[63] Se materializó en una jornada de trabajo en la que analizaron el desempeño de cada estudiante, información que luego sirvió para que el equipo directivo decidiera su promoción.

Comentaron que los criterios de evaluación durante esta etapa fueron estableciéndose en reuniones de acompañamiento docente y en función de las devoluciones de las clases observadas. Asimismo, durante las jornadas de evaluación se dieron discusiones en torno a qué dimensiones considerar a la hora de evaluar: los problemas que atravesaban al alumno, las dimensiones pedagógicas en torno a la apropiación de contenidos, las cuestiones actitudinales – en-

[63] Esta forma de evaluación es reconocida y propiciada en los acuerdos federales, específicamente en el documento aprobado por la Resolución CFE N° 93/09.

tre ellas el comportamiento en términos de la disciplina escolar –, el proceso en su conjunto. También se debatía en términos de evitar el abandono escolar y circulaban ciertas ideas acerca del mérito vs el aprovechamiento de los jóvenes estudiantes de esta oportunidad, entre otras.

Así, en la acreditación de contenidos escolares, podemos apreciar cómo se juegan distintos elementos que incluyen la esperada interiorización de normas de relación que, en muchas ocasiones, prevalecen sobre los aprendizajes académicos de los chicos. Las calificaciones engloban esta multiplicidad de factores. Esto no es novedoso e integra el repertorio de acciones significativas de los agentes en su condición de tales. Sin embargo, es en la construcción cotidiana de las calificaciones donde permanece opacado y sólo queda visibilizado el número final. Por esto, resulta importante documentar estos complejos procesos y ponerlos en diálogo cuando desde los programas se busca, a través de la *objetividad del número*, identificar los problemas de las escuelas. No obstante, nos preguntamos sobre eventuales consecuencias estigmatizantes que pudieran recaer sobre quienes no fueron dignos de la acreditación conjunta.

En este proceso de acreditación de saberes, fueron mencionadas ciertas presiones para que el proyecto sea considerado exitoso. Y cuando decimos "presiones" no afirmamos que haya existido una invitación a promover a los alumnos a como dé lugar. Por el contrario, creemos que la propuesta de retención y aceleración creó un clima que presionaba a favor de que los chicos no se fueran de la escuela y lograran promocionar. No obstante, cuando el ojo está puesto en gran medida en cuántos promocionan y en adjudicar el éxito o fracaso escolar a la aprobación de materias, el riesgo de que aquello ocurra queda latente.

Luego del proceso de evaluación colectiva descripto, algunos lograron pasar de año y otros no. De los 50 alumnos que conformaron las divisiones de 1° año, promovieron 24. Estos estudiantes fueron reagrupados en un solo curso y, en un segundo momento, comenzaron a asistir a la tarde – como el resto de los 2° años – y a la mañana siguieron con las horas tutoriales. Los alumnos no promovidos, según los entrevistados, fueron "*los casos más complejos*" que requerían de "*atención personalizada*". Incluso, hubo un grupo que dejó de asistir y para el que se estaban desplegando acciones con recursos de otros programas nacionales como el *CAJ* y el de *Prevención del Abandono Escolar.*

En el caso de 2° año, 19 fueron acreditados de los 36 alumnos que lo conformaron. Por consiguiente, comenzaron luego a cursar el BLA, en una nueva división y cursando regularmente con 56 horas cátedra semanales de clase. Como era muy intensivo, tenían una tarde libre y un refrigerio a la mañana a modo de incentivo. El objetivo era que los 19 estudiantes que estaban en el BLA, durante 2012, realizaran la segunda parte del módulo B y, así, terminaran en ese año la educación secundaria. La mayoría de los docentes asignados para este curso no recibieron horas institucionales del PMI dado que contaban con traslado transitorio o tenían horas sin asignación de curso, decisión apoyada en la postergada llegada de los fondos del PMI. Esta situación generó que una gama importante de acciones se discontinuaran entre los meses de agosto y septiembre de 2011.

Respecto del resto de los alumnos del grupo de 2° que participó en el proyecto, 10 repitieron y otros 7 estudiantes abandonaron la escuela. Los que no pasaron de año se mantuvieron en el mismo curso teniendo que retomar los contenidos de 2° año durante la segunda mitad de año, con la intención de que no repitieran. El director comentaba que se mantuvo el grupo que ahora estaba reducido "*entonces el profesor tiene una atención más personalizada con ese grupo*". Paralelamente, trabajaban para que los estudiantes que participaron en el proyecto rindieran las materias previas que tenían de otros años.

La puesta en marcha de este proyecto puede ser pensada como una apertura, como una posibilidad en vistas a garantizar trayectorias *continuas, completas, exitosas.* De hecho, alrededor del 50% de los estudiantes convocados fueron promovidos. Ahora, ¿es cuestión de ver la mitad del vaso vacío o lleno? Decir que *sólo* el 50% de los alumnos fue promovido o, por el contrario, mostrar esta experiencia como exitosa dado que un número de alumnos que hubieran repetido lograron "*recuperar*" el año, restringe el análisis antes que mostrar las complejidades y nuevas preguntas que este proyecto puede generar. Estas propuestas se mueven, de manera compleja, contradictoria y para nada lineal, al vaivén entre la promoción de un cambio y una movilización en la dinámica institucional y la posibilidad de que se refuercen ciertos preconceptos peyorativos sobre los jóvenes. Este tema lo abordaremos en el siguiente apartado.

- En retrospectiva: del "*no quiero ir*" a "*el trabajo que se hizo fue bueno e interesante*"... y sin embargo...

En un principio, el Proyecto *"Afianzando las Trayectorias Escolares"* fue cuestionado por algunos de los docentes que debían ponerle el cuerpo. Incluso, una de las situaciones problemáticas emergentes mencionadas refería al comportamiento de algunos estudiantes que, en un principio, sintieron el estigma por participar en este proyecto y manifestaron agresivamente su malestar. Ser parte de esta propuesta implicaba cambiar de división y de grupo de pares; integrar un nuevo agrupamiento que expresamente se constituyó sobre la repitencia y la sobreedad – que suelen operar como rótulos –; y aumentar las horas de la jornada escolar, entre otros. Por nuestra parte, agregamos las incertidumbres que atravesaban a la propuesta que, como todo proyecto que se va haciendo sobre la marcha, claramente influían en los modos de estar de los jóvenes en la institución; en los reacomodamientos de ciertos roles docentes y en las modalidades de construcción y comunicación de la propuesta. Así, la puesta en marcha del "2x1", al menos en sus inicios, fue analizada por nuestros interlocutores como *complicada, caótica, difícil, desgastante*. Estos adjetivos se movilizaban en el marco de un proyecto destinado a jóvenes caracterizados como indisciplinados o propensos a serlo por su condición de *repitentes y con sobreedad*. Esto documenta cómo se van entrelazando las miradas sobre *el otro* y, también, las auto-percepciones en la concreción del 2x1: docentes sintiéndose superados en su capacidad de enseñar a *estos chicos* quienes, al mismo tiempo, no encontraban un espacio deseable de formación en la escuela y en el marco de la nueva propuesta.

Las expectativas docentes sobre la aprobación de estos estudiantes no eran elevadas. Sin embargo, ciertas perspectivas fueron revertiéndose en el andar para terminar nombrando como *exitosos* a los estudiantes, *su rendimiento*, *su toma de conciencia* y *sus ganas* de aprobar. Algunos de los profesores que manifestaron representaciones negativas sobre los alumnos fueron encontrando estrategias pedagógicas para atraerlos al tiempo que iban conociendo las problemáticas que los atravesaban. Si bien no parecían haber modificado su perspectiva general sobre ellos, ni las causas que le atribuían a sus problemas, fueron revirtiendo sus miradas sobre sus *ganas*, su *interés* y la *disciplina* para avanzar en la escuela secundaria; especialmente sobre la mitad de alumnos que logró promocionar. Estas mismas categorías también les sirvieron para explicar las causas de los que no pasaron de año e, incluso, de los que abandonaron. En este sentido, *"éxito"* y *"fracaso escolar"* se asociaban con atributos y actitudes de los estudiantes y se hacía presente cierta concepción en torno a la escolarización vinculada a la salvación, pero fruto de la decisión individual, descontextualizada de las condiciones que la hacen posible y, en particular, sin tensar la pertinencia de los dispositivos y modos relacionales que se les proponen a los jóvenes.

Es insoslayable el papel central que ocupan los sentidos que los actores ponían a jugar en la valoración de esta propuesta institucional y el reconocimiento que en esas significaciones se condensaban otras sobre las funciones de la escuela, el rol docente, las prácticas de enseñanza y los sujetos de la educación – incluyendo sus condiciones de vida y sus familias. Estas representaciones no fueron homogéneas entre los sujetos y al mismo tiempo se presentaban de manera contradictoria al interior de cada uno de ellos.

- Lecturas sobre la focalización al interior de la escuela: del "*estigma*" al "*éxito*"

En las visiones de nuestros interlocutores, los estudiantes destinatarios del 2x1 – que inicialmente eran vistos como "*indeseables*" o "*marginales*" –, pasaron a ocupar una posición de cierto "*privilegio*" en términos de la focalización de los recursos con los que contaba la escuela. Esta decisión tuvo la intención de revertir el *estigma*, la *baja autoestima,* la *timidez*, la falta de *interés* y *ganas* de permanecer en la escuela, la *automarginación* y la *indisciplina*, causantes del fracaso escolar desde la perspectiva de los actores institucionales, al tiempo que incentivarlos para que continuaran sus estudios.

Sin embargo, la inclusión educativa aparecía limitada por recursos insuficientes que debían focalizarse en un grupo de *riesgo* como resultante de un sistema de *"sábana corta"* (Vicedirector 1). En este sentido, en un principio, los recursos del PMI fueron utilizados para dar apoyo a los alumnos de todos los años de la escuela. Luego, se focalizaron al destinar buena parte de ellos sólo a los estudiantes que hubiesen repetido 1° o 2° año o tuvieran sobreedad en estos cursos al tiempo que usaron recursos para contratar a un equipo interdisciplinario para atender situaciones puntuales de los alumnos de toda la institución.

El PMI no llega solo a las escuelas, sino que hay un conjunto de programas que bajan con lógicas focalizadas para lo que se requiere realizar una selección de destinatarios. Como mencionamos, en estos escenarios se ponen en juego diversos criterios para elegir a los *merecedores* de estos *incentivos*, más allá de las definiciones oficiales, y que son disputados localmente. En esta institución, en 2011, buena parte de los recursos de diversos programas fueron concentrados en los alumnos de las *"divisiones especiales"*, considerados *merecedores* de esta focalización en pos de incentivarlos para lograr un mejoramiento personal y social. Esta decisión se topó con ciertas impugnaciones por parte de otros estudiantes que la encontraron injusta, al tiempo que otros actores, en sus críticas a la focalización adoptada, reforzaban los contenidos estigmatizantes que asocian pobreza económica – violencia – desinterés por la escuela – fracaso escolar. Todas estas cuestiones aluden a las complejidades de la *batalla cultural,* frase que resumía el cariz de los cambios que debían gestarse para efectivizar la obligatoriedad del nivel, en palabras de funcionarias de la DES provincial.

- Entre malabares, (des)acuerdos y retrasos: los desafíos del PMI

El PMI implica un conjunto de tareas comunes a todas las escuelas y otras que son específicas en función de las acciones que diseña cada una. En esta institución educativa, había una multiplicidad de actores escolares – equipo directivo, asesora pedagógica, algunos docentes y alumnos – que participaban de distintas maneras así como también instituciones con las que articulaban (por ejemplo, el CIC).

En esta escuela se realizaron diversas jornadas de trabajo como forma de avanzar hacia la definición de problemas y posibles soluciones. En este contexto, había quienes consideraban como positiva la posibilidad brindada por el Plan de realizar cambios y ajustarlos para lograr mejoras de acuerdo con la realidad particular de cada institución.

El PMI implicó mayores exigencias para los docentes, especialmente los afectados al proyecto *"Afianzando las Trayectorias Escolares"*, en términos de responsabilidades, compromisos y acciones. Y, si bien hubo resistencias y desconfianza en los momentos de su llegada, finalmente, *"la mayoría es como que asumió el* ***compromiso****"* (Asesora pedagógica). Como ya hemos desarrollado, la focalización del PMI en la centralidad del alumno también implicó poner el foco en las prácticas docentes a través de las acciones destinadas a la observación de las clases y la fuerte atención puesta en las tutorías. Particularmente para los profesores, asumir ese compromiso implicaba hacer cambios en su tarea cotidiana.

La puesta en marcha del PMI parecía haber generado un movimiento que intentó desestructurar su organización. Quizás, por esto, algunos de los entrevistados deslizaban en sus relatos la *intensificación* de trabajo que implicó.

El PMI demanda tareas administrativas y contables en las cuales distintos actores participan activamente. Sin embargo, se recarga en la figura del directivo escolar las responsabilidades financieras, administrativas y pedagógicas, aunque éstas puedan compartirse con otros integrantes del equipo de conducción. A las propias del PMI, los equipos directivos deben sumar las inherentes a otros programas nacionales o provinciales. Y la intención de que el PMI articule programas y acciones que se desplieguen en las instituciones conlleva a que otros actores tengan que incorporar tareas relacionadas con el PMI a sus rutinas. En esta escuela, parecería que buena parte de las tareas que cotidianamente desarrollaba la asesora pedagógica se re-

lacionaban con el PMI: se encargaba de elaborar mensualmente informes sobre la marcha del Plan que presentaba a la ATT – y de otros programas presentes allí.[64] En los informes del Plan daba cuenta de las acciones que se iban desarrollando y sus percepciones en torno a los resultados que se iban obteniendo.

Estos informes mensuales tenían un formato específico elaborado por la jurisdicción. Entre los ítems a completar se encontraban: *"Acciones concretas", "Metodología de Trabajo", "Destinatarios"* y *"Resultados en términos cualitativos y cuantitativos"*. Respecto de este último ítem, la construcción de la información estadística también era una tarea que recaía en la asesora pedagógica, a partir de datos provistos por los preceptores. Respecto a los resultados, los *cuantitativos* eran medidos en función de los indicadores educativos y los *cualitativos* eran asimilados a las explicaciones que los sujetos ponían en juego para dar cuenta de las estadísticas o de los cambios percibidos. Así, las explicaciones sobre las modificaciones en las actitudes de los alumnos respecto del PMI y su desarrollo se apoyaban en las percepciones construidas a partir de los contactos cotidianos con los estudiantes.

Los requerimientos administrativos del PMI implicaban la participación de un conjunto de actores: los preceptores – que "pasaban" las notas de los alumnos –, la asesora pedagógica – encargada de realizar los informes sobre el proceso de implementación –, los vicedirectores – que asumían como tareas del PMI *"todo lo que pasa en la escuela"* – y el director que, además de velar por el conjunto de las acciones, era el responsable de la rendición del financiamiento. Al respecto, rescataban como positivo la posibilidad de contratar a una persona especializada para verificar la rendición de los gastos.

Es importante señalar que, luego de las vacaciones de invierno, decidieron suspender las acciones relacionadas con el PMI al no haber recibido el dinero. Mientras en 2010 las decisiones se vieron apuradas ante la llegada del financiamiento, en 2011 su interrupción generó incertidumbre entre los profesionales contratados respecto de la continuidad y el cobro por sus tareas. Las actividades se retomaron a fines de septiembre ante la promesa de la llegada inminente del financiamiento atrasado. Y aquí la *cadena de acompañamientos* se vuelve *cadena de reclamos*: los tutores reclamaban a los directivos, los directivos a la ATT y la ATT al Ministerio provincial hasta llegar a los referentes nacionales.

En suma, desde la perspectiva de los entrevistados, la llegada del PMI los desafió en múltiples sentidos: invitándolos a repensar qué escuela querían, cuáles serían las prácticas de enseñanza que los llevarían a ella, acordando problemáticas y reflexionando sobre las formas de abordarlas. Al mismo tiempo, todo este proceso llevó mucho tiempo: para discutir, acordar y sobre todo, afrontar las consecuencias cotidianas de esta desestructuración y reorganización. Aquí, nos interesa destacar cómo estos procesos fueron acelerados e interrumpidos al ritmo del financiamiento que sostenía estas acciones, muchas veces reemplazado por las buenas voluntades de quienes se consideraban responsables institucionales. Reiteramos que el financiamiento – sea porque ya está y hay que usarlo o porque no llega – va delineando las formas en que los programas se van desarrollando, sobre marcas del pasado que muestran que los recursos hoy están y más vale aprovecharlos porque no se sabe hasta cuándo lo estarán.

Asimismo, este hacer sobre la marcha del proyecto *"Afianzando las Trayectorias Escolares"* podría ser entendido en el marco de un programa que propende a cierta *flexibilidad con amparo legal*. Sin embargo, esta "oportunidad incierta" fue vivida asumiendo los riesgos con inseguridad.

[64] En el caso del Programa Aportes para la Movilidad nos comentaban que no existe un formato de informe establecido, siendo la comunicación directa, vía correo electrónico, con la referente provincial del programa.

C. Provincia C

1. Características generales del sistema educativo provincial

1.1. Algunas cifras

Algunos datos sociodemográficos contribuyen a contextualizar la situación educativa de la jurisdicción. En la última década, la **provincia C** disminuyó el porcentaje de población en situación de pobreza. En su aglomerado más importante, mientras que el porcentaje de personas por debajo de la línea de la pobreza descendió del 57% al 4% entre 2001 y 2012; la indigencia registraba, para 2012, sólo un 1% de la población en esta situación (INDEC, 2010). También disminuyó el porcentaje de población con necesidades básicas insatisfechas, pasando del 28,8% en 2001 al 18,1% en 2010 (INDEC, 2010).

Para 2010 esta jurisdicción contaba con 673.307 habitantes y una densidad poblacional de 12,7 habitantes por km^2. Del total de habitantes, el 87,4% se concentraba en ámbitos urbanos, el 5,9% en el ámbito rural agrupado y el 6,7% restante en el rural disperso (INDEC, 2010). Sin embargo, al interior provincial la distribución de la población era altamente desigual. Mientras que algunos departamentos presentaban más del 90% de sus residentes en el ámbito urbano y una densidad superior a 100 habitantes por km^2, en seis de ellos habitaba exclusivamente población rural y menos de 7 habitantes por km^2.[65]

La diversidad que muestra la **provincia C** en la distribución poblacional y en sus características geográficas, coloca a la educación en contextos rurales como uno de los temas críticos en las decisiones de política educativa que aseguren el derecho a la educación de la población que vive en condiciones de aislamiento geográfico o de difícil accesibilidad.

Respecto de la composición étnica de sus habitantes, la **provincia C** contaba con un alto porcentaje de población indígena o descendiente de pueblos originarios (8,6%) (Moritán y Cruz, 2011). En ella habitaban las siguientes etnias: kollas, omaguacas, guaraníes, quechuas, atacamas, ocloyas y tilianes. Las tres primeras concentran la mayor cantidad de población.[66] El reconocimiento de la pertenencia étnica y el habitar en contextos rurales se cruzaban en esta provincia. Así, el 38% de la población rural era aborigen (INDEC, 2004).

En relación con la información estadística sobre la situación educativa, en el año 2010 la **provincia C** contaba – en la totalidad de su sistema educativo – con 1.210 unidades educativas, 236.340 alumnos, 15.345 cargos y 126.905 horas cátedra. En la educación común provincial, para 2010 la relación entre escuelas primarias y secundarias era de 2,5 a 1 (426 y 171 unidades educativas respectivamente). El 92% de las primarias y el 80% de las secundarias correspondían a la gestión estatal; siendo ésta la única presente en el ámbito rural en ambos niveles.[67]

Las carencias edilicias constituyen una cuestión importante en la provincia (Luci, 2003). En el trabajo de campo relevamos como situación recurrente que una escuela secundaria funcionara en el turno vespertino por compartir el edificio, generalmente con escuelas primarias. La construcción de establecimientos educativos tuvo un mayor impulso en los años 2010 y 2011.[68]

[65] Incluso tres departamentos -tenían menos de un habitante por km^2.

[66] Según nos relató un entrevistado, estos pueblos estaban organizados en doscientas dieciocho (218) comunidades con personería jurídica y otras cien (100) aproximadamente se encontraban en trámite de reconocimiento.

[67] Relevamiento Anual 2010, DiNIECE. MEN.

[68] Fundamentalmente esto se dio por medio del aporte de fondos nacionales canalizados a través de diferentes planes del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación: Plan 700 Escuelas, Plan Más Escuelas y Plan Más Escuelas II..

En relación con la matrícula, la cantidad de alumnos en ambos niveles ha permanecido relativamente estable con un leve descenso de los matriculados en primaria y un leve aumento de los de secundaria.[69] En un trabajo se señala que mientras que el número de establecimientos de nivel secundario de educación común tuvo una variación entre 2006 y 2009 de -2,9%, la matrícula en esos años aumentó el 4,2%. Esas tendencias inversas serían consecuencia de la reorganización de la oferta del nivel en secundarias completas (Cappellacci, et.al., 2011).

En los últimos años, la provincia incrementó la cobertura educativa de los chicos en edad de asistir a jardín de infantes, duplicando la participación de los niños de 3 y 4 años y elevando en veinte puntos porcentuales la de quienes tienen 5 años de edad. Para 2010, la casi totalidad de los niños entre 6 y 11 años asistían a clase; mientras que los jóvenes entre 12 y 14 partían de un nivel elevado ya en 1991 (96%) y para 2010 su asistencia era del 97%. Finalmente, el grupo etario entre 15 y 17 años de edad experimentó un crecimiento de 10 puntos porcentuales desde 1991.[70]

Tanto en la primaria como en la secundaria los alumnos asisten principalmente a escuelas de gestión estatal. Esa tendencia es más acentuada en la primaria (91% en escuelas estatales) que en el nivel subsiguiente (83% en escuelas estatales). Como ya se ha señalado, el sector privado presta servicios únicamente en áreas urbanas, por lo cual la totalidad de los matriculados en el ámbito rural concurren a establecimientos gestionados por el estado.

Los indicadores de flujo de alumnos para la totalidad del nivel secundario de la **provincia C** revelan valores cercanos al promedio nacional: de 10 alumnos, 8 promueven, 1 repite y 1 abandona; y cuatro de ellos tienen sobreedad.[71] El análisis de las tasas desagregadas por año de estudio permite ver que el primer año de estudio y el último son los que presentan menores niveles de promoción efectiva en la secundaria provincial.[72]

Antes de pasar al siguiente apartado, destacamos dos aspectos que se hicieron presentes a lo largo del trabajo de campo. Por un lado, la histórica dependencia financiera de la provincia respecto de los fondos que provee el estado nacional. Esta situación influía en las acciones, desafíos y limitaciones vinculados con el cumplimiento de la obligatoriedad escolar del nivel secundario. Por otra parte, la experiencia del trabajo de campo nos acercó a una compleja realidad. Pudimos registrar las huellas de una historia de luchas, el clima de movilización, la presencia de conflictos sociales de distinta envergadura protagonizados por diferentes grupos y sectores sociales realizando reclamos a través de diversas modalidades: tomas de tierra, cortes de rutas, ocupación de escuelas, huelgas docentes. Este clima social se hizo presente en las voces de varios entrevistados sobre sus efectos en la toma de decisiones en el diseño e implementación de las políticas y programas educativos.

1.2. El Gobierno del sistema educativo de la provincia C

La actual Constitución de la **Provincia C** fue sancionada en 1986. Establece que *"la educación pública será obligatoria, gratuita, gradual y pluralista"* y que *"la obligatoriedad de la educación se extiende desde el nivel inicial hasta el nivel medio, inclusive"* (artículo 99); siendo pionera en la extensión de la obligatoriedad. Y, en relación con el gobierno de la educación, fijó como criterios la descentralización, la regionalización y la participación de los educadores mediante la elección directa de sus representantes (artículo 68). Con la sanción de la Ley Provincial de Educación (LPE) en 1993, en el marco de la LFE, se crearon las Delegaciones Regionales en cada una de las cinco Regiones Educativas en que se dividió el territorio provincial. Cada Delegación estaría integrada por un Presidente, nombrado por el Poder Ejecutivo, los Supervisores Regionales y los representantes electivos docentes. Los supervisores regionales integra-

[69] Relevamiento Anual 2010, DiNIECE, MEN.

[70] INDEC, Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas 1991, 2001 y 2010.

[71] INDEC, Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales sobre la base de datos del Ministerio de Educación de la Nación 2009 – 2010.

[72] Relevamientos Anuales 2007, 2008 y 2009. DiNIECE, MEN.

ban el cuerpo colegiado de cada Delegación Regional pero, además, tenían funciones técnico-docentes, entre las que destacamos la asistencia técnica y administrativa a los supervisores zonales y la supervisión y evaluación permanente de su labor (artículo 65). La anterior estructura, entre la que se contaba la Dirección General de Enseñanza Media, Artística y Superior (DIGEMAS), fue suprimida en 1995.[73]

Luego de sancionada la LEN, se produjeron cambios en la organización del gobierno del sistema educativo provincial. Al momento del trabajo de campo, la estructura del Ministerio de Educación provincial quedó conformada por tres Secretarías: Gestión Educativa, Planeamiento Educativo y la de Infraestructura Educativa.

La Secretaría de Gestión Educativa tenía a su cargo las Direcciones de Educación de Nivel Inicial y Primaria; de Educación Secundaria; de Educación Superior y la de Educación Técnica y Formación Profesional. Al interior de cada Dirección se creó la figura del Supervisor General, de quien dependían los supervisores. Esta nueva figura debía *"organizar, planificar, orientar, acompañar y realizar el seguimiento y evaluación de las tareas que desempeñan los supervisores"*. También se creó la Jefatura de administración regional, organismo responsable *"de la dirección, organización y coordinación de las actividades administrativas de las Sedes regionales"*. Las tareas de las Sedes abarcaban desde la tramitación de la documentación del personal docente y no docente de esa zona hasta asistir a la Secretaría de Gestión Educativa en general y a las diversas direcciones en la *"circulación de información y comunicaciones a los establecimientos educativos y servicios educativos de la Sede Regional y en la distribución del material que se recepcione"*.[74]

La creación de las Direcciones de Niveles y la redefinición de las funciones de las sedes regionales implicó – para la gestión educativa provincial – una recomposición en términos del poder político y administrativo. Los cambios que comenzaron en 2008 se orientaban a que cada nivel pudiera definir sus propias líneas de acción diferenciadas del resto, en el marco de los lineamientos federales y nacionales.

La Directora de la Dirección de Educación Secundaria (DES) al momento del trabajo de campo, había asumido el cargo en el año 2010 y contaba con una vasta experiencia como docente e integrante de programas nacionales implementados en la provincia. Reconocía los desafíos que implicaba recuperar la *identidad* del nivel en la nueva estructura ministerial. Esta tarea implicó tomar decisiones, armar equipos de trabajo, seleccionar personal técnico y modificar y crear diversos mecanismos administrativos y legales que separaran el nivel primario del secundario.

Los cambios en el organigrama ministerial generaron transformaciones en las atribuciones y funciones de actores y organismos ya existentes – supervisores y sedes regionales –, y la introducción de nuevos – como el supervisor general del nivel y la propia DES. En este escenario, la DES se orientó a concentrar la información y el control de todo el nivel, de los programas que funcionaban en las escuelas y de una base de datos con información de cada una. Para algunos actores entrevistados, estos cambios abrían la posibilidad de fijar líneas específicas para el nivel secundario y promover una mayor eficiencia en su gestión. Para otros, trajeron *"más burocratización"* y *"menos responsabilidad"* (Supervisora).

Estas modificaciones se sucedían en simultáneo con la implementación de los PMI en la jurisdicción, lo que le otorgaba características y dinámicas particulares.

[73] Junto con esa supresión se produjo la creación de tres coordinaciones regionales para gobernar el sistema educativo provincial: la de Gestión Educativa; la de Planes y Proyectos y la de Regímenes Especiales. Todas eran dependientes de la Secretaría de Educación del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación.

[74] Decreto N° 5452/10.

1.3. La perspectiva de la gestión educativa provincial

En esta provincia, los cambios en la estructura del sistema educativo llevados a cabo por la reforma educativa de los años 90, alcanzaron a un número limitado de establecimientos educativos tomados como prueba piloto; aunque mayor extensión tuvieron en las escuelas ubicadas en contextos rurales y en el sector de educación privada. Para el año 2006, del total de la matrícula de nivel secundario, 7 de cada 10 alumnos se concentraba en la organización de secundaria completa y el resto correspondía a establecimientos de EGB 3 más polimodal (Cappellacci, et.al., 2011).

Luci plantea que la implementación restringida de la reforma educativa en esos años no se debió *"a la falta de voluntad política sino, sobre todo, a la carencia de infraestructura adecuada para su ejecución"* (2003: 5). En las entrevistas realizadas registramos coincidencias respecto del bajo impacto en la implementación del cambio de estructura y el rezago provincial en materia de infraestructura escolar. En los años posteriores a la sanción de la ley provincial de 1993, además, se sumaba otra causal importante: la fuerte oposición de los gremios docentes.

La década del ´90 fue transitada en un clima de movilización e inestabilidad política que marcó a la provincia. El escenario educativo no quedó al margen ya que los cambios de gobernadores ocurridos en esos años aparejaron reemplazos de las autoridades educativas, y las políticas del sector no ofrecían continuidad limitándose a atender problemas de coyuntura (Luci, 2003). Los enfrentamientos del gobierno con los gremios docentes se continuaron más allá de la década de los ´90; pero en ésta hubo años (1995 y 1998) en los que, debido a la pérdida de días de clase por huelgas docentes, se produjo la llamada "promoción automática" al año inmediato superior de los alumnos. En el año 2010, el ciclo lectivo comenzó con dos meses de retraso por paro docente.

En los últimos años, como hemos mencionado, se sucedió un conjunto de cambios en la estructura ministerial y de gobierno de la educación que apuntaron a reordenar el gobierno educativo provincial en un clima de, al menos, estabilidad institucional. En el plano normativo, una vez sancionada la LEN, la provincia optó por la estructura 7 – 5/6. Esta jurisdicción – al momento del trabajo de campo – aún no había sancionado una nueva ley de educación provincial.[75]

En esta jurisdicción, documentamos la generalizada tensión que introduce en el sistema educativo la incorporación de adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores urbanos o periurbanos atravesados por procesos de desigualdad social y económica. Y, también, la que derivaba de la particular complejidad presente en la inclusión de quienes habitan, especialmente de modo disperso, en contextos rurales de difícil acceso y de los habitantes pertenecientes a los pueblos indígenas. Frente a esto, la gestión educativa provincial delimitó una serie de orientaciones respecto del nivel secundario.

Por un lado, *"extender y ampliar la cobertura priorizando las zonas que carecen de oferta de Educación Secundaria"* (Plan Jurisdiccional para la Educación Secundaria Obligatoria, 2011:13). Así, la prioridad dada a la infraestructura escolar se plasmó en la construcción de nuevos edificios escolares para poder incorporar más alumnos.[76] Esto permitió desdoblar las instituciones grandes, redistribuir a los estudiantes, y contar con edifico propio para aquellas que lo com-

[75] La Ley de Educación provincial fue aprobada a fines de 2013.

[76] La construcción de edificios escolares fue impulsada de manera fundamental a través de fondos nacionales canalizados a través de diferentes planes impulsados por el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación: Plan 700 Escuelas, Plan Más Escuelas y Plan Más Escuelas II. No contamos con el número exacto de establecimientos creados, pero los entrevistados coincidían en que entre los años 2010 y 2011 se produjo el mayor crecimiento de escuelas secundarias.

partían con escuelas primarias.[77] Por su parte, la creación de nuevas aulas amplió el número de cursos en instituciones ya existentes. Las nuevas construcciones, según nos relataron, permitió disminuir la cantidad de escuelas secundarias funcionando en turno vespertino.

Para las provincias en general, y para ésta en particular, la creación de aulas y escuelas supone un esfuerzo presupuestario ya que con fondos provinciales se financian las nuevas POF. Aquellas creadas principalmente en el ámbito periurbano o rural, respondiendo en muchos casos a la demanda planteada por la población local, no siempre contaron en sus inicios con instalaciones adecuadas. En las entrevistas surgía que algunas comenzaron en lugares que se pudieron habilitar para su funcionamiento tales como bibliotecas, centros vecinales, CIC (Centro Integrado Comunitario) y salones de alguna parroquia cercana. En otros casos, la cantidad de alumnos continuaba desbordando la capacidad de las aulas o éstas eran subdivididas con paredes de durlock con poco aislamiento acústico.

Para el caso del nivel secundario, las entrevistadas señalaban la brecha entre las 200 primarias y las 60 de nivel secundario en contextos rurales, que ilustra las dificultades que enfrentan los adolescentes que allí habitan para continuar los estudios. Para compensar esta situación, según nos relataban, desde la gestión educativa provincial priorizaron la creación de unidades educativas del nivel cercanas a escuelas primarias rurales que pudieran garantizar cierto número de alumnos. Otras voces discutían este criterio dominante, sosteniendo que la apertura de escuelas debe asociarse al derecho de todo adolescente de concurrir a un establecimiento cercano a su lugar de residencia. En suma, estos debates centrales se daban en una provincia con población rural dispersa y zonas con dificultades de accesibilidad que impactan en los alumnos y docentes en el marco de restricciones financieras.

Según los relatos recogidos, una parte importante de la creación de escuelas y aulas se produjo entre la decisión política de acortar las brechas en la oferta educativa y las peticiones y reclamos de diferentes grupos sociales. Aún con un aumento en las unidades educativas, el déficit persistía e impedía responder totalmente a los reclamos presentes en distintos lugares del territorio provincial. Esto llevaba a una tarea permanente de negociación de las autoridades del nivel con los diversos grupos que planteaban demandas educativas.

Otra preocupación central de la DES provincial refería a lo que los entrevistados denominaban *inclusión con calidad, enfatizando que la inclusión con calidad* – opuesta a la "escuela inclusiva" – se produce si el alumno está en la escuela aprendiendo. En este punto, las reflexiones vinculadas al docente y la relación pedagógica cobraron centralidad en las entrevistas: el problema de *"haber perdido la autoridad pedagógica"* y la necesidad de *"recuperar el sentido de la enseñanza en la escuela secundaria"*. En los relatos recogidos, pareciera que el logro de la inclusión con calidad conlleva un proceso de restitución de algo que portaba la escuela secundaria tradicional y que se visualiza como una pérdida. Estas afirmaciones pretendían correrse del binomio `inclusión vs calidad´ y se articulaban a los interrogantes referidos a cómo lograr que todos entren, permanezcan y promuevan sin *bajar el nivel*.

Diversos entrevistados enfatizaron la responsabilidad de docentes y directivos para efectivizar el derecho a la educación. En esta línea algunas voces señalaban la importancia de sostener lo que una entrevistada llamaba la *pedagogía de la presencia,* criticando el alto ausentismo docente.[78] Estas posturas no solo culpabilizaban a los sujetos sino que señalaban otras causas: políticas y programas que retiran a los profesores de sus cursos para diversas acciones, el propio sistema de acceso a los cargos que impulsa a que los profesores concurran a capacitacio-

[77] Los nuevos edificios escolares cuentan con: cinco divisiones, un SUM, una sala de informática, una biblioteca y salas de profesores. El diseño arquitectónico responde a una concepción de escuela más pequeña que podría colaborar en romper, de acuerdo a expresiones de entrevistados, con la organización tradicional del nivel y facilitar mejores vínculos docente-alumno, entre los docentes y con los directivos

[78] Esta situación también fue relevada en las otras jurisdicciones visitadas.

nes sólo para sumar puntaje[79] y, de manera fundamental, la ausencia de reemplazos docentes en estas ocasiones. Claramente, estas situaciones aumentaban en los contextos rurales donde el ausentismo docente era mayor. A esta situación hay que sumarle, en estas zonas, la escasez de medios de transporte regulares, la existencia de caminos que se tornan intransitables y el hecho de que los docentes no residen en ellas. La existencia de poblaciones rurales que habitan zonas de difícil acceso[80] y con carencia o déficit de medios de transporte era mayoritaria en ciertas regiones, aunque también se presentaban en las más pobladas. En estas zonas, el aislamiento de poblaciones e instituciones educativas y la dificultad en el traslado atravesaban la vida cotidiana escolar. En estos parajes no se lograba la cobertura docente necesaria y se dificultaba el acercamiento al terreno por parte de integrantes de los equipos técnicos de los distintos programas.

El énfasis en el profesor y la enseñanza para asegurar *calidad educativa* nos lleva, asimismo, a considerar las condiciones del trabajo docente en el nivel, donde resultaba habitual que – según nos relataron – los profesores se desempeñaran hasta en seis o siete instituciones con pocas horas en cada una; especialmente aquéllos con escasa antigüedad.

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria se enfrenta a representaciones prejuiciosas sobre los alumnos que habitan en contextos de desigualdad social y cultural. Una entrevistada caracterizaba como *"darwinismo social"* (Supervisora) a la trama de prejuicios presentes en algunas instituciones y docentes en los debates cotidianos respecto de *¿quiénes pueden ir a la escuela secundaria?, ¿quiénes son merecedores de acceder y permanecer en ese nivel?* Cuando en las entrevistas se referían a los *nuevos* sujetos, la mención abarcaba a los que no asistían y también a los que sí lo hacían pero eran representados con atributos que los colocaban en la categoría de *"nuevos sujetos de la educación secundaria"*. ¿A quiénes aludían nuestros entrevistados? Del material de campo surgían tres grandes categorías que podían – en muchos casos – superponerse: el alumno *violento* del barrio marginal, el *alumno aborigen* y el *alumno del medio rural.* Un desafío importante para las políticas educativas lo constituye esta trama de sentidos que convalida prácticas selectivas que se pretenden dejar atrás desde los lineamientos federales, nacionales y provinciales.

Como venimos mencionando, los *circuitos de diferenciación educativa* asumen modalidades particulares en cada contexto local. En esta provincia, a partir del material de campo relevado, y de manera semejante a las otras jurisdicciones, en los procesos de diferenciación educativa se entrelazaban los mecanismos de selección que realizan las instituciones educativas, el déficit edilicio y de cobertura educativa en determinadas zonas, la construcción de escuelas *prestigiosas* y los mecanismos para regular su ingreso.

Así tenemos escuelas *prestigiosas y demandadas*, entre las que se destacaban las e*scuelas céntricas* en oposición a las *menos valoradas.* En este contexto, en la **provincia C** la admisión a las primeras se producía a través de un examen de ingreso.[81] El Ministerio de Educación provincial proveía de un programa por materia a partir del cual cada institución elaboraba el examen. Las escuelas *demandadas* realizaban un listado de aspirantes según el puntaje e ingresaban hasta cubrir el cupo disponible. La designación de los turnos y del idioma extranjero se efectuaba por sorteo.

Los procesos de diferenciación educativa también abrevan en ciertas decisiones que toman las instituciones en torno a los repetidores.[82] Algunas de las modalidades en que se procesa la *cuestión de los repetidores* las trabajaremos en el apartado dedicado al Nivel Escolar.

[79] Como veremos en el apartado del nivel escolar, hay varias referencias a esta situación.

[80] Como, por ejemplo, caminos que asiduamente quedan intransitables debido a desprendimientos rocosos de las laderas que los rodean, anegación por lluvias, entre otros, que provocan el aislamiento de las poblaciones.

[81] Criterio que regía para todas las escuelas secundarias que tuvieran más aspirantes que vacantes.

[82] Es interesante observar las diferencias respecto de la provincia A en cuanto a la norma que, en su traducción coloquial, establecía que *"los repetidores son tuyos"*.

La problemática educativa en los contextos rurales se entrama con las características de grupos poblacionales que habitan en ellos. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) era un nudo complejo de la política educativa provincial. La jurisdicción cuenta con una numerosa población aborigen que presentaba variados grados de organización en la disputa por alcanzar sus reivindicaciones y portaban diversas perspectivas sobre los sentidos de la transmisión educativa y las propuestas escolares estatales. En una entrevista colectiva con miembros del Área de EIB provincial, surgieron los avances y limitaciones que registraban respecto de la escolarización de estos grupos al señalar: las deudas históricas, la amplitud de las brechas sociales y educativas y la necesidad de políticas de reconocimiento sostenidas en el tiempo. Los tópicos centrales giraron en torno a la imposición de la cultura y el saber hegemónico frente al derecho del aborigen a mantener su identidad y saberes. Denunciaban los múltiples mecanismos en que opera la discriminación, entre los cuales estaban la ubicación y cantidad de la oferta educativa hacia estas comunidades cuando, además, habitan en contextos rurales.

Como lo mencionamos en el caso de la **provincia B**, la **cuestión de la interculturalidad** nos introduce en el complejo campo de la producción de *políticas de reconocimiento social y cultural* en el que participan sujetos con intereses, perspectivas, recursos y poder disímiles entre sí en el marco de procesos de diálogo, escucha, negociación y también confrontación. Estos procesos, en épocas de obligatoriedad del nivel secundario, abren un escenario de gran complejidad que interpela a las gestiones educativas estatales provinciales y nacionales al tiempo que puede tomarse como analizador de las tensiones existentes en torno a los procesos de democratización educativa.

2. El PMI en la provincia C

2.1. Desde el Nivel Central Jurisdiccional

El PMI llegó de manera contemporánea a los cambios ministeriales reseñados y en el marco de una gestión apremiada por dar respuestas a las demandas de diferentes grupos sociales.

El inicio de la implementación del PMI en 2010 abarcó a 40 escuelas secundarias de educación común, *"lo que representa el 35,40% del total"*, elegidas entre la DES y los supervisores: 33 eran del ámbito urbano y 7 del rural.[83] En 2011, el Plan alcanzó al resto de las instituciones de las cinco regiones educativas y de distintas modalidades: bachilleratos, escuelas de comercio, polimodales, CENS, entre otras. En ese año incluyeron ocho escuelas de la modalidad de jóvenes y adultos bajo el argumento de que la obligatoriedad involucra a toda la escolaridad secundaria.[84]

[83] En: Uso de la información cuantitativa y cualitativa en el marco del Plan de Mejora Institucional. Ponencia presentada por el referente provincial del PMI en el Encuentro Regional del NOA, octubre de 2011, organizado por la DNES.

[84] La **provincia C** cuenta con diversas opciones para la finalización de estudios secundarios, alternativos a la escuela secundaria común: 1- el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), que está destinado a jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeudan materias, o que nunca ingresaron; creado en el año 2008 y dependiente del MEN; 2- los Centros de Enseñanza Secundaria para Adultos (CENS) y 3- los Centros de Educación Integral de Jóvenes y Adultos (CEIJAS) que son instituciones educativas que facilitan la terminalidad del nivel secundario. Según nos relataron, cuentan con una organización, estructura y propuestas más flexibles y ofrecen, además, diversas alternativas de capacitación laboral. En determinado momento se orientaban en mayor medida a capacitar a personas desocupadas y beneficiarios de planes sociales. La gestión de estos centros está en manos de organizaciones sociales, sindicatos, fundaciones, entre otros. Reciben financiamiento nacional y provincial y son supervisados por el Ministerio de Educación provincial que garantiza la titulación.

La intención de que el PMI sea un *integrador* de los programas y acciones existentes fue un atributo valorado a partir de los efectos que dejaron las experiencias previas. En palabras de una funcionaria: *"con la invasión de tantos programas, los programas se convertían en islas".* Sin embargo, la tarea de articulación recae en las escuelas que deben unir aquello que les llega desarticulado de distintas dependencias estatales. A su vez, tal como ya hemos mencionado para otras jurisdicciones, el desacoplamiento no se produce a nivel provincial solamente; también en cada jurisdicción las diferentes líneas de acción bajan por carriles diferentes.

La *cuestión de los fondos* se manifestó de dos maneras. Por un lado, varios entrevistados consideraban que los recursos del PMI eran transitorios.[85] Dado que esta provincia, desde la perspectiva de los entrevistados, no contaba con posibilidades financieras para reemplazarlos, una preocupación central que relevamos giraba en torno a cómo lograr que los PMI produjeran transformaciones que perduraran en el tiempo más allá del Plan: *"lo que queda"* una vez que éste se retire. En este sentido, el financiamiento del PMI se percibía más transitorio que el proveniente de los programas socioeducativos, dado que éstos se vinculan con población en situación de mayor vulnerabilidad social. Por el otro, la intención de lograr cambios chocaba en los hechos con los avatares de la llegada de los aportes nacionales, lo cual generaba diferentes situaciones *conflictivas*.[86] Frente a la tardanza en la llegada de los fondos, en algunos casos, se demoraba el inicio de las acciones conflictivas del PMI; en otros, se interrumpían hasta que llegaban y, finalmente, se daban situaciones de improvisación porque se trataba de utilizarlos aunque su recepción se produjera a destiempo respecto de lo planificado. Así, se reducía el tiempo real de implementación de las acciones planificadas.

A pesar de las intenciones, los entrevistados del nivel central jurisdiccional relataban que resultaba difícil que las instituciones educativas incorporaran acciones orientadas a revisar cuestiones *"estructurales"*. Un técnico entrevistado destacaba que – a nivel de las escuelas – se abordó más el eje de *Trayectorias escolares*, intentando mejorar el rendimiento y disminuir el número de desaprobados o repitentes mediante el apoyo a quienes estuvieran atravesando situaciones de dificultad en el aprendizaje. La mayoría de las acciones emprendidas asumieron un carácter remedial y condicionadas a la permanencia del PMI para el pago de las horas destinadas a las tutorías.

- Viejas y nuevas figuras: supervisores y ATT

El equipo jurisdiccional encargado de la implementación del PMI se fue conformando por etapas. Para 2011, quedó integrado por el referente provincial; la coordinadora del Equipo de ATT, los ATT y el equipo de Asistentes Técnico Contables Territoriales. La tarea de éstos últimos se vinculaba con el acompañamiento y asesoramiento técnico sobre administración y uso de fondos, tanto del PMI como de todos aquellos que llegaran a las escuelas por diversos programas y fuentes. La decisión de su conformación "está relacionada a la necesidad de orientar a las escuelas acerca del uso adecuado de los fondos, regularizar rendiciones pendientes y garantizar el cumplimiento de los plazos establecidos para el uso de fondos de transferencia reciente" (Plan Jurisdiccional para la Educación Secundaria Obligatoria, 2011). Quedó pendiente confirmar el número exacto de miembros de este Equipo al momento de realizar el trabajo de campo.

El perfil deseable para los ATT era que fueran licenciados o profesores en Ciencias de la Educación o de Ciencias Sociales. La provincia agregó dos criterios: que los ATT residieran y conocieran la región en la que se iban a desempeñar, dado que cada una *"tiene su particularidad"*, y que tuvieran experiencia laboral en el sistema educativo. Sin embargo, estos criterios suponían encontrar profesionales con cierta experiencia y trayectoria que chocaban con las restricciones que imponía el régimen provincial de incompatibilidad de cargos y el número máximo de horas cátedras que los profesores podían tener asignadas en las escuelas provinciales. A esto se sumaban el monto de la remuneración, el tipo de contratación temporaria, las dificultades de transporte y la incidencia de los factores geográficos. Así, buena parte de los cargos se cubrie-

[85] Esto representó una diferencia respecto del resto de las provincias visitadas en el marco de la investigación.

[86] En el apartado dedicado al Nivel Escolar documentamos varias de estas dificultades.

ron con mujeres, *"gente joven"*, *"en formación"*, y de diversas disciplinas, quienes debían *"ayudar a pensar (se)"* a las escuelas, desde la mirada que puede tener alguien *"de afuera", "externo"* (Coordinadora provincial Equipo ATT). El perfil de los ATT contratados, pues, contrastaba con los estándares establecidos originalmente.

Los ATT debían llevar adelante una serie de tareas definidas como de nexo entre la institución y el equipo provincial del PMI. Entre ellas, se incluía el trabajo junto con la supervisión de la zona. Cada ATT debía informar y articular con este nivel las propuestas que diseñara con las instituciones, en las que trabajaría con el referente institucional del PMI, el equipo directivo y los tutores designados. Así, el rol del ATT se desplegaba en una compleja trama de relaciones que se construían en diferentes niveles: en la escuela, en conexión con la supervisión zonal y con la coordinación provincial del equipo de ATT.

Es importante destacar que, por parte de los ATT, hemos documentado que su rol asumía otra faceta: *"dar la cara por el PMI"* (ATT) cuando los fondos no llegaban, lo cual generaba situaciones conflictivas que también enfrentaban los directivos. Esto no es un aspecto menor en la implementación de planes y programas. Insistimos en que la dimensión cotidiana y vincular es la trama en la que se desenvuelven los sujetos en la realización de su trabajo que puede verse erosionada en procesos de desacoplamiento entre lo que se enuncia y los modos y tiempos en que *bajan* los programas.

Para el nivel supervisivo, desde la DES se planteaba que *"todo lo que llega a la escuela primero pasa por el supervisor"*, como forma de contrarrestar la experiencia de programas con llegada directa a las instituciones educativas, sin pasar por la línea, como nos decían en la provincia A. De esta manera, se pretendía lograr una mayor articulación, al tiempo que ejercer cierto control a través de los supervisores zonales de ese conjunto de acciones e iniciativas. En el marco de estos nuevos lineamientos, los supervisores – *viejas figuras* del sistema educativo – también formaban parte de un proceso de reacomodamiento y reasignación de funciones y construcción de legitimidades. Recordemos que entre los cambios organizativos que se estaban produciendo al interior de la estructura ministerial estaba la creación de la figura del Supervisor General de Nivel.

En la jurisdicción registramos la preocupación por promover relaciones de colaboración entre el supervisor y los ATT para el *acompañamiento* a las escuelas en el marco de los PMI. Pero esto no se revelaba una tarea sencilla. Es importante considerar que tanto las modificaciones en el funcionamiento de la DES provincial y los lineamientos del PMI procuraban introducir cambios sobre complejas tramas preexistentes. Se trata en verdad del establecimiento de nuevas relaciones marcadas, en su devenir cotidiano, por complejas asimetrías: por un lado, los ATT debían referenciarse en el supervisor pero, también, dependían de una coordinación ubicada en la DES. Por su parte, desde hacía poco tiempo los supervisores pasaron a depender también de la nueva figura del Supervisor General.

La apelación a un trabajo colaborativo, entonces, se producía en una trama que enlazaba a actores nuevos y viejos, en procesos de redefinición de sus tareas, y que ocupaban lugares disímiles en la estructura de un sistema jerarquizado como el educativo. Los lineamientos políticos y los diversos programas se efectivizan en la vida cotidiana institucional. Por ello, la dimensión interaccional asume centralidad para comprender las modalidades que adoptan dado que entran a tallar, de manera insoslayable, los atributos personales y biográficos de quienes se encuentran en tramas vinculares específicas y situadas.

Algunos entrevistados sostenían que la relación entre ATT y supervisor zonal permitiría complementar perspectivas; otros alertaban que la incorporación del ATT podría representar un motivo de mayor tarea para los directivos escolares y supervisores. También había quienes anclaban las posibilidades de trabajo conjunto en las dimensiones personales. En suma, al momento del trabajo de campo había transcurrido poco tiempo del encuentro entre estas figuras por lo que constituye una relación a profundizar en futuras investigaciones.

Un aspecto destacado como efecto de la implementación del PMI fue la preocupación por cómo ir conformando los equipos de trabajo en cada supervisión zonal. En particular, esta preocupación no puede separarse de la consideración sobre el *después*: momento en que el financiamiento del PMI se retirara y con él, la figura de los ATT.

- Sobre la designación de las horas institucionales y los espacios de tutoría: entre lo deseable y lo posible

Desde los lineamientos oficiales federales, se promueve que los docentes de la propia institución reciban las llamadas *horas institucionales*.[87] Para el caso de la **provincia C**, en el año 2011 la DES estableció dos cambios significativos. Por un lado, planteó los distintos roles que podían incorporarse a las escuelas mediante el uso de estas horas institucionales:

- coordinador general y/o responsable institucional para colaborar con el equipo Institucional en la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación del Plan.
- coordinador de tutores: ocupado de coordinar las acciones de tutoría, realizar el seguimiento, organizar los horarios y monitorear el cumplimiento de las acciones. Relevar y registrar información.
- tutor orientador: dedicado a realizar el seguimiento de la trayectoria de los alumnos.
- tutor disciplinar/académico: a cargo de la apoyatura a grupos de alumnos, relacionada con los distintos espacios curriculares/asignaturas.

Por otro lado, para la asignación de horas para *Tutorías Académicas y Orientadas* se establecieron nuevos criterios que provocaron un cambio muy significativo en el modo en que estaban trabajando las escuelas que empezaron con la implementación del PMI en 2010.[88] Los requisitos que comenzaron a regir a partir de 2011, en orden de prelación, eran: 1- docentes o profesionales titulados, sin horas cátedra o cargos; 2- docentes o profesionales titulados que contaran con un máximo de 10 horas cátedra; y 3- docentes de la institución que registraran antecedentes de tutoría, con una carga horaria no mayor a 24 horas cátedra, cuya selección fuera debidamente justificada.

Según nos relataban, este cambio obedeció fundamentalmente a la cantidad de profesores egresados, sobre todo de los IFD, que se encontraban desocupados. Esto marca una cuestión paradojal dado que en los centros urbanos se registraba una sobreoferta de docentes mientras que las zonas más alejadas tenían problemas de cobertura docente.

Se estableció que los profesores no podrían desempeñarse como tutores de sus propios estudiantes; considerando una contradicción el hecho de que el mismo docente con quien el alumno había desaprobado tuviera asignadas horas tutoriales para ayudarlo a acreditar. Se planteaba que los tutores debían contar con disponibilidad horaria para organizar horarios de tutoría que posibilitaran la asistencia de los alumnos; evitar la asignación de horas institucionales a profesores con inasistencias reiteradas y la exclusión del otorgamiento de horas al personal directivo y los asesores pedagógicos. Asimismo, se dispuso que se debía asignar un módulo de tres o cuatro horas institucionales como máximo por cada docente o profesional, una duración que no podría superar los tres meses; y que los grupos a conformar para las tutorías de apoyo académico no debían exceder los quince alumnos. Para la implementación de las tutorías, se estableció una combinación de instancias de trabajo en el aula con el docente a cargo de la materia (como por ejemplo, pareja pedagógica) y en espacios de trabajo sólo con los alumnos.

Más allá de las prescripciones normativas, en cada contexto local éstas van adquiriendo contornos singulares. En esta provincia, según nos relataron, que los docentes de la escuela recibieran o no las horas institucionales dependió de las posibilidades de cada una de conseguir profesores externos o de la evaluación, en algunos casos, del desempeño de tutores que habían tenido buenos resultados con los alumnos y que, al momento de asignar nuevamente horas tutoriales, habían conseguido horas cátedra en la institución. También, las características de los contextos rurales condujeron a flexibilizar los criterios establecidos dada la dificultad general para cubrir los cargos.

[88] En el apartado del Nivel Escolar trataremos las tensiones que introdujo esta disposición.

Las estadísticas contribuyen a la creación de la categoría *"espacios críticos"*[89] definidos como *las materias con mayor cantidad de desaprobados*. Y aquí la construcción que operaba era la siguiente: el dato sobre el número de alumnos que no aprobaron un trimestre en una materia en un curso determinado era utilizada para localizar el *problema*, buscar una forma de mejorar el rendimiento de los alumnos y controlar, con los resultados del siguiente trimestre, si se había producido un cambio. La *solución* que emergía, a tono con esta construcción del problema, era armar tutorías académicas para trabajar generalmente con los alumnos que *presentaban* dificultades en esa materia y, en algunos casos, se podía lograr el trabajo del tutor con el docente en el aula como *pareja pedagógica*.

Los tutores fueron convocados mayoritariamente para trabajar en dichos espacios. En este escenario, su presencia abría tanto a la generación de expectativas como a diversos prejuicios y recelos por parte de múltiples actores: alumnos, docentes, tutores, equipos directivos, ATT, entre otros.[90] En esta trama se podía llegar a situaciones en que el alumno quedara atrapado en estas pugnas.

Según nos relataron, desde la DES provincial procuraron modificar situaciones que se presentaron en el primer año de implementación del PMI donde las tutorías se asemejaban a una *"escuela paralela"* (ATT). Sin embargo, reconocían que no habían podido avanzar hacia otras formas de trabajo compartido. Asimismo, el relato generalizado de los tutores entrevistados en la escuela visitada refería a una relación asimétrica con el profesor de la materia que no habilitaba sugerencias o discusión frente a discrepancias de enfoques, contenidos o bibliografía.

También el plazo de tres meses para la duración de las horas institucionales tuvo una aplicación variable y fue tema de debate: prolongar su duración podía permitir consolidar procesos relacionados con la construcción de vínculos entre profesores, tutores y alumnos. Pero, también, reforzar el carácter remedial de las tutorías y avalar situaciones de docentes que desaprueban a los estudiantes.

Insistimos que, en cada contexto local, estas situaciones asumen su particularidad. Las modalidades con que se aborden delinearán la preponderancia de relaciones de desconocimiento mutuo, de enfrentamiento o cooperación entre los tutores académicos y los docentes a cargo de las materias. Sin embargo, estas decisiones y definiciones se realizan en una trama compleja que involucra decisiones pedagógicas, el imperativo de obtener *resultados de inclusión* en tiempos acotados y las condiciones de trabajo de los viejos y nuevos roles. Por esto, son comprensibles las dificultades que enfrentaba esta provincia, y no sólo ella, para extender la forma de trabajo como *pareja pedagógica*. Las vicisitudes que atravesaban las propuestas de tutorías y parejas pedagógicas se hallaban cruzadas por relaciones de poder y autoridad y condiciones de trabajo que suelen quedar invisibilizadas en las formulaciones pedagógicas sobre las bondades de su implementación en las escuelas.

- Sobre el uso de las estadísticas

Desde la perspectiva de los miembros de la DES provincial, contar con estadística educativa completa y actualizada y de todas las instituciones educativas existentes constituía una fuente de información indispensable para saber quiénes se incorporaban, quiénes se desvinculaban y cuáles eran los recorridos de los adolescentes y jóvenes a través de las diferentes ofertas de educación secundaria existentes. De esta manera, por ejemplo, podrían tener mayores certezas acerca del nivel de abandono escolar.[91] Por esto, valoraban el Módulo de Monitoreo ges-

[89] En la escuela visitada esta categoría apareció como equivalente a la de materia filtro.

[90] En el apartado dedicado al Nivel Escolar, trataremos nuevamente esta cuestión con las voces de docentes y tutores.

[91] Esta preocupación estaba anclada en la decisión de incorporar al PMI a las instituciones de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Aún cuando el universo era limitado, se inscribía en una perspectiva provincial amplia de las trayectorias escolares de los estudiantes del nivel.

tado en el marco de la implementación del PMI. [92]

En este escenario, *aprender a leer los números* se convirtió, por un lado, en un imperativo para las instancias de gestión provincial y para los diferentes actores escolares implicados y, por el otro, en un disparador de discusiones como, por ejemplo, si se priorizaba lo cuantitativo versus lo cualitativo en el seguimiento de procesos y evaluación de resultados. Asimismo, la *cuestión de los datos* definía atributos específicos para el desempeño de los ATT, rotulaba actores y materias – como los *espacios críticos* –, y, en el caso de directivos y supervisores, remodelaba aspectos centrales de su trabajo.

En las entrevistas, relevamos expresiones que reconocían la importancia de la información *"cuali"* junto con la *"cuanti"*. Sin embargo, prevalecía el dato cuantitativo en tanto información asociada a resultados, a medir impactos; que se reforzó cuando decidieron que el relevamiento de la información estadística fuera trimestral. Así, la lectura de los datos sobre "aprobados" y "desaprobados", "salidos con" y "sin pase", permitían el seguimiento en *tiempo real*.[93]

Mencionamos que esta posición dominante conlleva el riesgo de reificar el número y conducir a posiciones binarias cuando se considera que aquél expresa tanto el problema como el resultado de las acciones: si empeora, es porque las estrategias no fueron las pertinentes; si mejora, es porque resultaron exitosas. Por su parte, la *mirada cualitativa* solía quedar en un segundo plano y se construía con explicaciones cargadas de sentidos anclados en el sentido común.

- Programas nacionales

En esta provincia, al momento de iniciarse el PMI, se estaban implementando diversos programas nacionales vinculados con la educación secundaria. Entrevistamos a referentes provinciales de cuatro programas nacionales coincidentes con los que se desarrollaban en la escuela donde realizamos la estadía de campo. Si bien no reflejan la totalidad de iniciativas existentes, permiten una aproximación a las complejidades educativas provinciales y, también, a una de las facetas de la implementación del PMI: cómo integrar/articular en las escuelas las acciones de programas que tienen un origen y dinámicas particulares. Los programas relevados fueron: Conectar – Igualdad[94] ; Los científicos van a la escuela[95] ; Programa Apoyo al último año del nivel se-

[92] La **provincia C** tomó la decisión de centralizar la carga de datos de las instituciones de nivel secundario participantes del PMI por lo cual el referente provincial del Plan era quien recibía los datos de las escuelas y los cargaba en el Módulo de Monitoreo. Según su relato, esto permitía acortar los tiempos y contar con información actualizada que, de otro modo, comentaba que no tenía. Por otra parte, al momento del trabajo de campo esta gestión estaba concluyendo y creían que los PMI no iban a continuar salvo para la tanda de escuelas incorporadas en el 2011.

[93] Cuestión también mencionada en las otras jurisdicciones visitadas.

[94] En la **provincia C** comenzó en 2010 y se definieron tres etapas para la llegada de las netbooks. El trabajo de campo coincidió con la segunda etapa, abarcando a 35 instituciones del nivel secundario. La escuela donde realizamos el trabajo de campo se incorporó al programa en 2010, año en que recibió las netbooks.

[95] En 2008, por una iniciativa conjunta del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y el Ministerio de Educación de la Nación, comenzó a implementarse este Programa a nivel nacional. Su objetivo es promover una mayor articulación entre las escuelas primarias y secundarias y las instituciones científicas y tecnológicas a través del acompañamiento de científicos e investigadores al trabajo de docentes en el aula y, así, estimular el interés de niños y adolescentes en las ciencias naturales y matemáticas, favoreciendo el aprendizaje en esas áreas. En la provincia C se desarrolla desde el año 2009 y depende de la Secretaría de Planeamiento Educativo provincial. Abarca escuelas primarias y secundarias de las cinco regiones educativas. Para el año 2011 funcionaba en veinticinco instituciones entre primarias y secundarias.

cundario para la articulación con el nivel superior[96] y los CAJ (Centros de Actividades Juveniles).

Una característica distintiva de estos programas es que progresivamente procuraron articularse con el PMI. Pero esta articulación – tal como pudimos documentar en las otras provincias – *se traducía* en estar incorporados en el Documento PMI de las escuelas y en el uso de recursos del Plan para el desarrollo de ciertas acciones de esos programas que, por lo que relataban los entrevistados, resultaban escasos.

También, los programas nacionales mencionados enfrentaron dificultades semejantes. Por un lado, las complejidades que se presentaban en su implementación en los contextos rurales, especialmente en aquellas escuelas localizadas en zonas de difícil acceso y que atienden a poblaciones dispersas; por el otro, las carencias edilicias y su contrapartida, instituciones saturadas. Así, la realización de las actividades propias de estos programas se complicaba y buena parte de las tareas de quienes trabajaban en ellos consistía en buscar espacios alternativos que pudieran albergarlas.

En el caso de los CAJ, se trata de una iniciativa nacional que funciona en la provincia desde sus orígenes, logrando ampliar la cobertura desde entonces. Al igual que otros programas, los fondos nacionales llegan directamente al director de la escuela donde funcione el CAJ; cuestión que ha originado una mayor injerencia de los directivos escolares en su funcionamiento.

A diferencia de la provincia A, en esta provincia las actividades del CAJ no eran exclusivas para los alumnos de la escuela sino abiertas a los adolescentes y jóvenes que desearan asistir. Asimismo, no era obligatorio que los talleristas fueran docentes de la institución educativa.

En los ámbitos rurales, los CAJ enfrentaban problemas para la cobertura de talleristas y, por lo tanto, en la oferta de actividades que pudiera tener en cada localidad.

Los procesos de articulación entre los CAJ y las escuelas se presentaban complejos. Recién mencionamos que estos centros estaban abiertos a todos los jóvenes. No obstante, *retención, contención, inclusión y reingreso* eran categorías que se enlazaban para definir su tarea en términos de complementariedad con la institución educativa. Así, la propuesta abierta de los CAJ se topaba con cierta orientación a pensar sus actividades en permanente diálogo con las necesidades propias de la escolarización, generalmente definidas en función de las preocupaciones vigentes en cada escuela en particular. Esta situación nos conduce a preguntarnos sobre eventuales tensiones que pueden, por un lado, presentarse frente a la apuesta a un espacio alternativo y abierto a los adolescentes y jóvenes que deseen asistir y, por el otro, anclar su sentido en términos de una pedagogización de sus actividades.

2.2. Desde el Nivel escolar

2.2.1. Acerca de la escuela donde realizamos el trabajo de campo

La escuela está situada en la capital provincial. En su conformación urbana, el desarrollo de barrios periféricos o periurbanos aumentó en las últimas décadas como resultado de procesos de urbanización concentrados a partir de la construcción de barrios de viviendas sociales.[97]

La institución se encuentra ubicada sobre una avenida, en el borde norte de la zona céntrica de la capital. Hacia el sur, el barrio que la rodea estaba compuesto principalmente por viviendas de uno o dos pisos; pequeños comercios tales como kioscos, almacenes, librerías y asociaciones profesionales, estudios de abogados, contadores y escribanías. Frente a la institución, la trama urbana cambiaba radicalmente. Según lo relevado, se trataba de antiguos terrenos fis-

[96] Este Programa surgió a nivel nacional en 2004 con el propósito de mejorar la articulación entre los niveles secundario y superior. En el caso de la **provincia C**, se implementaba desde el año 2005.

[97] Esto se produjo en el marco de programas nacionales de construcción y mejoramiento habitacional y de cooperativas de construcción generadas por diferentes organizaciones sociales y sindicatos provinciales.

cales, lindantes con el margen de un río, que fueron ocupados dando lugar al nacimiento de una villa de emergencia. A comienzos de la década pasada, el municipio realizó un loteo y cedió la posesión de los terrenos a sus ocupantes, momento en el que se inició la construcción de viviendas de material dando lugar a la existencia de dos barrios.

La escuela se fundó en 1965 y fue la primera institución de comercio provincial.[98] En las entrevistas con los actores escolares, fue nombrada como *"una escuela con prestigio", "la escuela que se muestra"*. Ser la primera escuela comercial de la provincia, contar con personal *"con antigüedad y compromiso"*, estar inscripta en la *"tradición familiar"* dado que asisten *"los hijos de quienes fueron alumnos"*; ofrecer seguridad a partir de una normativa propia que establecía que los alumnos debían permanecer en el establecimiento el horario completo de la jornada escolar aunque tuvieran horas libres; ser *"ordenada"* en términos administrativos; estar ubicada sobre una avenida con acceso de gran cantidad de transporte público y haber obtenido premios por las carrozas presentadas en la Fiesta Nacional del Estudiante[99] son atributos mencionados que la convierten en una *escuela demandada*. En ella, los aspirantes a ingresar superaban el cupo disponible.

A partir de la información recolectada, la institución podría ubicarse dentro del grupo de las *escuelas céntricas* correspondiente al circuito con recepción de pocos alumnos del barrio donde está localizada. Su matrícula estaba compuesta por sectores carenciados, provenientes de los barrios periféricos de la capital provincial. Según nos relataban, ellos se trasladaban hasta el centro *evitando* las instituciones de los barrios donde vivían.

Los procesos de diferenciación educativa son relacionales y se construyen a través de sentidos y prácticas que despliegan múltiples actores por los cuales algunas escuelas son ubicadas en los polos positivos mientras otras integran los circuitos de evitación (Althabe, 1994, en Neufeld, et al., 1996 y Pallma y Sinisi, 2004). En la zona donde está la escuela también había otras instituciones desvaloradas: las que recibían a alumnos que repiten o son expulsados. En esta producción, intervienen los criterios sobre ingreso y permanencia que establecen las instituciones educativas.

El edificio escolar está construido sobre un terreno angosto, extendido hacia el fondo y distribuido en dos pisos. Los entrevistados coincidían en que, por su diseño y tamaño, estaba previsto para una escuela con menos alumnado.

[98] En aquél entonces existía una escuela comercial en esta ciudad, dependiente de la Nación.

[99] La Fiesta Nacional de los Estudiantes (FNE) se realiza todos los años y dura diez días a partir del 21 de septiembre, cuando se celebra el Día del Estudiante. Comenzó como un evento provincial que, en los años 70, se extendió a otras jurisdicciones. Anualmente, cada escuela secundaria elige una reina, con sus princesas y damas de honor. Luego, le sigue la elección de la reina departamental o regional durante la Fiesta Nacional de los Estudiantes, que se realiza en la capital provincial. Finalmente, se lleva a cabo la elección de la Reina Nacional de los Estudiantes y se premian los mejores carruajes o carrozas construidos por los alumnos. En los meses previos a la fiesta, los estudiantes secundarios – especialmente de los dos últimos años –, arman la carroza que representará a su escuela. Los "carroceros", como se los llama, las realizan encima de un chasis y deben respetar ciertos parámetros según las categorías en que participen. En los días que dura la Fiesta, se llevan a cabo los desfiles de carrozas o carruajes hasta culminar con la elección y entrega de los premios. Finalizada la fiesta, estas creaciones son desarmadas. Dada la importancia de esta festividad, desde el Nivel Central Jurisdiccional se trató de adaptar el calendario escolar, especialmente las fechas de los exámenes y su preparación. La escuela visitada obtuvo varios premios por sus carruajes. Los trofeos estaban exhibidos en la biblioteca.

La estructura edilicia presentaba grandes limitaciones. Entre los problemas más serios podemos mencionar: la inseguridad, las reiteradas faltas de provisión de agua y la carencia de espacios físicos para las distintas actividades escolares, dado que no contaba con un salón de usos múltiples ni con un lugar apropiado para la realización de reuniones entre docentes, con los padres o para actos escolares. Las clases de educación física se desarrollaban en el RIM.[100] Esta carencia de espacios obstaculizaba el funcionamiento de algunos programas que se implementaban en la escuela, entre ellos el PMI.

Los riesgos en términos de seguridad estaban relacionados con dos situaciones. Por un lado, la falta de una salida de emergencia, cuya preocupación habría cobrado mayor fuerza a raíz de un proyecto sobre conciencia sísmica que llevaba adelante la escuela hace varios años. Por otro lado, la existencia de una comisaría lindera a la institución, separadas por una pequeña pared.[101] La falta de provisión regular de agua y su calidad constituían problemas frecuentes que hemos constatado en nuestra estadía.[102]

Como sucede en muchas instituciones educativas provinciales, esta escuela funcionaba en tres turnos. Con la modalidad de Perito Mercantil en los turnos mañana y tarde, de 5 años de duración, y de Perito Mercantil con especialidad en Auxiliar en Administración en el turno vespertino, de cuatro años de duración. También una sede del FinES dependía administrativamente de la escuela, aunque ésta no funcionaba en el edificio escolar.

El equipo de conducción estaba conformado por una directora, a cargo del turno de la mañana y dos vicedirectoras, una del turno tarde y la otra del vespertino. Ninguna era titular en estos cargos. Entre los tres turnos, se desempeñaban 171 profesores, gran parte de ellos, nos decían, eran titulares con muchos años de antigüedad. La escuela también contaba con una docente con traslado transitorio que, hasta mediados de 2011, se ocupaba de las cuestiones pedagógicas a partir de su habilitación profesional y fue la referente institucional del PMI en la primera etapa de implementación. A partir de entonces, en las escuelas secundarias provinciales se creó la figura de Asesor Pedagógico, como un cargo de la POF. En la institución visitada, este cargo se había ocupado en el segundo semestre de 2011. La escuela también tenía un docente – con cargo de planta – destinado al gabinete de informática.

Al momento del trabajo de campo, se desempeñaban seis preceptores por turno y tres jefes de preceptores, uno por turno. Sus tareas eran: ocuparse de los legajos y de los pases, volcar las notas que les mandan los docentes y las tareas administrativas de la sede del FinES. Algunos de ellos eran personal de planta y tenían traslado transitorio. El personal administrativo contaba con título docente y uno de los jefes de preceptores era profesor de una materia en otro turno. Algunos preceptores asumieron el rol de tutores en el desarrollo del PMI en el año 2010. Esta situación fue uno de los motivos de cuestionamiento que se dieron en la institución en relación con las pautas impuestas por la DES provincial a partir de 2011. Por esta razón no pudieron nombrarlos nuevamente.

- Los criterios de ingreso y permanencia

La admisión de alumnos en el 1° año, en los turnos mañana y tarde, se producía a través de un examen de ingreso, como en el resto de las escuelas demandadas de la provincia. Para el ca-

[100] Regimiento de Infantería de Montaña, localizado a diez cuadras de la escuela.

[101] Nos relataron episodios de fugas de presos a través de boquetes realizados en la medianera que separaba a ambas instituciones.

[102] Nos mencionaban problemas vinculados con la baja presión del agua, por lo que el tanque no lograba cargarse. Por esto, la escuela se quedaba sin agua y los alumnos no podían usar los baños. También los entrevistaron comentaron que el agua no contaba con las suficientes condiciones de potabilidad para su consumo.

so de esta institución[103] , en la confección del examen participaban profesores de matemática y de lengua de los tres turnos y se armaban tres temarios. La corrección la realizaban los profesores de las áreas correspondientes y, también, docentes de 7° grado, integrando el tribunal examinador. Luego, confeccionaban un listado de aspirantes por orden de puntaje por el cual ingresaban hasta cubrir el cupo de 170 vacantes para 1° año. En este sistema, no se estipulaba un piso de puntaje mínimo, por eso, éste era variable.[104] El turno (mañana o tarde) y el idioma (inglés o francés) se asignaban por sorteo. El ingreso a 2° año se producía sin examen y podían incorporarse alumnos de otros establecimientos educativos mientras hubiera vacantes.[105]

En el turno noche, el ingreso a 1° año era sin examen y la inscripción se realizaba hasta alcanzar el cupo disponible. Para este turno, era requisito tener como mínimo 15 años de edad.

A partir de lo relevado, la permanencia en la institución de sus alumnos repetidores dependía de criterios como el número de materias que adeudaran y el "*comportamiento*". Mayores limitaciones aparecían en 1° año de los turnos mañana y tarde, dado que tenían prioridad los ingresantes que rendían el examen. Para los alumnos repetidores, las opciones oscilaban entre cambiarse al turno vespertino, que se mostraba receptivo con los repetidores de la propia institución, ir a una escuela con un plan de estudios diferente – evitando la materia contabilidad – o ir a aquellas que recibían repetidores por ser *poco demandadas*.

Sin embargo, en el turno vespertino observamos algunas particularidades. En éste, inscribían a jóvenes a partir de los 15 años. Originalmente era para mayores de 18 años pero esto se fue flexibilizando a partir de la demanda de estudiantes con menos edad que repetían o abandonaban por diversas circunstancias – escolares, laborales, familiares –, y no podían continuar en los turnos diurnos.

En el caso de la escuela visitada, parafraseando a Achilli (2003), se dialectizan varias instituciones: nos hallamos con una institución particular en los turnos mañana y tarde, más atenta a ciertos mecanismos – naturalizados – de selección del perfil de los estudiantes. Por la noche, había otra, en la que tendían a anotarse alumnos que, al repetir, quedaban desfasados en edad y pedían el pase. En el turno nocturno, la institución priorizaba a sus repetidores. Este turno parecía tener mayor flexibilidad para lograr la permanencia de los alumnos. Contaba con un sistema de recursado para quienes hicieron el 3° año y tuvieran materias pendientes; sistema destinado a facilitarles la terminación de los estudios a quienes trabajaran o asumieran diversas cargas familiares (ejemplo, alumnas madres o embarazadas). En lugar de repetir el año, porque no habían aprobado las materias necesarias, cursaban solamente aquéllas que adeudaban.

Para los estudiantes que trabajaban, era una situación bastante generalizada que registraran llegadas tardes e inasistencias que no podían justificar dado que sus trabajos eran informales. Por esto, según nos relataban, el régimen de faltas tendía a ser más flexible en el turno vespertino, aunque esto no evitaba una gran deserción.

Sin embargo, en el control de la asistencia, la entrada era el inicio de un proceso instalado en la vida cotidiana escolar: el preceptor informaba si el alumno estaba ausente y, si se trataba de inasistencias reiteradas, se analizaba si se había intentado localizarlo y conocer las causas. Si se

[103] Como ya mencionamos el Ministerio de Educación provincial provee un programa por materia como referencia para que cada escuela elabore su examen de ingreso.

[104] Por ello hay años en que el cupo de vacantes se cubre con aspirantes que obtuvieron puntajes altos; y hay otros, en los que el promedio baja.

[105] Los datos sobre secciones y matrícula de los dos turnos presentados en el Documento PMI 2011 mostraban una reducción de ambas a partir de segundo año, por lo que se podría inferir que no quedaban muchas vacantes disponibles para incorporar nuevos estudiantes. No obstante, dadas las limitaciones edilicias, la escuela tampoco contaría con espacio para poder alojar a todos los alumnos que pasaran de año.

[106] El Acta de Compromiso se firmaba entre la escuela y el tutor responsable del alumno ante cada reincorporación por inasistencias.

había firmado el Acta de Compromiso, llamaban al padre o tutor encargado del adolescente.[106]

Así, procuraban realizar un seguimiento caso por caso intentando evitar la deserción. En este sentido, la retención parecía una construcción fruto de un trabajo *cuerpo a cuerpo*.

2.2.2. La implementación del PMI

Si bien a fines de 2009 llegó a la escuela la primera información sobre el PMI, recién en los inicios del ciclo lectivo de 2010 el equipo directivo mantuvo una reunión en la DES provincial donde le informaron sobre la conformación de un equipo armado para acompañar a las escuelas en este Plan: los Asistentes Técnicos Territoriales[107] y los Asistentes Técnicos Contables.[108]

En el inicio, en las tareas vinculadas con la sistematización y organización de la información requerida y en las primeras decisiones sobre las acciones a desarrollar, participaron la directora, la responsable pedagógica[109] y la vicedirectora del turno vespertino.[110] Luego, sumaron a los coordinadores de área, solicitándoles propuestas a ser incorporadas en el PMI.

En el proceso de implementación del Plan en la escuela visitada se pueden establecer dos etapas. La primera, se extendió desde que llegaron las primeras notificaciones e incluyó: la elaboración del Plan, la presentación ante las autoridades, su implementación durante 2010 y cierra con el Informe Técnico elevado a la DES provincial en marzo de 2011. La segunda etapa comenzó con la reformulación del PMI para el año 2011.

- Primera etapa

La escuela contaba al momento de la llegada del PMI con diversos proyectos y acciones: algunas eran iniciativas propias, mientras que otras, dependían de programas nacionales. En este escenario, el PMI no significó, desde la perspectiva de los entrevistados, *algo nuevo*. Por el contrario, aportaba recursos a acciones y preocupaciones ya instaladas. Así, a la hora de armar el Documento PMI 2010, algunas de esas acciones preexistentes se señalaban como antecedentes de proyectos que se incorporaron al Plan y otras continuaron formando parte de las actividades que se desarrollaban sin articulación expresa con el PMI.

Para la primera etapa, plantearon continuar con un proyecto que denominaban *Trabajo Intra-áreas* que se desarrollaba desde el año 2008. Este proyecto suponía un intenso trabajo de los coordinadores de cada área para tratar de lograr propuestas unificadas en una escuela con tres turnos y muchas divisiones.[111] Nos relataron que esta iniciativa contaba con la ventaja de tener profesores que se desempeñaban en los tres turnos. Cuando la incorporaron al PMI, decidieron que se focalizara en los docentes de 1° y 2° año.

[106] El Acta de Compromiso se firmaba entre la escuela y el tutor responsable del alumno ante cada reincorporación por inasistencias.

[107] En ese momento sólo eran tres para las cinco Regiones Educativas en que se divide la provincia.

[108] Los Asistentes Técnicos Contables, como ya mencionamos, tenían la función de apoyar a los directivos en las tareas de rendición de los fondos de los distintos programas. Este rol había sido altamente valorado.

[109] Como ya señalamos, en la escuela no existía aún en ese año (2010) un cargo de planta para asesoría pedagógica; y esa función la desempeñaba una docente con traslado provisorio. En la primera etapa de implementación del PMI, se desempeñó como responsable institucional.

[110] Ese año se produjo un paro docente de dos meses de duración. Según nos relataron, esta situación dificultó la participación de más personal en esta etapa.

[111] Los entrevistados comentaron que, además del coordinador, los docentes elegían a un representante por turno al interior de cada área.

También, incluyeron en el PMI 2010 el proyecto *"El teatro en la escuela"*, que era una iniciativa del departamento de lengua en articulación con un IFD estatal. Su objetivo se centraba en mejorar la expresión oral de los alumnos y afianzar sus competencias comunicativas a través del abordaje de diferentes manifestaciones de la expresión oral y teatral junto a su puesta en escena. En el Documento PMI 2010 destacaban las mejoras que esta actividad había producido en la expresión oral de los estudiantes de los 1° años en diversas áreas del conocimiento.

Al momento de elaborar el PMI 2010, esta institución ya contaba con las netbooks del programa *Conectar Igualdad*.[112]

En la escuela funcionaba el CAJ desde los inicios de la creación de este programa nacional. Por falta de espacio físico, los talleres se ofrecían los días sábados. Tal como fue definido provincialmente, no se restringían a los alumnos de la escuela sino que estaban abiertos a todos los interesados en asistir. El proyecto anual era bastante flexible, cambiando cada año la oferta de talleres según las demandas de los chicos. Según su coordinador, el perfil de los talleristas deseado se relacionaba más con su capacidad de relacionarse con los jóvenes antes que su trayectoria académica. Entre los más pedidos, además de actividades recreativas (como danzas de distinto tipo y teatro) se contaban las clases de apoyo escolar, taller que no estaba contemplado en el marco del CAJ. Por ello, las horas institucionales del PMI fueron bienvenidas al utilizar buena parte de ellas en clases de apoyo.

En la planificación para la primera etapa, se destacaron las categorías construidas en el marco del PMI: *estrategias pedagógicas institucionales, espacios críticos, espacios formativos extractases y trayectorias educativas.*

Con este trasfondo, la preocupación se centró en mejorar los niveles de rendimiento y promoción de los cursos de 1° y 2° año, especialmente en los *espacios críticos*. También, en elevar la cantidad de alumnos que se presentaran y aprobaran los exámenes previos, particularmente en las materias de los años mencionados.

A partir de las acciones que venían desarrollando y las preocupaciones presentes en el Plan, la escuela se propuso *"estrategias"* que apuntaran a: *"lograr un trabajo colectivo institucional"*, con *"criterios comunes"* y con acuerdos que articularan los tres turnos; promover la participación de la familia; implementar un sistema de tutorías a través de horas institucionales para apoyar en las materias y cursos *críticos* y preparar para los exámenes de materias previas y en aquellas consideradas *filtro*; fortalecer el trabajo formativo del CAJ y la integración de los espacios extra-clase como propuesta educativa unificada. Por último, contemplaban el establecimiento de un trabajo articulado con instituciones de nivel superior como un IFD, una universidad nacional localizada en la **provincia C** y otras instituciones sociales.

Resulta interesante detenernos en dos de los cambios que introdujo la presencia del Plan en la escuela. Por un lado, como lo mencionamos, aquí se desarrollaban *clases de apoyo* que, con la presencia del PMI, pasaron a llamarse *tutorías* y a convertirse en un trabajo pago. Por otro lado, se requería contar con datos cuantitativos sobre determinados indicadores que sustentaran las decisiones acerca de la selección y organización de esas clases de apoyo/tutorías. Y, por último, se debía hacer una presentación formal de lo que hasta ese momento se desarrollaba sin un plan diseñado.

En la escuela, y para esta primera etapa, se decidió que las *tutorías* fueran el eje central del PMI al recortarse formalmente como *problemas* a mejorar la retención y promoción; ya presentes en esta institución. A partir de la sistematización y análisis de los datos requeridos para la elaboración del Plan, ubicaron como problemas: el 2° año como "*crítico*" por el porcentaje de re-

[112] Integró la primera tanda de instituciones educativas seleccionadas por Conectar Igualdad. Como en otras escuelas, la presencia del Programa supuso modificar el destino de las salas del gabinete informático que, en este caso, se utilizó para cursos de capacitación docente del mismo programa.

pitencia[113] ; la alta cantidad de alumnos entre 2° y 5° año que adeudaban materias previas de 1° y 2° año,[114] el alto ausentismo a las mesas de examen para regularizarlas y las llamadas materias "*filtros*". Con esto referían a las **materias críticas o con mayor cantidad de alumnos desaprobados** (Documento PMI 2010). Ellas eran: lengua, matemática, historia, idioma, contabilidad, ciencias biológicas y, en menor grado, geografía, en los diferentes turnos; aunque esta situación se presentaba con mayor profundidad en el vespertino. En este turno, ubicaban más dificultades en el aprendizaje como también mayor número de alumnos salidos sin pase.

Aunque enfatizaban las diferencias que portaban los alumnos del turno vespertino, documentamos una construcción más general, referida a los estudiantes de toda la escuela, que enfatizaba su dificultad en la comprensión y el manejo de herramientas conceptuales. Desde la perspectiva de los actores escolares, detectar estas dificultades y encararlas con un trabajo focalizado en 1° y 2° año en un sentido más transversal, más allá del apoyo disciplinar específicamente, permitiría fortalecer las capacidades de los alumnos en miras a un mejor rendimiento en los próximos años.

Así, en la primera etapa de desarrollo del PMI en 2010, las *tutorías académicas* ocuparon un lugar central, mayormente a cargo de docentes seleccionados de la propia institución. Las dividieron en dos grupos: las *tutorías regulares*, orientadas al apoyo a alumnos de 1° y 2° año en las *materias críticas*; y las *tutorías para preparación de exámenes*, destinadas a alumnos de 1° a 5° año. Además, asignaron dos horas institucionales para cada uno de los coordinadores de área para supervisar las tutorías correspondientes a cada una.

La *cuestión de los fondos* también se hizo presente en esta escuela y moldeó el desarrollo de las acciones planificadas, retrasándolas. No obstante, frente a la proximidad de las fechas de examen de las materias previas y las evaluaciones del segundo trimestre, empezaron con las tutorías antes de que llegaran los recursos. Este inicio se produjo en el mes de agosto para el caso de las *tutorías regulares*, que se extendieron hasta diciembre, y en el mes de septiembre para el de las *tutorías* para preparación de exámenes que se prolongaron hasta las fechas de los turnos correspondientes (Informe Técnico PMI 2010). Como podemos apreciar, la *cuestión de los* fondos redujo el tiempo formal definido por el Plan – bienal.

Hacia fines de 2010 y a partir de febrero de 2011 incorporaron la *Tutoría orientadora* para hacer el seguimiento de los alumnos que debían asistir a las tutorías regulares y de preparación de exámenes y que parecían estar en situación de "*riesgo pedagógico*". El trabajo de la *tutora orientadora* estaba dirigido a explorar las situaciones familiares que podían relacionarse con el ausentismo o el bajo rendimiento de los alumnos a través de entrevistas a los jóvenes y sus familias, visitas domiciliarias y reuniones de grupos de estudiantes.

Junto con el despliegue de las tutorías, desarrollaron un proyecto con un IFD privado de la capital provincial. En ese marco, profesores del IFD brindaron a los docentes de la escuela un curso denominado "*Repensando las prácticas docentes*" de tres jornadas de trabajo. El curso fue gratuito y, a raíz de esa colaboración, se estableció un convenio para que los estudiantes del Instituto hicieran sus prácticas en esta institución. Sin embargo, la vida cotidiana escolar está cargada de una profusa actividad que da cuenta tanto de las intenciones de los actores, como de los programas que *bajan* y, también, de las limitaciones para llevar a cabo algunas acciones. Para el caso de este proyecto, desde el equipo directivo se propuso hacer su seguimiento sobre sus efectos en las prácticas docentes concretas, aunque no habían logrado concretarlo. Lo documentado resulta paradojal: los miembros del equipo directivo no encontraron el tiempo suficiente para sostener una iniciativa propia. Esto debe comprenderse en el marco de una gestión institucional que debe implementar gran cantidad de programas que le bajan. Podríamos inscribir esto en las contingencias escolares cotidianas donde el abanico de actividades se expande, más allá de los grados de profundidad y seguimiento institucional que se puedan realizar. Esto entraba en tensión con la idea de focalizar en ciertos problemas que pregonaba el

[113] Analizando los datos estadísticos elaborados por la propia institución en el Documento PMI 2010, nos llamó la atención que consideraran el 2° año como "*colador*" ya que si bien presentaba mayor proporción de alumnos repetidores, no tomaban en cuenta la fuerte disminución de alumnado entre el 1° y 2° año.

[114] El 60% según el Documento PMI 2010.

PMI. En la vida cotidiana escolar, la jerarquización de problemas quedaba matizada frente a los emergentes del día a día y con las diversas respuestas que las escuelas deben dar a una heterogénea gama de problemáticas sociales y educativas.

- Segunda etapa

El año 2011 trajo cambios surgidos de la necesidad de ajustar las acciones teniendo en cuenta lo trabajado en 2010 y, también, a directivas que recibieron de la DES provincial. El inicio de la segunda etapa se enmarcó en el diagnóstico de la precedente, en la que se planteaban que el corto plazo de trabajo no permitía establecer grandes avances a nivel académico, vincular o socioafectivo. Sin embargo, consideraban que habían detectado algunas dificultades que requerían buscar otras alternativas para el seguimiento, acompañamiento y apoyo de los alumnos, tanto en la gestión de aprendizajes como en la convivencia escolar.

Para el segundo año, entonces, plantearon cambios: elaborar el *Código de Convivencia Escolar*; extender las acciones a todos los cursos de los tres turnos priorizando un mayor acompañamiento para aquellos alumnos en *riesgo pedagógico* a través de la *tutoría orientadora*; fortalecer el equipo de trabajo en los espacios críticos fundamentales y específicos de la orientación como contabilidad, lengua y matemáticas; y, también, promover el fortalecimiento de ciertos proyectos. Así, varios proyectos se incorporaron al PMI del año 2011 asignándoles horas institucionales. Esta decisión señalaba la preocupación presente en la escuela de no limitar el PMI a las tutorías.

Para 2011 querían continuar mejorando la expresión del lenguaje pero ya no a través del taller de teatro, su precedente, sino por medio de un taller para 1° año de lectura continua. Ese taller estaba destinado a los alumnos que presentaban dificultades en la expresión oral y escrita especialmente de los primeros cursos y se desprende del proyecto "*Revalorizando la lectura continua*" que se realizaba en el marco del CAJ. Como no tuvieron asistentes, incorporaron un tallerista como pareja pedagógica del profesor del curso. Éste fue el único caso en que se pudo concretar la figura de pareja pedagógica en la escuela.

En 2011 también sumaron al PMI el proyecto "*Taller de formación de conciencia sísmica en la convivencia escolar*", que desde hacía varios años venía desarrollando un profesor de geografía con sus alumnos de 5° año y vinculado a los movimientos sísmicos que suelen registrarse en la provincia.[115] Una de las actividades contempladas era charlas con la presencia de diversos especialistas. Al momento del trabajo de campo (noviembre de 2011), el profesor había suspendido momentáneamente esas charlas informativas porque el salón que ocupaba para hacerlas se necesitaba para otros fines. También en este caso, los problemas de disponibilidad de espacio del edificio escolar permearon el desarrollo de esta propuesta.

El Programa "L*os científicos van a la escuela*" se incorporó al PMI en 2011, aunque funcionaba desde antes. En esta escuela, se desarrollaba el *Proyecto interdisciplinario "La diversidad es vida"* integrando las asignaturas de biología, lengua y física-química y articulando con una institución de la sociedad civil. De acuerdo a lo recabado en las entrevistas, la implementación de este programa tropezó con algunas dificultades. Dadas las limitaciones de espacio físico, la escuela había habilitado el laboratorio como aula, razón por la cual las visitas de trabajo de los científicos se realizaban en las aulas teniendo que transportar el material de laboratorio. Otra dificultad se relacionó con la forma en que llegaban los fondos: Nación pagaba los gastos realizados tras la presentación de la factura correspondiente. Esto tuvo como consecuencia que, dada la *buena voluntad* de los científicos convocados, el proyecto se realizara pero sin utilizar los fondos del programa.

[115] En el marco de este proyecto, relataban que a partir de una propuesta de los alumnos de hacer un programa de medidas de emergencia, comenzaron a trabajar con los planos de la escuela, los lugares seguros, la salida de emergencia y un simulacro de evacuación. Recordemos que al comienzo de este apartado mencionamos la importancia de la problemática de la inseguridad en esta escuela.

Continuaron con el Programa *Conectar Igualdad* desde 2010, manteniendo el uso de la sala del gabinete de informática para los cursos de capacitación docente. En 2011 se agregaron dos profesores más, completando un plantel de tres, para asistir a los alumnos y docentes de los tres turnos en los problemas técnicos de las netbooks.[116]

El CAJ continuó integrado al PMI en su versión 2011, manteniendo su oferta flexible según las demandas de los participantes. También el CAJ padeció la cuestión de *los fondos*: éstos llegaron tarde, retrasando el pago a los talleristas. Por esto, por un lado, tendían a contratar a quienes estaban dispuestos a esperar y, por otra parte, al momento de la llegada del dinero, abrían nuevos talleres. Así fueron construyendo una dinámica de trabajo, en gran medida, *obligada* por esta situación. Sin embargo, funcionar adaptándose a los tiempos de llegada del financiamiento les posibilitó cubrir, en el año 2011, horas de tutorías para apoyar a los alumnos en la preparación de los exámenes de materias que, en el marco del presupuesto del PMI, ya no se podían ofrecer dada la decisión de focalizar en las tres asignaturas más *críticas* y reforzar diversos proyectos, como venimos mencionando.

La falta de espacio también afectaba al CAJ: sólo podía funcionar el sábado y en caso de que lloviera, no podían emplear el patio. Antes de la llegada del PMI contaba con aulas libres. Luego, al superponerse, la situación asumía dos aristas: una positiva, dado que los sábados *"la escuela está llena"* y otra negativa, ya que ciertas actividades del CAJ debían funcionar en condiciones poco apropiadas.

El proyecto sobre la *Elaboración del Código de Convivencia Escolar* era una aspiración ya instalada en la escuela y que encontró una vía de concreción a través del PMI. Para esto, asignaron horas institucionales a personal de la escuela de los tres turnos con el objetivo de reemplazar el existente por otro más actualizado. La comisión formada llevó a cabo un trabajo de recopilación, análisis y comparación de resoluciones y decretos provinciales y reglamentos vigentes en otros establecimientos para extraer aquello que podía adecuarse a la escuela.[117] La comisión se reunía los sábados, único día disponible y común a sus miembros. Al momento del trabajo de campo, noviembre de 2011, habían concluido el borrador y faltaba someterlo a la discusión de los diferentes actores escolares para, luego, elevarlo a las autoridades de la escuela, a la supervisión y a la DES provincial. Si bien en el Documento PMI 2011 se explicitaba la importancia de la participación de los alumnos en este proyecto, en las entrevistas surgía que se limitaba a relevar su voz en las encuestas que hicieron al comienzo de este proceso, en la consulta que pensaban realizar del borrador a todos los actores escolares y su incorporación a la Junta de disciplina prevista en el Código.

Además de estos proyectos, la escuela contaba con otras acciones previas que se continuaron pero sin ser incorporadas al diseño del PMI en ninguna de las etapas y, por lo tanto, no tenían asignadas horas institucionales. La misma situación se dio con acciones nuevas. En el primer caso, tenemos el FESTI-PROVI[118] ; actividad intracolegial que se concretaba en un festival folklórico que duraba una jornada y donde cada curso presentaba un número artístico. En el segundo caso, a comienzos del 2011 empezaron a implementar el proyecto Articulación con la escuela primaria, atendiendo a las dificultades que presentaban, desde la perspectiva de los actores entrevistados, los alumnos en el 1° año. Comenzaron articulando con una escuela primaria cercana de la que provenía una parte de los ingresantes. El proyecto contemplaba diferentes actividades e incluía los turnos mañana y tarde. Estaba focalizado en las áreas de lengua y matemática y lo llevaban adelante docentes de la institución.

[116] Señalaban problemas de conectividad, por lo que el uso de Internet solía ser limitado. No obstante, reconocían que organizativamente la situación del programa fue mejorando respecto de los comienzos y que el uso pedagógico de las computadoras se fue optimizando.

[117] No contamos con información suficiente para establecer cómo y cuándo se hizo una consulta a los distintos miembros de la comunidad escolar. En algunas entrevistas, se mencionó una encuesta a padres, alumnos, docentes; y, en otras, se refieren a entrevistas realizadas a los delegados de curso.

[118] El objetivo mencionado era promover la integración de los alumnos de los diferentes cursos y turnos y el sentido de pertenencia a la institución.

En el apartado del Nivel Central Jurisdiccional mencionamos los cambios dispuestos por la DES provincial respecto de la asignación de horas institucionales. En la escuela visitada, esta resolución generó modificaciones en la dinámica de trabajo de los tutores; introdujo tensiones y, también, negociaciones entre los responsables del PMI en este nivel y el Nivel Jurisdiccional. Este fue el caso del proyecto vinculado al *Código de Convivencia*, en el cual la posición de la institución fue defender la asignación de horas a personal de la escuela, docentes y preceptores En la negociación con la DES provincial, finalmente, se permitió esta situación que, con posterioridad, se hizo extensiva a otros proyectos integrados al PMI.

- Las tutorías en terreno

La **provincia C** definió ciertos criterios para la designación de las horas institucionales PMI para 2011, tal como ya especificamos. Sin embargo, no fue sencillo encontrar el perfil buscado para las tutorías académicas: ser egresado de la disciplina, contar con disponibilidad horaria, encontrarse preferentemente sin trabajo o con el máximo de horas establecido en las normativas de la DES provincial y, además, tener experiencia docente.

Los tutores eran docentes que trabajaban como tales en el marco del PMI en diferentes instituciones educativas[119] y, según el proyecto de las escuelas se desempeñaban como: pareja pedagógica, para la preparación de exámenes o para el apoyo regular. Los tiempos de duración de la tutoría eran variables, incluyendo la contratación por un mes para la preparación de alumnos para exámenes, como sucedió en esta escuela en 2010.

En la escuela visitada, en la segunda etapa del PMI, los *espacios críticos* seleccionados para desarrollar tutorías fueron las materias "*más críticas*" y, a su vez, específicas de la orientación: contabilidad, lengua y matemática; priorizando a los alumnos del 1° ciclo en *riesgo pedagógico* en esas materias, en los distintos cursos y turnos. Focalizar en el 1° ciclo, desde la perspectiva de los entrevistados, obedecía a la importancia de consolidar ciertos aprendizajes en el inicio de la escolaridad secundaria como base para lograr mejores resultados en los años posteriores. Mientras, los apoyos para otras materias se canalizaron a través del financiamiento del CAJ.

La tutoría constituye un trabajo que se modela a partir de varios factores condicionantes: la intermitencia en que se produce, la ausencia de seguridad social, la no adjudicación de puntaje que pueda mejorar su ubicación en el listado de postulantes para la carrera docente, la ausencia de cómputo de antigüedad y la imposibilidad de agremiarse. Como lo manifestara uno de los tutores, eran "*empleados fantasmas*". Los tutores explicaban que la aceptación de estas precarias condiciones de trabajo se daba ante la ausencia de otro tipo de ofertas laborales. Según relataban, la alternativa de empleo que les permitiera sobrevivir era "*ser repositor en un supermercado*".

De la descripción de sus tareas, se desprendía poca planificación y escasas posibilidades de reunirse con los docentes de curso para coordinar temas y formas de trabajo. En esta escuela, se agregaban las limitaciones en el uso del espacio: las tutorías funcionaban los sábados compartiendo el edificio con el CAJ, lo cual reducía las posibilidades de encuentro entre docente a cargo y tutor. Para lograrlo, por un lado, los tutores debían concurrir otro día a la institución y, por el otro, la responsable institucional del PMI realizaba la coordinación y organización de los grupos.

Según nos relataron, las tareas de los tutores se iban armando según lo que el alumno demandara y necesitara en ese momento: resolver un trabajo, aclarar un tema, completar la carpeta, a la manera de lo que comúnmente se llaman clases particulares. Como ya hemos documentado en la **provincia A**, estas prácticas no eran privativas de esta escuela. Como decíamos, en estos casos los profesores tutores se convierten en un profesor a la carta que va explicando y dando tareas en función de las demandas de los estudiantes y de cómo fueron dados originalmente los contenidos, teniendo como fuente primaria de información la carpeta de los chicos. Esta dinámica, además, supone que los tutores manejen todos los temas de todos los cursos de una materia.

[119] Pueden ser bachilleratos, escuelas de comercio o CENS. Recordamos que esta provincia incorporó a las instituciones de educación secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos al PMI.

Sin embargo, al igual que en las otras jurisdicciones, es importante señalar que el trabajo colaborativo que se pide entre tutores y docentes a cargo de los cursos se inscribe en el marco de una relación asimétrica que suele ser poco asumida. Esta situación se reforzaba dada la rotación de tutores a partir de las disposiciones provinciales para 2011.

Es interesante remarcar que, en la escuela visitada, la directora consideró que era prematuro implementar el trabajo en pareja pedagógica entre tutores y docentes. Desde su perspectiva, éstos podían vivir como una invasión que otro profesor se incorporara a su curso. De hecho, como lo mencionamos, en el marco del taller de lectura continua se incorporó un tallerista para trabajar como pareja pedagógica de un profesor, siendo ésta la única experiencia llevada a cabo (al menos hasta el momento del trabajo de campo). Esto documenta claramente las complejidades en las que se inscriben las modalidades de retención y mejora en el rendimiento educativo de los alumnos en su imbricación con las condiciones que estructuran el trabajo docente en el nivel secundario.

2.2.3. La nueva escuela secundaria obligatoria: entre la retención, la inclusión y la calidad

Como podemos apreciar, la escuela visitada mantenía una profusa actividad, previa al PMI, orientada por diversas preocupaciones, demandas y propuestas. También, la surcaban discusiones en torno a la obligatoriedad escolar: quiénes eran los responsables, cuáles serían los mecanismos apropiados y cuáles deberían ser las condiciones para que esa obligatoriedad se cumpla. Las diversas posiciones y perspectivas documentadas referían a los modos en que los cambios normativos generados a partir de la LEN interrogaban el funcionamiento y las modalidades instaladas de resolución, no sin tensiones, de la diversidad de situaciones que cotidianamente enfrentaban los actores escolares. Al respecto, la obligatoriedad supone un compromiso del Estado y sus instituciones para ofrecer condiciones para su logro. En las tramas escolares cotidianas, los sentidos propuestos en los marcos legales y normativos son sometidos a diálogos intensos que reactualizan debates cargados de historicidad en los que intervienen los actores con sus propias resignificaciones: querer estudiar vs obligatoriedad educativa; responsabilidad individual/familiar vs responsabilidad estatal e institucional; retención vs aprendizaje; retención vs acreditación, masividad vs calidad, entre otros.

En estos debates, un tema sobre el que documentamos divergencias se relaciona con la *retención* de los alumnos, experimentada como una imposición para lograrla más allá de los requisitos académicos. En este caso, parecía que se planteaba una oposición entre lo que la escuela buscaba – *la calidad* –, y una política que estaría orientada a la *cantidad de alumnos que se retienen* o que puedan sostener una *trayectoria escolar continua*.

Autoridades y docentes encontraban contradicciones entre normas, algunas aún no derogadas, o entre procedimientos habituales y nuevas reglamentaciones o directivas de los niveles superiores. En particular, las referidas al número de faltas permitidas y la cantidad de reincorporaciones. Pero también se polemizaba cuando se introducían medidas que eran entendidas por los actores como *facilismo* para: la aprobación de las materias, el pasaje de curso[120] , la movilidad de una escuela a otra, entre otras. Al respecto, las explicaciones en torno a por qué no estudian los alumnos por lo general se colocaban en las *medidas facilitadoras* que adjudicaban a las *políticas de retención* y a las directivas que entraban en confrontación con los criterios que configuraron formas de trabajo en la escuela secundaria, que parecen culpar a los docentes por los fracasos de los estudiantes. También, relevamos discusiones entre enfoques de la enseñanza centrados en la lógica de la disciplina y otros más focalizados en los procesos que realizan los alumnos.

Los debates locales en torno a la *nueva escuela secundaria* se poblaron de categorías que aludían al *mérito* y al *esfuerzo*, a la queja por la pérdida de autoridad del docente, al cuestionamiento de su rol por parte de las familias y a la falta de apoyo de las autoridades jurisdicciona-

[120] Una resolución provincial permitía a los alumnos pasar de año adeudando tres materias. Varios entrevistados discutían esta medida y planteaban que el límite era excedido en varios casos.

les; cuestiones que se hicieron presentes en varias entrevistas. En estas perspectivas, se caracterizaba como "*enfrentamiento con la familia*" cuando un pariente se hacía presente en la institución, no en los términos de la participación esperada por ésta – para interesarse por el rendimiento del alumno –, sino entendida como una injerencia externa que cuestiona las decisiones tomadas por el profesor o las autoridades.

Parecería que, para muchos actores, el mandato de retener al alumno era difícil de sostener cuando se trataba del que "*no estudia*", es "*desobediente*", "*indisciplinado*" y "*perturba*".

Desde la perspectiva de varios actores escolares, la escuela tenía recursos para disciplinar que ahora no podía utilizar. Para algunos entrevistados, el alto ausentismo de los jóvenes también había que buscarlo en la flexibilización de los mecanismos de asistencia y reincorporación en el marco de la retención escolar, "*de arriba te dicen que lo vuelvas a tomar*" (Directora), lo cual debilitaría el sentido y la eficacia de las normas y reglamentaciones en la vida cotidiana escolar.[121]

No obstante, también es posible interrogarse acerca de la relación entre el ausentismo de los alumnos, considerando que muchos son trabajadores, y un modelo de escuela secundaria estructurada en torno a la asistencia diaria, entre otros factores. Los esfuerzos de la institución se encaminaban en lograr que el joven asistiera regularmente y, como mencionamos, los relatos aludían a un trabajo cuerpo a cuerpo, uno por uno, en pos del seguimiento y la retención. La asistencia escolar diaria encarna en la propia historia de los sistemas educativos modernos. Para el caso de los alumnos provenientes de sectores populares, desde la perspectiva de varios docentes, pareciera que se convierte en un requisito de salvación: *"Entonces vos sabés que en épocas, por ejemplo, que no vienen los chicos a la escuela, es la época que más delinquen"* (profesora).

La *Escuela* y *el afuera de la escuela* se construyen como polos opuestos: uno vinculado al *rescate y la prevención* y el otro alude negativamente a la calle, los lugares de circulación y sociabilidad de los alumnos, a los barrios pobres donde habitan, en suma, lugares peligrosos que parecen contener por sí mismos las condiciones para convertir a un sujeto en un delincuente.[122] En estos debates locales sobre los procesos de escolarización y la construcción de la *nueva escuela secundaria*, inexorablemente se hacían presentes diversos sentidos en torno a los jóvenes, sus familias y los contextos de habitación.

Encontramos en diferentes entrevistados un cuadro idealizado del pasado provincial, épocas míticas donde se valoraba el estudio y una representación del alumno *pobre y digno* que buscaba la superación personal por medio del estudio. Visiones que remiten a estereotipos que circulan en el imaginario social sobre diferencias entre la *pobreza de antes* y la *pobreza de ahora,* la *pobreza digna* y la *pobreza indigna*:[123] *el pobre de antes* era un pobre digno, honrado, honesto, esforzado; *el pobre de hoy*, en cambio, *vive de la asistencia social,* en situaciones de abandono, desorganización familiar, etc.

Los documentos producidos por la escuela para el PMI y el contenido de las entrevistas que realizamos coincidían en describir la situación laboral de los padres como precaria. Señalaban que la mayoría de los adultos se encontraban desocupados o subocupados en trabajos en la construcción o empleados de manera temporaria en la producción del tabaco, caña de azúcar o en la minería. También describían que era una situación frecuente que los padres migraran a otras provincias a trabajar y dejaran a los chicos bajo la tutela de un hermano mayor o familiar cercano. Estas condiciones materiales, no obstante, eran significadas desde una perspectiva culturalista convirtiéndolas en atributos personales y sociales que anclan en la carencia y el déficit producto de *su cultura* y sus formas de sociabilidad y crianza.

[121] En la entrevista con la supervisora zonal también se menciona la reiteración de reincorporaciones de alumnos como forma de retenerlos en la escuela.

[122] Estas representaciones las hemos trabajado en Montesinos, Sinisi, (Coordinadoras), Schoo, S. y otros (2008).

[123] Ver la crítica a esta distinción en Pallma y Sinisi (2004) y Montesinos y Sinisi (2003).

En esta perspectiva, documentamos visiones que enfatizaban las carencias comunicativas expresadas en generalizaciones tales como "*en* (en la provincia C) *los chicos no hablan*". Las relaciones entre *dificultades en la comunicación oral y el contexto de pobreza y diversidad cultural* en el que viven los estudiantes no son privativas de esta institución sino expresiones generalizadas, tributarias de conceptualizaciones en torno al déficit cultural o a la distancia cultural que mantienen su vigencia (Montesinos, 2002a). Esta consideración sobre las (deficitarias) competencias comunicativas de los alumnos hace inteligible el énfasis con que se propone la necesidad de estimularlos para que *hablaran* y la realización de talleres para que aprendieran a expresarse.

Sin embargo, junto con estas miradas los entrevistados mencionaban marcadas diferencias de comportamiento y actitudes de los estudiantes en diferentes ámbitos de interacción, que oscilaban entre la *baja participación en clase* y las *dificultades para expresarse en un examen oral* y su mayor participación en proyectos tales como la Fiesta Provincial del Estudiante o en los talleres del CAJ. Asimismo, en la escuela se organizó un sistema de delegados de curso para que las demandas de los estudiantes fueran canalizadas a las autoridades; sistema que supliría la falta de un centro de estudiantes. Según nos relataban, los jóvenes acordaron con este sistema y los reclamos se hacían escuchar.

En verdad, podríamos preguntarnos en qué medida el *silencio* del que hablaban algunos entrevistados no podría interpretarse en términos de expectativas *escolarizadas* de interacción y desempeño comunicativo. También, extendemos la interrogación a la delimitación de espacios y temas habilitados para que los chicos opinen y demanden, no siempre coincidentes con sus intereses.

La otra representación sobre los alumnos era que necesitan a la escuela y al docente para una labor de moldeamiento – *"hay que pulirlos"*, como sintetizó una profesora –, inculcarles valores y autoestima que, en cierto grado, revelaba una descalificación de la capacidad educadora de las familias y de los entornos cotidianos de interacción. Estos sentidos asumían otro ribete cuando giraban en torno a los estudiantes que cursaban en el turno de la noche. En la mirada sobre estos jóvenes, quedaba opacaba las condiciones que regulaban el ingreso a la institución y el desplazamiento de los alumnos que construyen cotidianamente las propias instituciones educativas.

D. Provincia D

1. Características generales del sistema educativo provincial

1.1. Algunas cifras

Si bien la **provincia D** experimentó un aumento de su población de 23,2% entre 2000 y 2010, es una de las menos habitadas de la Argentina. Según el Censo 2010, su población total alcanzaba a 509.108 habitantes y su densidad poblacional (2,3 hab/km^2) era una de las más bajas del país. Sin embargo, la distribución de la población en el territorio provincial dista de ser homogénea. Así, la suma de los dos departamentos más poblados representaba en 2010 el 62,4% de la totalidad de habitantes.

En las últimas décadas, esta jurisdicción logró reducir sustancialmente el porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, pasando del 29,8% en 1980 al 8,5% en 2010 (INDEC, 1980 y 2010).

En el año 2010, el sistema educativo provincial contaba – en la totalidad de los niveles y modalidades – con 802 unidades educativas, 155.735 alumnos, 11.338 cargos y 131.734 horas cátedra. En lo referido exclusivamente a la educación común, los datos evidencian que – para ese mismo año – existían 233 instituciones primarias (88% de ellas de gestión estatal) y 201 secundarias (84% estatales). Estos números muestran que, a diferencia de otras provincias, la distancia entre la oferta de uno y otro nivel es más acotada. En cuanto a la matrícula, la primaria es el nivel que posee mayor cantidad de alumnos. Durante la década de 2000 a 2010, la brecha entre estudiantes de primaria y secundaria se redujo casi a la mitad.

La matrícula de la provincia asiste mayoritariamente a escuelas de gestión estatal. En el nivel primario, el 89% de los alumnos asistían a una institución estatal y un 86,9% en la secundaria. En cuanto al ámbito geográfico, el 12,3% de quienes estudiaban en la primaria lo hacían en escuelas rurales y el 11,8% en el nivel secundario.

Los valores que presenta la **provincia D** en los indicadores de promoción, repitencia, abandono y el porcentaje de sobreedad se ubicaban cerca del promedio para el total del país. Mientras que para 2009/2010, el 77,1% de los estudiantes lograban promocionar, el 11,2% repetía el año y el 11,7% abandonaba sus estudios. Finalmente, la sobreedad en la educación secundaria abarcaba al 44,6% de los alumnos matriculados y se encontraba más de seis puntos porcentuales por encima de la media nacional.[124]

> *"estos niños que vienen, más allá de su nacionalidad – que en la mayoría de los casos es boliviana – tienen toda una impronta, una filiación étnica y una lengua originaria, materna, que se habla en los hogares. Entonces, si bien pertenecen a colectivos que son de pueblos originarios, que son indígenas, como es el pueblo quechua, el pueblo aymará, el pueblo guaraní, nosotros los estamos recibiendo en calidad de migrantes. Por eso es que nuestra provincia en particular, la EIB se orienta hacia dos universos: los pueblos originarios y los pueblos migrantes. A nivel "pueblos originarios", atendemos mapuche, tehuelche y mapuche-tehuelche, porque algunos se auto-reconocen como mapuche-tehuelches (…); otros se reconocen sólo como mapuches y otros, como tehuelches. Y en cuanto a pueblos migrantes, hasta ahora hemos avanzado con el pueblo quechua y con el pueblo aymará, básicamente más con el pueblo quechua porque son mayoritarios"* (Coordinadora provincial EIB).

[124] RA 2010, DiNIECE, MEN.

1.2. El gobierno del sistema educativo

Al momento del trabajo de campo (noviembre de 2011), el Ministerio de Cultura y Educación[125] (MCyE) de la **provincia D** estaba organizado en dos subsecretarías: por un lado, la Subsecretaría de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión y; por el otro, la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa. De esta última, dependían: la Dirección General del Servicio de Psicología Educacional y Psicopedagogía (SEPEP); la Dirección General de Proyectos Especiales, Innovación y Formación Docente Continua; la Dirección General de Promoción Científica y Técnica; la Dirección de Relaciones Institucionales; la Dirección de Recursos Tecnológicos; la Dirección de Evaluación, Gestión de la Información e Investigación Educativa; el Centro Provincial de Información Educativa y la Dirección de Becas y Políticas Compensatorias.

La Dirección General de Promoción Científica y Técnica (DGPCyT) concentraba diversas áreas y funciones. Entre otras, representaba al Ministerio provincial ante el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y estaba a cargo de los Planes de Mejora para la modalidad técnico profesional que comenzaron a implementarse en 2006. De esta Dirección, dependían la Coordinación provincial del Programa Conectar Igualdad conformada por un coordinador general y coordinadores que representaban a los distintos niveles educativos y de la modalidad de Educación Especial y, un referente técnico y la Coordinación de Actividades Científicas y Tecnológicas Juveniles. Esta Dirección, además, estaba a cargo del desarrollo de los diseños curriculares de la educación secundaria. Esto lo retomaremos más adelante.

La Dirección de Becas y Políticas Compensatorias contaba con una referente pedagógica de Políticas Socioeducativas. Según nos relataba, a partir de 2010 – con la implementación del PMI –, ampliaron la articulación con la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) para que los programas confluyeran en un mismo proyecto institucional en las escuelas del nivel.

Por su parte, de la Subsecretaría de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión dependían las distintas direcciones de nivel, de algunas modalidades y de la educación privada: la Dirección General de Nivel Inicial, la de Educación Primaria, la de Educación Secundaria y la de Educación Superior y Formación Docente Inicial. Bajo esta Subsecretaría también se encontraban las siguientes modalidades: la Dirección de Educación Física y Deporte, la de Educación Artística y una Dirección General de Educación Inclusiva, de la cual dependía la Coordinación de Educación Especial. También esta subsecretaría incluía a la Dirección General de Educación Privada.

La DGES, a su vez, estaba dividida en la Coordinación Provincial de: Escuelas Técnicas y Aerotécnicas, Educación Secundaria Rural y Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Además, dentro del equipo técnico de esta Dirección existían cargos para los distintos programas nacionales relacionados con la educación secundaria que se estaban implementando en la provincia: Educación Sexual Integral, Plan FinEs, Educación Inclusiva, Mediación Escolar, equipo TIC y CAJ. Asimismo, de esta Dirección dependía la Supervisión Técnica General de Educación Secundaria.

La Directora de la DGES al momento del trabajo de campo había sido convocada, originalmente, para asumir el cargo de referente provincial del PMI. Sin embargo, por razones de salud de la entonces directora, concentró ambas funciones. Ya hemos referido que la DGES estaba integrada por distintos equipos técnicos. En el trabajo de campo pudimos documentar diversos entrecruzamientos entre quienes asumían los distintos cargos que, de alguna manera, eran factores que enmarcaban la voluntad provincial por desarrollar diversas estrategias para que en terreno las políticas para el nivel se entrelazaran. Esto lo retomaremos más adelante, cuando profundicemos en las miradas de la gestión provincial en torno al PMI.

[125] Data del año 1995 cuando reemplazó al anterior Consejo provincial de Educación.

1.3. La perspectiva de la gestión educativa provincial

Desde el enfoque que adoptamos en la investigación, toda política se implementa en tramas preexistentes. Las miradas sobre los procesos de reforma anteriores, los aspectos valorados así como las experiencias construidas por haber participado en ellos desde distintos roles, condicionan y, junto con otras dimensiones – los recursos financieros, el cuerpo profesional y técnico con el que cuentan, entre muchos otros –, influyen en las modalidades de recontextualización de los actuales lineamientos educativos.

- Las huellas de anteriores procesos de reforma

Como en otras jurisdicciones, en la provincia D los procesos de reforma de los años ´90 significaron un cambio profundo en el sistema educativo e implicaron particulares apropiaciones jurisdiccionales de los acuerdos federales y mandatos nacionales de aquel momento.

La implementación de los cambios establecidos por la LFE se produjo en el marco de una alta productividad normativa provincial. Primero, se estableció la implementación de la EGB como experiencia piloto y, luego, se extendió al conjunto de las escuelas. La generalización de la EGB 3 comenzó en 1998, pudiendo localizarse tanto en escuelas primarias como secundarias en función de las características de infraestructura de los establecimientos y sus plantas docentes, creándose lo que una entrevistada llamaba un "*modelo mixto*": "*Todas las secundarias tuvimos EGB 3, pero no todas las primarias se quedaron con EGB 3*" (Supervisora). Por esto, en algunas escuelas este ciclo tenía como director un docente con título de profesor de secundaria y en otras, a uno con título de maestro de primaria. Asimismo, en esos años se ponderó que los cargos docentes de 7° año fueran tomados por maestros: "*todo el personal que estaba en 7° grado de las escuelas primarias de la provincia, los trajimos a EGB 3*" (Supervisora), y que fueran profesores los que cubrieran las horas de los 8° y 9° años. Esto significó cambios importantes en las dinámicas institucionales: "*nosotros tuvimos que aprender a tener la cultura de primaria metida en el secundario, porque eran todas maestras*" (Supervisora).

Estos procesos fueron acompañados por la renovación de los diseños curriculares que, para el caso de la EGB 3, se organizaron por áreas.[126] Esta decisión generó complicaciones en su concreción dada la formación disciplinar de los profesores: "*lo que te pasaba en ciencias sociales, que tomaba un profesor de geografía las 5 horas de ciencias sociales, y daba geografía. Ahora, llegó al otro año, al 8°, el profesor de historia, y te daba 5 de historia. Y después, volvía el de geografía, y te daba otra vez 5* (horas) *de geografía*" (Director DGPCyT.).

Ciertas innovaciones de esa época resultaron importantes en función de los lineamientos para la educación secundaria de la gestión educativa entrevistada. En 1999, fue creado el cargo de Maestro Orientador y Tutoría (MOT) en la EGB 3 que concentró funciones pedagógicas en varios sentidos: ser tutores disciplinares como forma de apoyo a los docentes en la enseñanza de los nuevos contenidos, seguir la trayectoria de los alumnos y detectar posibles problemas de aprendizaje. También debían ser un nexo entre los padres y los directivos de las escuelas. Estos cargos provinciales tendrían continuidad y, como veremos luego, se expandirían con las actuales reformas.

Respecto de la educación rural, el tercer ciclo tomó forma en el marco del Proyecto 7 del Plan Social Educativo (PSE) promovido por las autoridades nacionales, que comenzó a funcionar como plan piloto en 1997 para luego extenderse a todas las escuelas rurales a partir de 1998. Tomando como base esta experiencia, se avanzó en la implementación del Polimodal para estas zonas, estructurando un modelo de educación semi-presencial buscando el apoyo de los municipios donde estuvieran localizados.

[126] Según el modelo de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

En la concreción del Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales, en 1998 comenzó una experiencia piloto en 14 escuelas técnicas que, al año siguiente, sumó otras 7. Si bien se intentó planificar la oferta de las orientaciones, primó la elección de las mismas a partir de las características y modalidades preexistentes así como de la planta docente titular de cada escuela como forma de conservar los puestos de trabajo de los profesores (Olmeda, 2003). En el año 2000 fueron aprobados los diseños curriculares para Polimodal.

En 2010 se sancionó la Ley de Educación Provincial, a tono con la LEN. Esta norma extendió la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco años hasta la finalización de la educación secundaria; la universalización de los servicios educativos para los niños de cuatro años de edad y "*la extensión progresiva de los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad*". Incluyó las modalidades establecidas a nivel nacional, pero comprendiendo a la educación rural como un "*ámbito de desarrollo*" (a diferencia del urbano y la educación a distancia con componente virtual) en lugar de considerarla como una modalidad.[127]

Sin embargo, de manera previa y a través de distintas normas – decretos y disposiciones ministeriales – la gestión educativa provincial fortaleció aspectos de políticas anteriores y tomó decisiones vinculadas con la estructura académica elegida y su implementación progresiva a partir de la cohorte 2008.

La elección de una educación secundaria de 6 años de duración[128] en 2008 significó que la ampliación de la oferta y la unificación de unidades educativas de EGB 3 y Polimodal fueran ejes de las políticas para el nivel.

El cambio en la estructura académica impactó en el personal docente. Dado que el 7° año de EGB se transformaría en el 1° año de la educación secundaria, dieron a elegir a los maestros titulares de primaria que estuvieran dando clase en secundaria si volvían a tener cargos en el nivel de origen o 20 horas cátedra en 1° año de la secundaria. Situación compleja dado que, al no ser "*docentes del nivel*", quedaban en desventaja frente a quienes tenían título de profesor. Por ello, se fue resolviendo el caso de cada docente de manera distinto.

Una situación similar se dio con los cargos concursados de directivos de EGB 3 en los que algunos eran maestros y otros, profesores; en particular, porque las normas de las Juntas de Clasificación no habilitaban que un maestro pudiera ser vicedirector de una escuela secundaria. Como fruto de un proceso de consulta a supervisores y directores de las escuelas donde trabajaban quienes estaban en esta situación (sólo quedaban 7 personas), se resolvió convertirlos en Coordinadores Pedagógicos del Ciclo Básico dado que *"es un recurso formado, pueden trabajar desde la didáctica, pueden acompañar a los docentes nuevos"* (Directora de la DGES).

Un problema que atravesaba a esta jurisdicción, según los entrevistados, era la escasa cantidad de profesores de nivel secundario. Por ello, cubrían las horas cátedra con distintos profesionales sin título docente y con maestros de primaria y jóvenes estudiantes universitarios.[129]

- "El cambio está en el aula"

Buena parte de los funcionarios entrevistados contaba con una importante trayectoria en el sistema educativo y en la administración educativa provincial (como docentes, directivos, técnicos de distintos programas nacionales y funcionarios ministeriales). En ese sentido, destacaban positivamente los cambios de los últimos años en las orientaciones generales de la políti-

[127] Las modalidades estipuladas son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural y Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

[128] Y 7 años de duración en la modalidad técnico profesional.

[129] También por este motivo, y a pesar de que el máximo de horas cátedra que un docente podía tener era de 45, un profesor podía sumar 9 horas más en el caso de que permanecieran cargos disponibles.

ca educativa, especialmente en tiempos de una mejoría de las finanzas provinciales. Así, pasaron de la "*contingencia*" "*que las sillas, que si te alcanzaban los bancos, que no alcanzaban las aulas*" (Directora DGES), a poder discutir otros temas. Desde la perspectiva de los funcionarios y técnicos entrevistados, resolver los problemas de infraestructura resultaba una condición necesaria pero no suficiente en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar.

En este sentido, sostenían que la reforma noventista les dejó como aprendizaje que los cambios estructurales debían estar acompañados por discusiones pedagógicas, de ahí la necesidad de enfatizar la mejora en las prácticas pedagógicas: *"el cambio está en el aula",* afirmaba la Directora de la DGES. Esta frase resaltaba los cambios que debían emprender los docentes frente a las particularidades de los alumnos:

> *"Lo duro, a largo plazo, es transformar las prácticas* (…) *no es que no estudió. `Vos lo transformás* (hablándole a un docente) *en `No estudió´ y yo lo transformo en `No aprendió´. Eso es lo que más me cuesta"* (Supervisora).

Por ello, como veremos en el apartado dedicado al Nivel Escolar, se ponderaba la experiencia de la escuela en la que realizamos la estadía de campo, donde se había capacitado a los docentes sobre estrategias de estudio, buscando establecer acuerdos que facilitaran los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En la voz de los entrevistados, focalizar en los adultos, repensar las prácticas y las representaciones en torno a los jóvenes, los aprendizajes y la obligatoriedad escolar resumían los ejes de la política educativa provincial para el nivel secundario.

Como mencionamos, en relación con la cuestión curricular, varios entrevistados consideraban que la organización por áreas había generado pérdida de saberes ya que entraba en contradicción con la formación disciplinar de los docentes del nivel. Con este diagnóstico, el proceso de renovación curricular comenzó en 2009 mediante consultas a las escuelas. Hacia fines de 2010, se contrató personal ad - hoc para la elaboración de los diseños curriculares por disciplina.[130] Y, a lo largo de 2011, se concretó una jornada institucional acordada con el gremio docente para trabajar en las instituciones lo que denominaron la *grilla* curricular para los seis años de estudio. De esos encuentros surgieron propuestas que fueron tomadas en las versiones finales de los diseños.[131] Volver a las disciplinas implicaba anticipar articulaciones entre las distintas materias. Por esto, decidieron armar el diseño para todos los años de estudio pensando que así se conservaría mayor coherencia a lo largo de todo el nivel. La implementación de los nuevos diseños curriculares de educación secundaria se haría en forma escalonada, empezando en 2012 con el 1° año.

- De cargos y horas institucionales: entre lo viejo y lo nuevo

Los procesos de reforma se implementan sobre complejas tramas que configuran y condicionan los márgenes de lo posible. En estos escenarios, no todo es diagnosticado como desechable, sino que lineamientos y experiencias previas pueden ser valoradas y resignificadas. Asimismo, en el marco de los actuales lineamientos federales, nacionales y provinciales para la educación secundaria, ciertas políticas existentes en la **provincia D** constituyeron un piso *diferencial*, respecto de otras jurisdicciones, al tiempo que documentan líneas de continuidad entre diferentes momentos históricos.

[130] Si bien ésta era una tarea de la DGES, la situación de salud de la entonces Directora tuvo como consecuencia que la DDPCyT la llevara a cabo.

[131] Este proceso fue contemporáneo de la elaboración de los marcos de referencia acordados en el CFE para todas las orientaciones a partir de 2011. En este sentido, "*estos marcos de referencia ya aprobados por el Consejo Federal nos permiten terminar a nosotros nuestro proceso de construcción de diseños curriculares y que nos aseguremos que no vamos a tener ningún problema con la homologación y la validez nacional de los títulos de nuestros alumnos*" (Director DGPCyT).

En el marco del PMI, y como parte del *planeamiento estratégico de la oferta* – uno de sus ejes –, la DGES centró su accionar en el fortalecimiento institucional a través de la ampliación de recursos humanos y materiales. Para esto, contaba con diversos cargos provinciales en las escuelas secundarias que decidió expandir: que cada institución contara con un vicedirector por turno y reducir la cantidad de cursos a cargo de cada preceptor "*según la demanda*" fueron líneas preexistentes que formaron parte de la política para el nivel e incluidas en el PJES (2011).

Otro ejemplo se vincula con el cargo provincial de MOT – Maestro Orientador Tutor – vigente desde el año 1999 y que cumplía funciones de tutor en la EGB 3. A partir de 2008, se convirtió en POT – Profesor Orientador Tutor – y comenzó a ser ocupado progresivamente por profesores de secundaria y con ciertas preferencias en la formación disciplinar: "*psicólogos, psicopedagogos, de todo un poco, profesores de Educación Física, depende*" (Directora DGES). El rol del POT implicaba la asignación de un módulo semanal equivalente a 80 minutos para el trabajo de tutoría en el aula con los alumnos. Los aspirantes a ocupar el cargo debían presentar un proyecto – junto con su currículum vitae – a ser evaluado por una comisión integrada por un directivo, un profesor de la institución, preceptores e integrantes del equipo de tutores. La designación de estos cargos estaba en manos del supervisor, quien debía evaluar lo actuado por la comisión respectiva.

Las funciones de los POT eran implementar "*estrategias que enriquezcan y potencien los procesos académicos y sociales de los jóvenes, articulando con directivos, preceptores, tutores, docentes, involucrando a los estudiantes y sus familias*".[132] Así, debían realizar encuentros con cada curso de alumnos a cargo y también entrevistas individuales "*de manera de lograr una mirada más acabada y completa sobre la realidad de los alumnos*". Con los preceptores y profesores del mismo curso, debían acordar estrategias de intervención pedagógica y socioeducativas. En este sentido, desde la DGES, los POT debían tener dos roles centrales: el pedagógico y el de facilitador "*que implica la posibilidad de `intervenir´ con los otros actores escolares o extraescolares, de ser un referente para los alumnos y brindar apoyo en conflictos*".[133] En el apartado del Nivel Escolar, nos detendremos en las formas en que estas tareas se concretaban en la vida cotidiana institucional.

El cargo de POT lo estaban creando por año de estudio en todas las escuelas. En 2011 "*los tenemos hasta 4° de secundario, hasta ahí llega el servicio, con cargo*". Se preveía continuar progresivamente en los años superiores, priorizando las escuelas con "*mayor complejidad*" (PJES, 2011).

Asimismo, las escuelas secundarias contaban con el POA – Período de Orientación y Apoyo. Según la normativa vigente al momento del trabajo de campo,[134] los POA tenían como destinatarios a alumnos: 1) con espacios/módulos pendientes de acreditación que adeudaran hasta dos espacios curriculares; 2) con equivalencias y; 3) que se encontraran en situación de riesgo potencial de no alcanzar la acreditación de espacios curriculares/módulos. Su duración era de abril a octubre y funcionaban como espacios paralelos al cursado regular que se abrían en función de la inscripción que tuviera cada escuela, designando profesores de la misma para llevarlos a cabo. Al docente a cargo se le asignaban hasta 20 alumnos y dos horas institucionales dado que la frecuencia de los encuentros era semanal.

Todas las escuelas secundarias contaban – al momento del trabajo de campo – con un máximo de 100 horas institucionales pagas por el presupuesto provincial.[135] Hasta el año 2007, esas

[132] "Hacia un nuevo secundario en (provincia D). Serie 2: Roles y funciones. DOC 1: Profesor Orientador Tutor". Dirección General de Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la provincia D, pp. 1.

[133] Ídem, pp. 4.

[134] Disposición N° 11/08 y disposición conjunta 01/13 DGES y DGPCyT.

[135] La asignación de horas variaba según la cantidad de cursos que tuviera cada institución. De acuerdo con la normativa, la proporción era la siguiente: escuelas con hasta 5 secciones, 20 horas cátedra; entre 6 y 12 secciones, 50 horas cátedra; entre 13 y 24 secciones, 70 horas cátedra; 25 secciones o más, 100 horas cátedra (decreto provincial N° 146/08).

horas se asignaban a todos los docentes en función de los espacios curriculares a cargo. A partir de 2008, se comenzó a hacer por proyecto y "*para el docente que quiere*" dado que "*hay docentes que no querían tener horas institucionales*" (Director DGPCyT). Estos proyectos debían contar con el aval de la supervisión y la DGES.

Con estas horas, los directores podían organizar los POA, propuestas de orientación didáctica entre distintos espacios curriculares, pasantías, proyectos de microemprendimientos, organización de olimpíadas y viajes de estudios, entre otros.[136] El pago se realizaba mediante recibo de sueldo por el tiempo que durara la actividad.

Otro rasgo a destacar radica en que los docentes del nivel contaban con una hora institucional mensual por cada escuela en que trabajaban para emplearla en actividades por fuera del curso donde dictaran sus clases.[137] Según los funcionarios entrevistados, esta asignación comenzó alrededor de 2006. Estas horas se pagaban "*del 20 de febrero al 20 de diciembre, todos los meses cobrás tu hora institucional según la cantidad de escuelas de desempeño que tengas. Si trabajás en cuatro escuelas, son cuatro horas institucionales*"[138] (Directora DGES). Desde la perspectiva de las autoridades, estas horas debían ser utilizadas para realizar reuniones de personal. Sin embargo, advertían que no todas las escuelas tenían este mecanismo "*aceitado*" y remarcaban el rol del directivo para el buen uso de esas horas para desarrollar tareas que, destacamos, no suelen ser reconocidas en otras jurisdicciones.

De esta manera, ciertos espacios y funciones asignadas a las tutorías e impulsadas desde los lineamientos del PMI ya se encontraban presentes en esta jurisdicción a partir de los cargos MOT/POT y las horas institucionales provinciales. En este sentido, una funcionaria reflexionaba que el *aporte* del PMI se vinculaba con "*redireccionar, buscar por qué, qué vas a dar y por qué lo vas a dar, porque antes el recurso también estaba*". Volveremos sobre esto más adelante.

- Educación en contextos rurales

Si bien la provincia estaba dividida en tres grandes regiones, el sistema educativo se encontraba organizado en seis regiones educativas. Dada la dispersión de sus habitantes en el territorio, la **educación en contextos rurales** presentaba varios desafíos. Así, nos decían que "*se hace también muy difícil establecer un sistema educativo presencial para esas instituciones*" (Director DGPCyT). Otra entrevistada, comentaba "(en una comunidad) *tenés 300 kilómetros, y hay una escuela*" (Referente Conectar Igualdad de DGES). No sólo éste era un tema preocupante por la cantidad de alumnos, sino, especialmente, por la escasez de docentes.

Como antecedente inmediato, nuestros entrevistados reivindicaban el Proyecto 7 del PSE reemplazado posteriormente por el Proyecto Horizontes. Ambos programas focalizaban en la EGB 3, devenida luego en el ciclo básico de la educación secundaria. El aporte organizativo y pedagógico para las escuelas rurales de dicho proyecto fue destacado en esta jurisdicción.

En los últimos años, el mapa de la oferta de la educación rural estaba variando dado que se iba suprimiendo el ciclo básico de algunas escuelas primarias al tiempo que se iban creando escuelas secundarias completas con cargos de director y profesores, lo cual les permitía correrse del lugar de "*ser escuelas de primaria con Ciclo Básico*" (Referente Educación Rural de la DGES). Al momento del trabajo de campo, existían dos escuelas de este tipo y alrededor de 47 instituciones de educación primaria que tenían el ciclo básico de educación secundaria.

En 2011 algunas escuelas rurales comenzaron con la implementación del PMI y se preveía que en 2012 alcanzara a la totalidad de la oferta.

[136] Decreto provincial N° 146/08.

[137] Esto también estaba regulado por el decreto provincial N° 146/08.

[138] Se trata de horas que estaban incorporadas al salario docente. El máximo de horas institucionales por docente era de 6 horas cátedra, incluyendo los proyectos en los que se desempeñase. Se podía aumentar a dos horas más en el caso de que participara en el POA, siempre debidamente fundamentado y con la autorización de supervisión (decreto provincial N° 146/08).

- Educación Intercultural Bilingüe y Migrantes

La ley de educación provincial sancionada en 2010 incluyó como modalidad a la **educación intercultural bilingüe y migrantes**.[139] Según nos relataron, su incorporación fue producto de un trabajo realizado con las distintas comunidades. Específicamente, se hizo una convocatoria abierta y, luego, se recibían las sugerencias y propuestas. Entre los convocados, se encontraban los representantes del CEAPI,[140] del Consejo de Participación Indígena (CPI)[141] , y dependencias del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

En 2008 se creó, dentro de la estructura ministerial, una "Referencia" y desde 2010 se convirtió en la Coordinación Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Según pudimos documentar en el trabajo de campo, no habían comenzado acciones específicas vinculadas con esta modalidad para la educación secundaria. Aún así contaban con ciertos diagnósticos acerca de este nivel educativo en relación con la problemática intercultural y las prácticas discriminatorias: "*en lo que es la* (región de la provincia)*, la problemática, en realidad, no está dada para los pueblos originarios, sí para los migrantes, porque tenemos muchísimas situaciones de discriminación, y en el secundario, se ven agudizadas con los pueblos andinos*" (Coordinadora provincial EIB).

Frente a distintas situaciones que interpelaban, entre otras, al formato monolingüe de la enseñanza, relataban diferentes acciones como respuestas transitorias. Por ejemplo, en el caso de las escuelas secundarias que recibían chicos pertenecientes a grupos quechuas, nos decían que "*tenemos situaciones de niños que llegan monolingües en quechua a la escuela, y que las maestras no saben qué hacer*"; por lo cual "*la estrategia fue aceptar como agentes educativos a las madres que tienen disponibilidad para poder estar en el aula durante las horas de clase y ser un puente entre la lengua materna y la lengua de la escolaridad*" (Coordinadora provincial EIB).

En los niveles inicial y primario, por su parte, se trabajaba con pareja pedagógica con los pueblos mapuches: "*un anciano sabio de la comunidad, con el docente, preparan la clase a contraturno y después, imparten juntos en el aula los saberes ancestrales y la lengua también*" (Coordinadora provincial EIB). Experiencias que iban más allá del currículo oficial de las escuelas de educación común. Según nos comentaban, esta política comenzó en 2005 en 7 escuelas rurales: "*esas primeras fueron un pedido de las comunidades*". Cuando la EIB se convirtió en modalidad, esta estrategia tuvo mayor alcance. Al momento del trabajo de campo, estaba funcionando en 34 instituciones educativas provinciales.

Esos ancianos sabios son nombrados en lengua mapuche "*kinche*" a quienes, en los últimos años, se les reconoció su labor con una remuneración – denominada *pasantía cultural* –pagada con fondos de la Secretaría de Cultura de la Provincia. Esa *pasantía cultural* era el equivalente a 10 horas cátedra, lo que implicaba la asistencia entre dos y tres veces por semana a la escuela asignada. Para elegir con qué docente de la escuela los *kinche* trabajarían, y ante la falta de formación docente específica para esta modalidad, la elección de aquél se realizaba con el aval de la comunidad étnica. Estos docentes "*interculturales*" podían trabajar tanto con los

[139] A diferencia de lo relevado en las otras provincias, la denominación de la modalidad obedecía a la apreciación de que buena parte de los integrantes de las comunidades indígenas también eran oriundos de distintas zonas geográficas tanto de nuestro país como de otros limítrofes.

[140] El Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI) es un espacio que se constituyó en el año 2007 como resultado del proceso de consulta y discusión que se abrió con anterioridad a la sanción de la LEN en el año 2006. Por otra parte, en la entrevista mencionan a otra organización, el Consejo de Participación Indígena (CPI), creado en 2004 y conformado por representantes de todas las provincias. Este organismo estaría encargado de las relaciones y articulaciones con el INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas).

[141] Creado en el año 2004. Cuenta con representantes de todas las provincias.

Kinche, como de asistente bilingüe en el caso de los alumnos quechuas. Docentes que también contaban con una remuneración adicional. Para cubrir este cargo, desde la gestión de la modalidad, trataban de estimular a los alumnos de formación docente de pueblos originarios.

Desde la perspectiva de la referente entrevistada, la EIB debía atravesar a todo el sistema educativo, no solamente focalizarse en las escuelas situadas en las comunidades de pueblos originarios. Si bien resaltaba que todas las políticas educativas implementadas en la provincia eran pensadas con estos pueblos y para ellos, también aseguraba que "*yo creo que no existe ninguna escuela en la provincia en donde no haya algún chico que pertenezca a pueblo originario*" (Coordinadora provincial EIB).

- Entre la ampliación de la oferta, el examen de ingreso y los mecanismos de diferenciación educativa

Una de las formas de encarar la política de reordenamiento de la oferta de la educación secundaria fue la construcción de nuevos edificios y aulas en las escuelas ya existentes, que permitieran unificar la ex EGB 3 y el ex polimodal. También para abastecer la demanda en los años del ciclo básico y la que se les presentaba en los años del ciclo orientado. Esto último constituía una señal de que "*estaban entrando en la obligatoriedad*" (Directora DGES).

Sin embargo, tal como en otras provincias, los ingresantes al 1° año de la educación secundaria debían rendir un examen cuando se inscribieran en las escuelas *sobredemandadas*, es decir, aquellas en las que había más aspirantes que vacantes disponibles. En estos casos, realizaban el llamado "*operativo de evaluación*", sistema que fue variando a lo largo de los años. Al momento del trabajo de campo, se organizaba en dos jornadas. En la primera, se trabajaba con los docentes de lengua y matemática sobre los exámenes que se tomarían la semana siguiente, que eran elaborados por la DGES así como las claves de corrección. En la segunda, se tomaba el examen. Con estos resultados, confeccionaban un orden de mérito para asignar las vacantes hasta completar el cupo. Realizaban otro listado con aquellos que no alcanzaban a ingresar en la escuela elegida y los supervisores se encargaban de reubicarlos en otras instituciones educativas.

Este sistema, vigente desde aproximadamente 2005, pretendía subsanar los problemas que generaba el anterior que era por orden de llegada: "*era desangrarse el tema de la cola, llegaron a pagar a los hacían cola, se pagaba, o sea, había gente que se dedicaba... el `colero´*" (Supervisora).

Ahora bien, ¿cuáles eran estas escuelas *sobredemandadas*? De acuerdo con nuestros interlocutores, las escuelas técnicas estaban siendo una oferta atractiva, a las que se sumaban las instituciones "*tradicionales*" y aquellas que se destacaban y que fueron haciéndose de cierto "*nombre*". Aún con el crecimiento de la oferta educativa en los barrios más populares, las familias seguían ponderando instituciones céntricas porque "*se quieren ir del barrio*" (Supervisora).

De todas formas, otros criterios intervenían en este proceso de ingreso a las escuelas del nivel. Así aparecían los meritocráticos – haber sido abanderado o escolta en la educación primaria –, de parentesco – tener un hermano en la misma escuela – y sociales – ser beneficiario de un plan social o becas:

> *"En el 2005, quedó que entra el hermano y* (…) *también entra el que tiene un plan social, también entra el que está con becas, o sea, independientemente del puntaje. Va a la evaluación, la hace, pero una vez que terminan las evaluaciones, nosotros tomamos ese puntaje y ponemos, se pone un sobre-puntaje de 10 puntos al que certifica ser abanderado, o de 5 puntos al que certifica ser escolta. Pero también se cambia el orden de mérito de la escuela, porque tiene la escuela que tomar a los que se inscribieron y que tienen plan social o beca. Esos, aunque hicieron la evaluación y no les fue bien, depende del orden en que quedó... Gratamente, estamos teniendo estas cuestiones de que* (…) *son muy raros los casos en los que estando con plan social o con beca se quedaran... entraron bien, entraron sin que les modificáramos el ingreso"* (Supervisora).

La existencia de procesos de diferenciación entre escuelas estaba presente en las preocupaciones de los actores entrevistados. Así, procuraban mejorar las condiciones de las escuelas que no eran usualmente elegidas:

> *"la idea era: si la escuela está sobredemandada y la otra no está sobredemandada, ¿qué se le ve que no tiene sobredemanda? Entonces, darle toda la batería de cosas que necesita, desde el personal, o sea, las herramientas e instrumentos para que mejore, para que la comunidad la reconozca, más que conocerla"* (Supervisora).

Otro mecanismo utilizado en este sentido consistía en que – al igual que en la provincia A – las escuelas debían inscribir a sus estudiantes que hubieran repetido.

2. El PMI en la provincia D

2.1. Desde el Nivel Central Jurisdiccional

Hemos mencionado que la provincia D contaba con cargos de apoyo a la enseñanza y recursos propios que anteceden al PMI. Asimismo, destacamos cómo se resaltaba el desarrollo de iniciativas que pusieran de relieve la *discusión pedagógica*.

Así, desde la DGES sostenían que uno de los aportes del PMI era poder repensar problemas históricos del sistema educativo – como, por ejemplo, la articulación entre niveles – dando apoyos específicos en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes: "*no sólo se atiende a aquel que es vulnerable económicamente, sino que a veces hay chicos de clase media que necesitan otros tiempos, otras estrategias*" (ATT 1).

La Directora de la DGES comentaba que buscaban, desde los inicios de la llegada del PMI, "*algunas situaciones concretas, y no soluciones provinciales, soluciones escolares. No, porque* ***el Plan de Mejora no lo hicimos a la provincia, fuimos a cada escuela***". Esta orientación promovió que en cada región educativa se definieran estrategias acordes con las particularidades locales y permitió que iniciativas surgidas desde abajo se trasladaran al plano provincial.[142]

En este sentido, recorrer la provincia era una modalidad priorizada de gestionar la política para el nivel secundario. Se trataba de un continuo trabajo en terreno con los actores locales. En el marco de la implementación del PMI, esto se tradujo en la organización de reuniones con los actores intermedios que debían acompañar a las escuelas – los ATT –, al tiempo que éstos debieron ir construyendo líneas de trabajo particulares en función de las características específicas de las regiones donde se desempeñaban. Esto se fue armando a partir de un lento entendimiento acerca de lo que se esperaba desde el PMI. Los relatos mostraban distintas aproximaciones: algunas referían a bajadas de los equipos de ATT a partir de las cuales hicieron trabajos con distintas escuelas con las que tuvieron buena recepción. Pero lo que se destacaba era que en cada ciudad o región fueron eligiendo distintos temas para abordar las problemáticas que, comprendían, eran las más significativas para cada contexto local.

Pero también, en los relatos se vislumbraba que ciertas iniciativas escolares que estaban en consonancia con las ideas de la gestión – como aquella de que el "*cambio está en el aula*" – fueron tenidas en cuenta para pensar las políticas para el nivel. Tal como sucedió con la iniciativa de la escuela donde realizamos la estadía de campo.

Además de la mirada puesta en las prácticas docentes, promovieron que las instituciones educativas crearan figuras específicas con las horas institucionales del PMI a partir de sus necesidades y diagnósticos. Por ejemplo, hubo escuelas donde se creó la figura de "*profesor adjunto*", es decir, docentes que "*trabajan fuera del aula, organizan la clase e inclusive cuando el docente no está, el adjunto va a clase, cubre las horas de ausencia y demás*" (Directora DGES). Tam-

[142] Como, por ejemplo, capacitar a docentes, preceptores y tutores en estrategias de estudio en la escuela visitada.

bién, a partir de una escuela con "*unos conflictos importantísimos*" que "*estaba desbordada, en un barrio muy difícil, muy complejo*", con fondos del PMI se propuso la figura de "*operador social*", tomando el cargo un psicólogo (Directora DGES). Entre sus tareas, se abocó a hacer visitas a domicilio, en especial, de los jóvenes judicializados. En suma, ejemplos que documentan el fomento de un uso versátil del financiamiento PMI en función de las realidades locales.

Los ATT son figuras creadas en el marco de la implementación del PMI para acompañar a las escuelas en el proceso de elaboración de los diagnósticos, diseño y concreción de las acciones planificadas. Al momento del trabajo de campo, y dada la división territorial de la provincia en seis regiones educativas, había un total de 10 ATT que se relacionaba con "*el volumen de escuelas que hay*" (Miembro Equipo Técnico DGES).

En esta provincia, se destacaba que el trabajo territorial no descansara en los supervisores, sino en estas nuevas figuras para acompañar a las instituciones. De todas maneras, se ponderaba la necesidad del trabajo en conjunto entre los *viejos* cargos – supervisores – y las nuevas figuras.

Para la selección de los ATT, la DGES provincial consultó a los supervisores del nivel para que propusieran postulantes. Resaltaban algunos requisitos solicitados: "*mirar el listado de* ***gente que tenga tiempo****, que estuviera en la zona y que más o menos se conociera que* ***trabajaba bien,*** (…) ***alguien que tuviera una visión más generalizada de la escuela*** *y no parcial*" (ATT 1).

También se ponderaba que los postulantes hubieran tenido un cargo directivo o de coordinación en la educación secundaria y buscaban "***gente con liderazgo y respetada en el ambiente docente***" (Directora DGES). Rasgo considerado fundamental en el contexto de ciudades chicas, como la que albergaba a la escuela donde hicimos la estadía de campo: "*ésta es una comunidad chica; es importante para un cargo así tener el reconocimiento entre los pares, reconocimiento de que sos una persona laburadora, seria, responsable*" (ATT 1).

Dado que los ATT eran una figura nueva, las tareas y funciones asignadas se fueron delineando en la marcha, más allá de lo escrito. Desde la DGES provincial, definían al ATT como un *par del directivo*, alguien que debía hacer un seguimiento de las acciones de mejora de las instituciones pero – insistían – debía trabajar junto con el otro, "*sin calificar*". Así la tarea de control en términos de calificación y sanción permanecía en manos de los supervisores:

> *"El territorial es un docente, el territorial no te califica, no te hace un concepto, no te sanciona. No tiene las mismas tareas que el supervisor, es un par. Entonces, es un par que controla, que ayuda, que monitorea, que participa de la elaboración del proyecto, que propone, que lo corrige, que te dice que sí, que te dice que no"* (Directora DGES).

Asimismo, la complementación y división de tareas entre estos roles que se encuentran en terreno no sólo era promovida. También obedecía a la importante carga administrativa de los supervisores que limitaba las visitas a las instituciones en comparación con las ATT que sí podían concretarlas con mayor frecuencia.

Es importante destacar que esta provincia tomó la decisión política de otorgar comisión de servicio a las horas o cargos que tuvieran los ATT seleccionados. Así, sostenía económicamente cargos (incluyendo la antigüedad docente) que, en otras jurisdicciones, eran financiados por el PMI. Por esta razón, la cantidad de horas asignadas a los ATT estaban asociadas a las designaciones que estas personas tenían.[143] Los ATT tenían una designación anual por lo cual se podía renovar o designar a otra persona en función del desempeño que hubiese tenido.

[143] Por ejemplo, "una profesora que tiene un cargo (de dirección) entonces, tiene menos horas" como ATT, al conservar el cargo de dirección de su escuela (para no dejarla acéfala). Una de las ATT entrevistadas había comisionado 40 de sus 50 horas docentes, por lo que seguía dando clase pero con una carga horaria reducida.

Es importante remarcar que, al continuar percibiendo su salario, aquellas dimensiones que resultaron disuasorias en otras jurisdicciones – tiempo, modalidad y monto de la contratación –, aquí no se presentaban. Sin embargo y, como contracara, ser docente en ejercicio en localidades con una oferta limitada de escuelas, cumpliendo en algunos casos la doble función de ser docente y ATT en una misma institución educativa, también era problematizado por las entrevistadas. Ser un par y, al mismo tiempo, *acompañar* a las escuelas era una doble condición que en ocasiones era asumida como compleja.

En el marco del PMI, los ATT tenían como una de sus principales funciones acompañar a las escuelas. Sin embargo, los sentidos del acompañamiento se van delineando en terreno: en la práctica y en el marco de densas tramas de relaciones con diversos actores.

La DGES proponía que cada ATT tuviera a su cargo algunas escuelas. En la ciudad donde estaba aquella donde realizamos trabajo de campo, las ATT propusieron llevar adelante de manera conjunta la tarea de acompañamiento de todas las instituciones de educación secundaria de esa ciudad.[144] Para ellas, esta forma de organizar el trabajo les permitía acrecentar el compromiso con la tarea y hacer un seguimiento que presionaba para que se concretaran las acciones planificadas. También, les permitía detectar problemáticas comunes y pensar estrategias que ligaran a varias escuelas. En consonancia con la estrategia provincial, relacionada con que los lineamientos se procesaran de *abajo hacia arriba*, ellas propusieron que la iniciativa de la institución visitada trascendiera las fronteras locales.

La construcción del rol fue señalada como un proceso complejo de revisión de las propias miradas y perspectivas pedagógicas y, también, de lograr atravesar las "*reuniones catárticas*" y la vorágine de la vida cotidiana escolar para poder *acompañar, preguntar y reflexionar sobre la problemática de cada colegio*" (ATT 1). Y, en particular, promover la atención a "*lo pedagógico*".

Las entrevistadas insistían en que las actividades desarrolladas por las escuelas no fueran sólo recreativas y que abarcaran al conjunto de los estudiantes: "*tratar de ofrecerles a esos chicos oportunidades para estudiar mejor, y a los que estudian mejor – o a los que tienen más posibilidades – también ofrecerles otras cosas. No solamente quedarnos en los que les resulta más difícil estudiar*" (ATT 2). De todas formas, advertían la necesidad de brindar apoyos especiales a los estudiantes y profesores en determinadas circunstancias, dado que "*el PMI va a priorizar al chico que tiene que estar incluido, el chico que necesita*" (ATT 1).

Una de las dificultades que mencionaban en torno a su trabajo fue cierta resistencia de algunas escuelas, en dos sentidos: por un lado, aquellas que desconfiaban de lo que significaba el Plan y no querían emprender acciones y por el otro, aquellas acostumbradas a las lógicas de otros programas nacionales que no comprendían lo que se les pedía. Consideraban que las instituciones que contaban con cierto "*reconocimiento*" a veces eran poco receptivas a sus aportes. En cambio, "*las escuelas que más frágiles están, las escuelas que están como en construcción, son las que más nos aceptan y las que más nos reciben con ganas y escuchan lo que les proponemos*" (ATT1).

Además de lo desarrollado hasta aquí, el *acompañamiento* también adquiría forma a partir de los requisitos administrativos del PMI. Si bien destacaban que "*no tiene tanta carga administrativa el Plan*", debían colaborar y supervisar que las escuelas realizaran la carga de datos en el SITRARED y que presentaran los informes de avance de lo realizado.

[144] En 2010 sumaban 8 y en 2011 un total de 13 escuelas con PMI.

En los relatos también se deslizaba la palabra control al enumerar las tareas que debían asumir los ATT, entre otras, relativas al "*cumplimiento de las horas institucionales*..." (Directora DGES).[145] Al mismo tiempo, el *control* podía traducirse en *darle aval* a las escuelas en sus propuestas: "*no te sirvió la acción, no la hagas más* (…). *Este flaco no está laburando, no le pagues*" (ATT 2). Así, a través del control, desde la perspectiva de las entrevistadas, era posible contrastar lo escrito con lo que iba ocurriendo y tomar nuevas decisiones.

Las ATT entrevistadas sostuvieron que tenían margen para desarrollar acciones que trascendieran el estricto seguimiento sobre el PMI. Por ejemplo, en el caso de la ciudad donde se localizaba la escuela visitada, realizaron en 2011 un encuentro entre directivos, preceptores, MOT, POT, y distintas organizaciones estatales y de la sociedad civil. Según nos comentaban, esto surgió a partir de escuchar las reiteradas quejas de los distintos actores escolares sobre las situaciones de vida de los jóvenes. Así fue cómo convocaron a la policía comunitaria, fiscalía, asesoría de la familia, el INADI, la defensoría de la mujer, un centro de atención a adolescentes y al hospital. El objetivo era que cada organización explicitara su función y cómo y cuándo podía intervenir respecto de las problemáticas que se presentaran en las escuelas. La pretensión era establecer ciertos procedimientos frente a situaciones puntuales cotidianas de manera de resolverlos más rápidamente.

En suma, las tareas que encararon las ATT entrevistadas fueron variadas. Dadas sus condiciones laborales – haber comisionado sus horas docentes, tener a cargo un grupo de escuelas cercanas entre sí y realizar el trabajo de manera conjunta – pudieron avanzar en un trabajo de ida y vuelta con los distintos interlocutores tanto jurisdiccionales cuanto escolares. Pero, además, en los cotidianos escolares los temas que iban surgiendo explicaban su preocupación por fomentar redes entre las escuelas y las distintas organizaciones. Sin embargo, estos factores externos dados por las condiciones de vida de los estudiantes, no fueron considerados como limitantes de la tarea sino que, además, avanzaron en la revisión de la tarea pedagógica que era el foco de sus preocupaciones.

- Programas nacionales: la articulación en terreno

La propuesta de que el PMI fuera *integrador* de programas y proyectos – al igual que en el resto de las provincias – también fue muy valorada. Desde 2010, los programas socioeducativos comenzaron a formar parte de las políticas para el nivel secundario. Por esto, las escuelas realizaron, en torno al PMI, una sola propuesta abarcadora de los programas. Esto promovería, desde la perspectiva de los entrevistados, romper con la lógica focalizada y desmembrada con que llegaban los programas a las instituciones educativas para, así, poder dar respuestas abarcadoras y con recursos:

> ***"Tenemos que trabajar la escuela como un todo, no con la fragmentación de las respuestas a distintos programas, tenemos que darle el tiempo a la escuela para que pueda diagnosticar, analizar, elaborar, construir****. Bien, tenemos que articular programas dentro de la propia escuela"* (Referente pedagógica de Políticas Socioeducativas).

Para esto, la DGES promovió la unificación de criterios entre los distintos equipos pedagógicos y de asistencia – de programas nacionales y provinciales – que trabajaban en escuelas secundarias. Al igual que en otras jurisdicciones, aquí también estaba presente la expectativa por lo *que queda* una vez que dejara de haber financiamiento. Para la Directora de la DGES, se trataba de dejar instaladas ciertas modalidades de encarar integralmente los procesos educativos y esto también se hacía extensivo a las articulaciones de diferentes programas.

[145] Las designaciones para cubrir las horas institucionales tenían una duración de 10 meses, "de julio a junio". Para ello, en cada escuela se armaban unas planillas donde se especificaba el nombre del docente, la cantidad de horas asignadas y su firma que se completaban al momento de la rendición. Estas planillas eran controladas también por las ATT. Por su parte, y al igual que en otras provincias, el monto se "paga en mano" al ser los directivos los que "sacan la plata del cajero" (ATT 1 y 2).

Ahora bien, según lo documentado, es posible sostener que la integración de programas puede visualizarse en el uso de los recursos que aportaba cada uno. Un ejemplo de esto lo constituye la experiencia realizada con la Escuela de Verano. Dado que el financiamiento del PMI llegó avanzado el año escolar, fue utilizado para el pago de horas institucionales de la Escuela de Verano, especialmente en aquéllas que no habían comenzado con las acciones del Plan. A su vez, el financiamiento del Programa Aportes para la Movilidad fue empleado "*para que estos chicos en Escuela de Verano puedan mantenerse, hay que asegurarse que tengan la monedita para el abono escolar*" (Referente pedagógica de Políticas Socioeducativas). Pero también, para reforzar acciones del PMI: "*cuando llegó un remanente, había escuelas que les debía el Socioeducativo como 12.000 pesos, entonces, los proyectitos los trabajaron juntos con el de Plan de Mejora, y usaron esa plata del Socioeducativo como una línea más de financiamiento*" (Directora DGES).

Así, al describir las formas en que se articulaban los programas, los entrevistados mencionaban el diseño de acciones y la posibilidad de sostenerlas con el financiamiento disponible de cada uno de ellos. En este sentido, es posible entrever cierta forma artesanal y contingente por la que se va resolviendo el destino de los múltiples fondos: "*Para la Escuela de Verano, se usa un poco y un poco, viste, porque no alcanza* (…) *Y el horario institucional lo que tiene de bueno es que si vos más o menos te movés con cintura, pensá que en febrero, ya está el paquete de horas provincial, pero no todas las escuelas lo usan, porque están recién arrancando. Entonces, esos remanentes que te quedan vos los podés redireccionar para Escuela de Verano; esos paquetes de horas que quedan ahí fluctuando se pueden redireccionar*" (Directora DGES).

Según nos relataron, el proceso de elaboración y aprobación del PMI y la asignación del presupuesto correspondiente se fue retrasando: "*nosotros planificamos en febrero, nos devolvieron en abril* (en referencia al PJES)*, lo volvimos a mandar en junio, y la plata empezó a entrar en agosto*" (Directora DGES). Si bien se manejaron con el supuesto de que "*Nación siempre paga*" (Directora DGES), la demora trajo inconvenientes dado que hubo escuelas y docentes que no se mostraban dispuestos a trabajar ante la incertidumbre del pago.

Así, el retraso en los fondos implicó, por un lado, que el financiamiento del PMI se utilizara para sostener acciones que se fueron armando en el devenir de la política provincial y de los contextos escolares. Pero, por el otro, que las formas mencionadas de redistribución de los recursos, una vez que iban llegando, no estuvieron exentas de situaciones conflictivas ante las que debían responder los actores que estaban en terreno: los ATT.

Hemos destacado que lo que se significaba como *articulación* en muchas ocasiones refería a cierta forma pragmática en la que se utilizaban recursos para sostener acciones derivadas de los lineamientos nacionales y provinciales. Asimismo, es importante advertir que el desarrollo de un trabajo articulado (entre diferentes áreas de gobierno y con organizaciones de la sociedad civil) es una tarea compleja que requiere tiempo:

> *"Había que esperar, nos tomó más de un año que PMI se constituya y ahí empezar la vinculación. Y ahí fue diferente, no tan sólo con el PMI, sino también con el Nivel* (de Educación Secundaria)*. Nosotros, este año* (2011)*, va a ser el primer año que participamos de la elaboración, por ejemplo, de Escuela de Verano. Son los procesos que los hacen las personas, y que son propios"* (Referente pedagógica de Políticas Socioeducativas).

A su vez, en el marco de la política de obligatoriedad de la educación secundaria, la Referente pedagógica de Políticas Socioeducativas destacaba la necesidad de articulación con otras agencias del estado en aras de que los jóvenes que no se encontraran cursando pudieran escolarizarse. Dada su trayectoria en programas socioeducativos, señalaba que "*la escuela en soledad no puede*", especialmente frente a realidades complejas que atraviesan las vidas de los jóvenes. A partir de su paso por anteriores programas nacionales focalizados – como Todos a Estudiar y el de Becas Estudiantiles – reconocía que promover la vuelta a la escuela de los jóvenes resultaba una tarea compleja y que las instituciones educativas no podían solas frente a dicho mandato. Por otra parte, advertía que en ellas "*se sigue pensando en el pibe que es el problema*", cuando, en rigor "*el problema lo tenemos nosotros, que, no podemos llegar* (…) *no tenemos el dispositivo para que este pibe permanezca*". Al respecto, destacaba la permanencia de las representaciones estigmatizantes que pesaban sobre ellos; reactualizadas constantemente

en el marco de las becas provinciales y la Asignación Universal por Hijo:

> *"La representación social que tiene la beca sigue siendo, está anclada en el pasado, y sigue convirtiéndose como en un reconocimiento a, no una restitución de derechos.* (…) *La lectura social que se hace no es ésa: vos lo estás premiando"* (Referente pedagógica de Políticas Socioeducativas).

El Programa Centros de Actividades Juveniles, al igual que en otras jurisdicciones, era valorado en la **provincia D**. El coordinador provincial de CAJ, al momento del trabajo de campo, ocupaba dicho cargo desde 2007 cuando se comenzó a implementar en esta jurisdicción.

El equipo CAJ jurisdiccional estaba conformado por un coordinador y un referente técnico por cada una de las tres zonas en que está dividido el territorio provincial. Estas figuras tenían a su cargo entre 15 y 20 escuelas y eran las responsables de contactarse con los supervisores regionales y articular con la coordinación provincial en todo lo referido a los aspectos administrativos y de rendición de recursos. Para estas tareas, contaban con 10 horas cátedra. La forma de acceso a estos cargos de coordinación era a través de un concurso público de antecedentes y oposición. El tribunal evaluador estaba conformado por el director de la escuela, un referente del equipo técnico del Programa y un supervisor.

Los CAJ funcionaban los días sábados a contraturno del horario escolar y estaban abiertos a todos los adolescentes y jóvenes que quisieran participar.

En los primeros momentos del Programa, la "*apropiación*" había sido "*muy gradual, y la construcción de en qué consistía el CAJ requirió en cada espacio su propia dinámica*" (Coordinador provincial CAJ). No obstante, éste apuntaba a otorgarle protagonismo y libertad a los jóvenes pero que, con el tiempo, "***esto era en realidad un anzuelo para en realidad volverte al sistema que te expulsó***" (Coordinador provincial CAJ). También relataba que, en esas épocas, se enfatizaba el trabajo en conjunto con distintas organizaciones públicas y de la sociedad civil para la realización de talleres y distintas actividades. Con el correr del tiempo, el Programa fue anclándose en reforzar el trabajo con las instituciones educativas. De este modo, estos espacios se concretaban en las escuelas, donde los directores tenían incidencia en decisiones importantes: habilitar los espacios, participar en la elección de los coordinadores institucionales y talleristas y ser responsables por el manejo de los fondos que el Programa provee, entre otros.

A diferencia de lo relevado en otras jurisdicciones, para nuestro entrevistado resultaba contraproducente la dependencia institucional de los CAJ respecto de las escuelas: especialmente si se pensaba en aquellos jóvenes que no tenían interés por volver a estudiar en la educación formal. En este sentido, consideraba que la participación de los jóvenes debía ser voluntaria y a partir de sus propios intereses. Por esto, se manifestaba crítico de la delimitación de orientaciones establecidas para los CAJ a partir de 2010, dado que significaba clasificar la oferta de talleres *"*(…) *nosotros consideramos que si a priori les fijamos cuáles son las orientaciones, lo que estamos haciendo es volver a la institucionalidad clásica"* (Coordinador Provincial CAJ).

Como en otros programas, las condiciones de trabajo que se ofrecen suelen ser precarias. Para el caso de este programa, en 2008, y luego de una serie de conflictos laborales, la **provincia D** tomó la decisión de asumir con recursos propios los honorarios de los coordinadores, es decir, de los equipos técnicos jurisdiccionales, dándoles la misma regularidad que a un docente con horas cátedra. Ese cambio, según nuestro interlocutor, significó no sólo una mejora en las condiciones de trabajo sino que permitió que los recursos nacionales fueran destinados al pago de talleristas y adquisición de insumos.

El Programa Conectar Igualdad comenzó a implementarse en esta provincia en 2010. Sin embargo, lo que denominaban "*escuelas 2010*" – en referencia a las 10 instituciones que fueron seleccionadas ese año – recibieron las netbooks en 2011. Estas instituciones fueron elegidas por ser consideradas con mayor vulnerabilidad. En 2011, en cambio, se privilegió a aquellas que habían ingresado al PMI.

El equipo encargado de la implementación del programa Conectar Igualdad estaba conformado por un Coordinador y por referentes de los distintos niveles educativos, más otro de la

modalidad de educación especial. Este equipo venía trabajando en temas relacionados con las TICs desde 2007, a partir del PROMSE. Por otra parte, los integrantes de los equipos territoriales (ETT) eran los que se desempeñaban en el componente TIC del PROMEDU. La continuidad y experiencia de estos equipos eran altamente valoradas, especialmente por el trabajo cara a cara con los docentes para la incorporación de las TICs en el aula. Sin embargo, varios de los ETT fueron renunciando sin que se pudieran reemplazar esos cargos. Por ello, al momento del trabajo de campo, sumaban alrededor de 16 para un total aproximado de 70 escuelas.

Tal como pudimos documentar en otras provincias, las modalidades y montos de las contrataciones de personal en diferentes programas nacionales suelen conspirar contra el desarrollo del trabajo requerido. Para el caso del Conectar Igualdad, explicaban que se exigían 20 horas semanales por un sueldo que "*no te conviene en absoluto*" (Coordinadora provincial Programa Conectar Igualdad). Especialmente, las características geográficas de la provincia, su distribución poblacional y la escasez de medios de transporte generaban un plus de gastos en viáticos que tardaban en ser reintegrados.

En el marco del Programa Conectar Igualdad, pero como parte de las responsabilidades de la provincia, en las escuelas se creó la figura de "*administrador de red*" (Director General de Educación Científica y Técnica). Las personas encargadas de desarrollar este trabajo tenían como funciones: administrar las netbooks, instalar y desinstalar programas, desbloquear, entre otros. A estas figuras se les pagaba a través de un contrato de locación de servicio con fondos provinciales. Como en el caso de los ETT, los sueldos eran bajos, por lo que "*la persona con más capacidad, con mayor formación, no ha tomado el cargo, no lo ha elegido, no lo va a elegir*" (Coordinadora provincial del Programa Conectar Igualdad).

La implementación de Conectar Igualdad encontró importantes dificultades, en particular en la articulación de trabajo entre distintas dependencias nacionales. En el nivel provincial esto se visualizó en los desacoplamientos en la entrega de netbooks y la instalación de los pisos tecnológicos, lo cual significó diversos tipos de conflictos con las escuelas. Además, como buena parte de las máquinas – de "escuelas 2010", "2011" e incluso "2012" – llegaron en un período acotado en el tiempo, el trabajo de los equipos territoriales en torno a la capacitación se vio intensificado. Todos estos factores condicionaron la implementación del Programa, donde los sujetos son los que van articulando – en muchas ocasiones de manera artesanal – lo que llega desacoplado desde el nivel nacional.

Un problema que atravesaba a buena parte de los programas nacionales – incluido Conectar Igualdad – refería a las precarias condiciones de trabajo de quienes debían llevarlo a cabo. Estas situaciones condicionan de manera importante el perfil de quienes asumen las tareas que los programas se proponen llevar adelante.

2.2 Desde el Nivel escolar

2.2.1. Acerca de la escuela donde realizamos trabajo de campo

Las tramas socioterritoriales donde habitaban los alumnos de la escuela eran caracterizadas por los entrevistados como "*carenciadas*", "*con asentamientos*", barrios separados y estigmatizados dentro de la ciudad. Algunos de ellos se habían conformado a partir de planes de viviendas sociales. Al respecto, resulta ilustrativo un extracto de entrevista donde la vicedirectora daba cuenta de la discriminación de la que era objeto dado que residía en uno de los barrios de donde provenían algunos alumnos, significados como localizaciones evitadas:

> *"Yo, por ejemplo, vivo en un barrio que si yo le digo a alguien que vivo ahí, que ya me lo dijeron: '¿Ahí te fuiste a vivir?'. Y tengo mucha gente amiga que dejó de visitarme porque vivo ahí.* (…) *Entonces, nosotros sí podemos ir a visitarlos a los demás, pero ellos a mí una vez cada seis meses..."* (Vicedirectora).

La diferenciación espacial y la condición de pobreza no son los únicos atributos que movilizan prácticas discriminatorias. De manera reiterada en las entrevistas apareció la mención a la presencia de población migrante de origen boliviano. En este contexto, y en relación con cómo se

construyen cotidianamente los procesos de diferenciación social, cultural y urbana, en los relatos aparecieron nombrados los *NIC – personas nacidas y criadas* en la ciudad donde está la escuela –, y las diferencias que éstos establecían frente a los migrantes de origen boliviano. La palabra *invasión* se hizo presente para describir cómo los *NIC* experimentaban la presencia de los considerados como *otros*. En las voces relevadas, se entremezclaban los circuitos de diferenciación escolar y los de circulación y uso de los espacios urbanos, tan íntimamente relacionados, para hablar de la ciudad, de las escuelas y de la migración:

> *"Coord. PMI:* (se dice) *Sí, sí. `¿Cómo me voy a ir a vivir adonde puede comprar al lado mío un bolita?´, así, ¿no?, `Un bolita que me va a hacer dos dúplex, los van a alquilar, y van a vivir acá ellos al lado mío´. O sea, la mentalidad del... y no del* (nativo de la ciudad) *también, el que viene de Mar del Plata, de Santa Fe, Córdoba, esas provincias que son provincias centrales, porque acá tenemos otra población, que es la población del norte del país, que es diferente.* (…)
> *VD-:* (…) *Los negocios del centro, la mayoría son negocios de gente boliviana. Y por ahí, uno escucha: `No, porque los bolivianos nos están invadiendo´"* (Entrevista vicedirectora y profesora de historia y coordinadora PMI).

Según surge de las entrevistas, esta ciudad era receptora de una alta proporción de migrantes; entre otros, los provenientes de otras jurisdicciones del país. Esto hizo comprensible que una gran parte de los actores escolares entrevistados fueran migrantes internos[146] que contaban con un tiempo variable de permanencia en esta ciudad. Según sus relatos, migraron por razones laborales. Nos comentaban que, al llegar a esta ciudad, rápidamente pudieron insertarse laboralmente en el sistema educativo provincial que, como mencionamos en el apartado del Nivel Central Jurisdiccional, cuenta con pocos profesores y de éstos, una gran mayoría carece de título docente para el nivel secundario.

En las entrevistas no aparecieron situaciones donde ellos – en tanto migrantes – hubieran sido objeto de prácticas discriminatorias. La problemática de la discriminación *hacia el otro que llega* estuvo fuertemente referida a migrantes de origen boliviano que, comentaban, integraban gran parte de la población de la escuela. En esta perspectiva, los entrevistados coincidieron en posiciones de denuncia frente a estas prácticas que, también, se hacían presentes en la propia vida cotidiana escolar. Asimismo, ellos portaban ciertas visiones ampliamente difundidas y con sentidos estereotipados sobre estos grupos; tema que abordaremos más adelante.

La escuela secundaria visitada nació a partir de "*dos escuelas primarias que tenían EGB 3*" (Supervisora). Por esto, esta institución funcionaba repartida en dos edificios, que denominaremos **Sede 1** y **Sede 2**, que se encuentran a tres cuadras de distancia.

Esta escuela tiene una historia institucional compleja. Antes de relatarla es conveniente recordar que, en esta provincia, el cambio de EGB y polimodal a escuelas primarias y secundarias se inició en el año 2008.

La **Sede 1** funcionó como una institución de EGB completa hasta el año 2006; momento en que fue intervenida iniciándose un proceso que se prolongó hasta el año 2009. En el marco de esta medida, se decidió separar la EGB 3 – 7°, 8° y 9° años – y cambiarla de turno. Así pasó a funcionar a la mañana, mientras que por la tarde continuaba la EGB 1 y 2. A esto se agregó otra decisión: convertir la EGB 3 en un Anexo de una escuela secundaria comercial, pasando a depender, así, del área de educación secundaria. Cuando terminó la intervención, a finales del año 2009, este Anexo dejó de ser tal y se constituyó como escuela secundaria independiente, de la cual pasó a depender como anexo, la que denominamos **Sede 2.** De manera complementaria, la EGB 1 y 2 se convirtieron en escuela primaria.

[146] El director era oriundo de una pequeña localidad de la provincia de Chaco; la tutora MOT nació en Entre Ríos pero vivió en Córdoba desde pequeña, luego regresó a su provincia para estudiar el profesorado para finalmente recalar en esta ciudad; el profesor tutor (POT) era oriundo de Corrientes; la profesora tutora (POT) era porteña, la vicedirectora migró desde Tucumán y la coordinadora del PMI y profesora de historia era oriunda de la provincia de Santa Fe.

La **Sede 2** también era una institución de EGB completa pero en la que la EGB 3 funcionaba a la mañana mientras que por la tarde lo hacía la EGB 1 y 2. En el año 2010 se tomó la decisión de convertir la EGB 3 en Anexo de la escuela secundaria que ya estaba funcionando en lo que denominamos **Sede 1**.

Llegar a la situación en la que estaba esta escuela al momento del trabajo de campo (noviembre de 2011), es decir, una misma institución repartida en dos edificios, implicó una larga y compleja historia institucional. Para el caso de la **Sede 1**, la intervención se originó en situaciones de alta irregularidad.

La intervención estuvo a cargo dos personas, un director interventor y una vicedirectora interventora, profesora de esa escuela y en la actualidad una de las ATT entrevistadas (2). Los principales problemas se concentraban, según relataban, en el incumplimiento de las tareas de enseñanza por parte de los maestros.

El director de la escuela al momento de la estadía de campo, ingresó a trabajar en la **Sede 2** como profesor de educación física en el año 2007 y fue un actor protagónico de ese período. En plena intervención, el equipo directivo le solicitó hacerse cargo de la vicedirección de la **Sede 1**, desafío que aceptó. Los inicios fueron arduos para él porque, además, no contaba con experiencia en la gestión institucional: "*Yo, de papeles, de gestión, no sé*", tal como afirmara. "*Eran sus primeras armas en la dirección*", relataba la supervisora, en quien encontró un fuerte apoyo.

No obstante la particularidad de esta escuela, el director recalcaba que las dos sedes en ese momento estaban surcadas por situaciones conflictivas parecidas: "*amenaza de bomba, pelea, policía, padres que querían pegarte, todo, todo...*" Este panorama lo llevó a enfatizar la cuestión de los vínculos y los valores como ejes de su gestión. Centrar la mirada en los alumnos se apoyaba, entonces, en un diagnóstico de descalabro institucional y, también, en el destrato al que eran sometidos los chicos. Estos eran puntos neurálgicos que tuvo que encarar en los primeros tiempos de la gestión:

> *"-:* (…) *O era: `Eh, vos salí de acá, quedate afuera´. No, no, `¿Por qué lo sacaste?´. `No, porque me faltó el respeto´.¿Qué le dijiste vos´', `No, yo le dije...´. `Bueno, escuchame, vos no podés venir acá y decirle, ni en joda, te voy a cagar... te voy a meter la silla por la cabeza´.*
> *Inv-: ¿Eso dice un profesor, no el alumno?.*
> *-: Dijo el profesor; no, no, el profesor: `Ni se le ocurra decir eso; nunca más´. `No, pero yo estaba caliente...´, `Bueno, es tu problema. Acá vos tenés que venir a dar clase. Para eso te pagamos; para eso, te pagan. Es tu trabajo, o sea, podés tener diferencias, pero...´. `No, bueno, sí, tenés razón´. `Venga el alumno, pídanse perdón´, todo, todo..."* (Director).

Mencionamos que ambas sedes, antes de formar una única institución, compartían algunos rasgos: ubicadas en zonas denigradas, con población que habita en contextos de desigualdad social y cultural. Frente a esto, el director comentaba la ardua tarea de tratar de revertir las visiones construidas en torno a la escuela y las representaciones negativas que pesaban sobre sus alumnos. Para él, se trataba de que los estudiantes dejaran de ser considerados como los *"cabecitas negras del barrio"*.

Al finalizar la intervención, en el año 2009, la que denominamos **Sede 1** se convirtió en escuela secundaria independiente; momento en el que debieron nombrar un equipo directivo nuevo. Al actual director, vicedirector en ese entonces, le ofrecieron la dirección. Los cargos de vicedirección fueron concursados y ganados por docentes de ambas sedes; uno en 2010 y otro en 2011.

Ahora bien, en el año 2010 se produjo otro cambio importante: la **Sede 2** se convirtió en anexo de la **Sede 1**, que ya funcionaba como escuela secundaria independiente. El proceso de unificación institucional tampoco fue una tarea sencilla dado que suponía un trabajo de compatibilización de dos gestiones institucionales diferentes y, para el caso del equipo directivo de la **Sede 1**, implicaba gestionar una escuela que se duplicaba.

Según nos relataban, esta decisión se originó en valoraciones negativas del funcionamiento de la EGB 3 de la **Sede 2**. Recordemos que ambas sedes estaban emparentadas por estar fuertemente estigmatizadas.

Claramente, con el proceso de unificación institucional, la tarea de combatir y procurar revertir los estigmas se intensificaba. A esto se le sumó una situación conflictiva más. Luego de producida la unificación institucional, se propuso que las sedes se trasladaran a un mismo edificio. Esto implicaría, a su vez, que las dos escuelas primarias con las que compartían edificio cada una de las sedes, concentraran su tarea en un edificio común, cada una en un turno. Según los actores entrevistados, esta iniciativa iba acompañada de la promesa oficial de no generar cambios en las condiciones de trabajo ni en los puestos laborales de cada una de las escuelas (Directora DGES).

En los relatos recogidos, los acuerdos políticos para este cambio incluían que fueran las directoras de las dos escuelas primarias las que decidieran en qué edificio les convenía funcionar. La decisión tomada fue quedarse en la **Sede 2**; opción apoyada por la supervisión de enseñanza secundaria. Sin embargo, continuaron las desinteligencias entre direcciones de niveles, supervisiones y direcciones de escuelas que impidieron la unificación edilicia. En palabras de la supervisora: "*¿Para qué nos metieron en semejante barullo si después no pudieron sostener la medida?*".

Los relatos registrados aludían a complejos procesos atravesados por conflictos, desentendimientos y acusaciones en los que iban interviniendo distintos actores: docentes, directivos, padres, autoridades y alumnos. El resultado, al momento del trabajo de campo, era que la escuela visitada continuaba funcionando en dos sedes y existía un compromiso de unificación edilicia para el año 2012. No obstante, los actores escolares no estaban seguros de que esto se concretara porque, además, para la misma época, estaban en un momento de transición por el cambio de autoridades provinciales que iba a producirse en diciembre de 2011.

En el mientras tanto, la convivencia entre las primarias y las secundarias era compleja. En el Documento PMI – 2010, en relación con el indicador clima institucional, se describían situaciones tales como la restricción de uso de ciertos espacios – como biblioteca, sala de video, laboratorio –, conflictos por el uso de las instalaciones sanitarias por parte de los alumnos de secundaria, dificultades en la relación con el personal de portería, entre otros que abarcaban a cada sede.

Asimismo, el hecho de tener la escuela repartida en dos edificios acarreaba complicaciones adicionales en la tarea pedagógica: desde los traslados de alumnos y profesores entre edificios para ciertas actividades hasta las dificultades para encarar trabajos y proyectos con y entre los docentes. En este escenario, los miembros del equipo directivo iban rotando entre las dos sedes.

Al momento del trabajo de campo, la **Sede 1** contaba con 3 divisiones de 2° año; 4 divisiones de 3°; 4 cursos de 4° año; una división de 2° año de polimodal y una de 3° de polimodal. En la **Sede 2** funcionaban 7 divisiones de 1° año; 4 de 2° año, una biblioteca y una sala de informática. Entre ambas, según comentaba el director, la escuela tenía en noviembre de 2011, 614 alumnos.

Al reseñar el conjunto de los cambios, conflictos y dificultades atravesadas por esta institución, la supervisora se mostraba conforme al tiempo que alertaba que, al momento de nuestra estadía, los cambios aún se asentaban en las personas y no en procesos institucionales sedimentados más allá de quiénes impulsaran las transformaciones. Pero, también, y adelantándonos un poco, la supervisora rescataba los efectos que tuvo el PMI en el contexto e historia de esta escuela. Su llegada fue contemporánea al proceso de reunificación relatada y contribuyó en la posibilidad de generar ciertos acuerdos de trabajo entre los planteles de ambas sedes y reponer de a poco la discusión pedagógica en la vida cotidiana escolar:

> *"…* (el director) *no pudo pensar en lo pedagógico hasta que no tuvo el Plan de Mejora. Pudo pensar en lo humano, antes. Entonces, lo humano le permitió restablecer valores, y establecer prioridades. El Plan de Mejora le permitió descansar en base a lo pedagógico* (…). *Si no hubiera tenido el Plan de Mejora, le hubiera llevado mucho más tiempo que pudiera hacerlo, porque no hubiera tenido las herramientas"* (Supervisora).

- Sentidos en torno a los alumnos y sus familias

Los entrevistados describieron las ocupaciones laborales de los padres y familiares de los alumnos señalando principalmente la construcción, con trabajos de albañilería, el empleo temporario en las pesqueras de la ciudad, changas intermitentes y el empleo doméstico. La caracterización de las familias de los chicos apareció muy ligada a las valoraciones sobre el contexto urbano de residencia así como a ciertos atributos sobre su origen nacional.

En varias entrevistas fue recurrente la mención a la importancia que le otorgaban a tratar de torcer la mirada estigmatizante hacia los alumnos, como lo mencionamos:

> *"Entonces, ellos mismos decían: `Ah, pero si todos dicen que a esta escuela vienen los delincuentes. Y le digo: `¿Y vos sos delincuente?´, `No´. `Entonces, tenemos que demostrar al resto que no somos delincuentes"* (Vicedirectora).

Aún desde una posición que denunciaba los procesos de discriminación hacia los estudiantes, ciertos sentidos largamente construidos acerca de los *otros* fueron apareciendo en los relatos de varios entrevistados. Por un lado, aquellos que se estructuran en torno a sostener que existen ciertas pautas culturales y sucesos que *sólo se dan con frecuencia* en esas tramas socioterritoriales:

> *"Para ellos, a veces, es cotidiano. Te cuentan que una cuchillada es cotidiana, te cuentan que, no sé, que alguien violó a alguien y hay cosas que para ellos ya son cotidianas"* (Supervisora).

Por otra lado, documentamos una visión, complementaria a lo anterior, que observa a los lugares de residencia de los chicos sólo como espacio de conductas y prácticas denigradas socialmente:

> *"Y el barrio* (refiere a uno de donde provienen los alumnos de la sede 1) *no les ofrece lo mejor. Este barrio ofrece la droga, les ofrece la birrita en la vereda, les ofrece la cajita de vino, la pelea, la punzada, la acuchillada, todas estas cosas que todos los días ellos tienen que convivir con eso, y tratar de no meterse en eso, porque cuando vos hables con estos chicos, vas a ver que la mayoría son chicos educados, chicos que tienen valores increíbles, así que ellos, a pesar de vivir en estos barrios, son chicos – no todos – pero muchos la tienen clara …"* (Profesora de lengua).

Estos son relatos y visiones en los que, de manera simultánea, se rescataban a quienes tenían valores, los que *a pesar de…* eran honestos, educados, entre otros.

Cuando las referencias se enfocaban en el origen nacional/cultural, se desplegaban visiones complejas, contradictorias y también estigmatizantes. Los actores escolares señalaban que la escuela contaba con "*mucha población boliviana*". Y que los alumnos de esa procedencia "*son más callados, sumisos… miedosos, en algunos casos. Tienden a callarse pero cuando se juntan…* (…) *las chicas se re juntan en los recreos* (…) *Porque por ahí tienen esa cultura de irse a las manos también, son de irse de las manos* (…)" (Preceptora); "*pero vos fijate que cuando ellos se juntan no es que la chica boliviana va a mirar al chico argentino o sea, con otra mirada de novio, digamos…*" (MOT).

Junto con estos sentidos, la cuestión del silencio y del habla diferente permeaban las consideraciones sobre los chicos y sus efectos en la sociabilidad escolar y el aprendizaje académico, en procesos parecidos a los documentados en la **provincia C:**

> *"VD-:* (…) *el docente, por ahí, lo que te hace ver es que son demasiado tímidos, son callados, que por ahí las palabras, o cuando empiezan a hablar, hay a muchos a los que no se les entiende, porque el hablar cotidiano de su familia, todos ahí, como que ellos se entienden, pero cuando llegan acá, es como: `¿Qué dijo?´.*
> *Coord PM-: La profesora de inglés siempre remarca lo mismo: `Es complicado poder enseñarles inglés´.* (…) *Lo que pasa es que ya cuando llegan a 4° año, que es cuando los tengo yo como alumnos, están como un poco más ellos ya más insertos en el grupo"* (Vicedirectora y profesora de historia y coordinadora PMI).

También hacían referencias a que eran portadores de atributos valorados en los contextos escolares: "*no faltan mucho, son responsables*" (preceptora), "*constantes y súper metódicos*", "*vos los ves sábado, domingo en las construcciones*" (preceptora). Como contracara, aludían a situaciones de discriminación entre los alumnos a través de los insultos o calificativos que movilizaban la nacionalidad de modo denigrante: "*ah, sos un bolita*" (MOT).

Las familias, sea enfatizando el componente social o el nacional / cultural, aparecieron mayoritariamente consideradas como *ausentes*. En esta escuela, como en tantas otras, la queja era constante y reiterada: los padres no vienen, sólo se acercan en la entrega de boletines o por alguna información o evento puntual. En estas construcciones de sentido, reina el *desinterés* como atributo de los padres hacia sus hijos, en virtud de explicaciones que resaltan la *transformación de la familia, su desintegración* y el abandono respecto de la escolarización de los chicos.

Por esto, y dado que estos sentidos no son exclusivos de esta escuela, resulta interesante una de las experiencias que se desarrolló en el marco del PMI: la capacitación sobre técnicas de estudio dado que implicó correr un poco el acento en los chicos para colocarlo en las prácticas pedagógicas llevadas adelante por los docentes.

- Los MOT y POT en terreno

Los entrevistados destacaban que, en ambas sedes, se presentaba una problemática común: la "*convivencia entre maestros y profesores*" una vez que la EGB 3 pasó a convertirse en secundaria en el año 2008. En ese momento, empezaron a ingresar como docentes profesores del nivel y, según nos relataron, esto fue visto con resquemor por los maestros que daban materias en la anterior EGB 3 quienes, hasta ese momento, tenían prioridad para tomar los cargos. Asimismo, los cargos de MOT (Maestro Orientador Tutor) destinados a la EGB 3, que eran ocupados por maestros, a medida que se fueron renovando, pasaron a ser desempeñados por profesores de secundaria, ahora con el nombre de POT (Profesor Orientador Tutor).

En la escuela visitada, entrevistamos a una docente con funciones de MOT, dos POT y una preceptora. Los relatos de los tutores tenían puntos en común. Se definían como *nexos entre el alumno y los profesores.* Mencionaban su función más vinculada con lo *pedagógico*, aunque en la dinámica cotidiana, muchas veces actuaban como un *comodín* (POT). El contacto con los chicos era permanente, en diferentes momentos del día, dentro de los 80 minutos que disponían para estar frente a los cursos asignados y, también, cuando permanecían en el aula ante las inasistencias de los profesores.

Desde la perspectiva de uno de los tutores, en verdad, en la dinámica escolar cotidiana se volvía complejo y confuso delimitar campos de acción: cuándo debía intervenir un preceptor porque lo que estaba en juego era lo *actitudinal* o en qué situaciones debía hacerlo un tutor porque se trataba de una *cuestión pedagógica*. En este sentido, la tutora MOT comentaba que, en los cursos que ellos denominaban con "*problemas de conducta*", sentía que su rol se desdibujaba ante el reclamo de los docentes.

Los entrevistados mencionaban el *acompañamiento al docente* dentro del aula como una de sus funciones. Sin embargo, de todas las que realizaban, ésta era la más compleja. Las razones que esgrimían eran varias: por un lado, los tutores tenían varios cursos a cargo por lo que mantenían relación con gran cantidad de docentes; por el otro, y ya en el aula junto con un profesor, el rol podía orientarse hacia la pareja pedagógica o circunscribirse a "*apoyar la disciplina*" (POT). También la presencia de ciertas contingencias podían obligar a interrumpir la tarea: que "*salga del aula*" (POT).

Para los tutores y preceptores, una fuente de información central eran los alumnos. A partir de lo que les contaban, iban tomando decisiones acerca de en qué cursos, en qué materias y con qué profesores deberían realizar una intervención. Sin embargo, la relación con los profesores no era una construcción sencilla, en especial en lo que refería al componente pedagógico del rol de tutor y la eventual posibilidad de trabajar como pareja pedagógica. Claramente, se trata de una relación asimétrica muchas veces omitida en los análisis y explicaciones sobre las dificultades en su implementación. Asimismo, la existencia de estas figuras como cargos insti-

tucionales en el sistema educativo provincial permite ver otras aristas: los tutores tenían varios cursos a cargo e interactuaban con una buena cantidad de profesores. En este escenario, les resultaba complejo diseñar un acompañamiento pedagógico sostenido en el tiempo. Pero, a la vez, la permanencia en el cargo les iba dando la posibilidad de construir relaciones que funcionaran como soportes de trabajos colaborativos entre docentes y tutores.

2.2.3. La implementación del PMI

El director tomó conocimiento del Plan en una reunión organizada por la supervisión con directivos de escuelas secundarias. En función de ella, luego, convocó a diversos actores escolares para que elaboraran el proyecto. Comentaba que les planteó su *idea de la escuela* para que con esa base ellos pudieran armar el documento PMI. Al respecto, señalaba insistentemente sus pilares de gestión: *vínculos, valores, equipo de trabajo* y *convivencia.*

Los convocados fueron algunos profesores, una POT, un preceptor y la vicedirectora: "*todos los que estaban más comprometidos*" (Director). Además, los eligió porque contaban con antigüedad en la escuela, un atributo importante para él dado que, para el año de llegada del PMI – 2010 –, hacía sólo un año que estaba en el cargo. Este equipo fue el que pensó, discutió y logró consensuar las primeras estrategias. Redactaron los primeros borradores del PMI reuniéndose por fuera del horario escolar y de la escuela ante la falta de espacio institucional disponible. Según nos relataban, "*se ve que no entendíamos mucho lo que había que hacer, porque nos devolvían con observaciones todo el tiempo*" (Profesora de lengua).

En el proceso de construcción del proyecto PMI, el director rescató el trabajo de asesoramiento recibido por parte de las ATT y de la supervisora. Dada la historia institucional de la escuela ya relatada, el momento de llegada del PMI constituyó un impulso para el trabajo que venían desarrollando:

> *"como que a nosotros nos cambió todo el PMI. O sea, el esfuerzo que nosotros veníamos haciendo el año anterior sin PMI* (2009) *era trabajar estas líneas, pero era una lucha solo, sin recursos, sin material, con la palabra, con el ejemplo, básicamente, y dale, y dale, y dale, y comprometer a la gente, que en vez de que yo hable solo, ya éramos dos, después cuatro. Cuando aparece el PMI, digamos, poder disponer de un recurso y de hacer un abanico de oportunidades que nos daban a nosotros, que nos facilitaban"* (Director).

Ahora bien, cuando llegó la propuesta del Plan, la primera reacción frente al pedido de *detectar problemáticas* fue, justamente, pedir un edificio nuevo. Dado que el financiamiento no contemplaba este rubro, se abocaron a buscar un tema, según sus palabras. Por los requerimientos del PMI, primero iniciaron un trabajo con los datos estadísticos. En este aspecto, la vicedirectora entrevistada, y que ejerció como coordinadora del PMI en la primera etapa de su implementación, destacaba la importancia de que estos datos pudieran ser conocidos y compartidos por los profesores: "*lo que pasa con los datos es que no los manejan los docentes, sino el equipo directivo* (…) *el docente sabe de su materia pero no sabe del total, de la totalidad…*" (Vicedirectora).

Una vez desplegada la estadística de la institución, debían definir lineamientos que pudieran atacar los *problemas detectados*. Según nos relataban los entrevistados, en esos momentos, en los diálogos mantenidos entre el personal involucrado, la supervisión y las ATT aparecía como frase recurrente: "*los chicos no estudian*". Algunas voces acotaban: "*no estudian porque no saben*". En esta línea de razonamiento, surgió como estrategia de abordaje la capacitación en "*técnicas de estudio*":

> "*Tampoco se podía obviar, porque surgía todo el tiempo* (refiere a la cuestión del edificio). *Y bueno, después, pensando ya más en lo pedagógico, en el alumno, surgió, bueno: `Los chicos no estudian´. `Sí, acá, en el aula, a lo mejor, algunos hacen, pero cuando tienen que hacer algo en la casa, no estudian´, ¿qué pasará? Después, surgió: `Bueno, lo que pasa es que no estudian porque no saben estudiar´. Y bueno, surgió la idea de proponer, como una acción del Plan, un taller, un proyecto, de estrategias de estudio.* (Nombre de la docente), *que es profesora de lengua, es, a su vez, especialista"* (ATT2).

En el apartado dedicado a los objetivos generales del Documento PMI – 2010, aparecían claramente expuestas las intencionalidades desplegadas en torno al PMI en general y a esta iniciativa en particular, en la medida en que apuntaban a: "*mejorar las trayectorias educativas de los alumnos"; "renovar el perfil pedagógico de nuestro colegio y a la revisión de las propias prácticas de cada docente y del intercambio de ideas y experiencias con los/as otros/as"; "posibilitar el aumento de la permanencia de los alumnos en la escuela"* y "*lograr mayor compromiso en la labor educativa de todos los actores involucrados*", entre otros.

Centralmente destacamos dos de las iniciativas llevadas a cabo por la escuela en el marco de la implementación del PMI: por un lado, la capacitación en técnicas de estudio y, por el otro, la experiencia de la Escuela de Verano.

- Iniciando "*algo nuevo*": capacitación docente en técnicas de estudio

Luego de los primeros intercambios sobre qué hacer y, una vez que ganó consenso la importancia del trabajo en técnicas de estudio, se pensó que los tutores (MOT/POT) fueran los encargados de planificar una estrategia para enseñar técnicas de estudio a los alumnos. Una de las ATT sugirió, entonces, que una docente de la escuela – con una importante trayectoria en estos temas y miembro de este equipo de armado del documento PMI – los capacitara. Así, esta profesora organizó esas instancias para que luego los POT trabajaran con los estudiantes en las horas de tutoría o en horas libres. Además, ella fue haciendo un *trabajo de hormiga* con otros profesores interesados para que incluyeran la metodología de estudio propuesta en sus clases.

La preocupación anclaba en que no sólo los alumnos mejoraran su *estrategia para estudiar* sino que los docentes acordaran criterios comunes. En esta línea, en el primer año de implementación, la profesora de lengua realizó, por un lado, una capacitación sistemática con los tutores, y, por el otro, desarrolló reuniones individuales y ocasionales con los profesores según los horarios que pudieran compatibilizar. Un elemento importante de esta propuesta fue que a la docente asignada a esta tarea se le otorgó comisión de servicio en buena parte de sus horas frente a alumnos y a los POT se les asignaron horas institucionales PMI. En el caso de los docentes que participaron de la capacitación, la resolución fue mixta: se utilizó la hora institucional paga por la provincia cuando tenían ese tiempo libre o, bien, con horas institucionales PMI cuando aquélla la tenían destinada a otras actividades escolares. Como corolario, en la primera etapa de implementación del PMI, que comenzó en junio de 2010, la docente logró capacitar a los tutores y a veinte profesores.

Según nos relataron, más docentes quisieron sumarse a esta instancia en el segundo año de implementación del PMI. Por esto, se pasó de ser un trabajo *uno en uno*, a organizar distintos grupos en función de los horarios disponibles, siempre por fuera del horario escolar. En el año 2011, la actividad alcanzó al resto del plantel docente mientras se mantenía la capacitación a los tutores en lo que llamaban el *Nivel II.* Con estas acciones abarcaron a casi setenta docentes persiguiendo siempre el objetivo de alcanzar acuerdos en torno a las estrategias de enseñanza y metodología de estudio. Estas acciones se complementaron con la realización de jornadas pedagógicas que involucraban a todo el personal de la escuela.

Dado el interés generado, la profesora a cargo presentó el proyecto de capacitación para que tuviera puntaje para la carrera docente. Por esto, los docentes participantes debieron presentar un informe sobre las estrategias de estudio desarrolladas en cuatro clases de los cursos que tuvieran a cargo, al que debían adjuntar fotocopias de las carpetas de los alumnos.

Una problemática pedagógica que enfrentó esta acción, desde el punto de vista de una de las ATT (2), fue lo que denominaba "*la heterogeneidad de saberes*" dado que el personal de la escuela estaba compuesto por maestros, profesores y aquéllos que ejercían sin título docente.

Antes mencionamos qué sentidos le otorgaban a la función de tutoría los propios tutores y cómo desplegaban sus tareas en la vida cotidiana escolar. En este sentido, el tutor POT entrevistado rescataba los efectos de la capacitación en técnicas de estudio en disminuir cierta resistencia de algunos docentes para que ellos actuaran como pareja pedagógica. Para este tutor, preocupado por enfatizar su función pedagógica, esta experiencia contribuyó a legitimar su rol: "*Y nos faltaba dar la bajada pedagógica. Entonces, toda esta técnica* (de estudio) *como que*

nos habilitó eso, habilitó el espacio (…) *porque antes, como que yo entraba a la clase de los profes, pero entrabas más como el soporte, de oyente, como para tranquilizar el aula*" (POT).

En este mismo escenario, valoraba una iniciativa de la profesora de lengua a cargo de la capacitación en técnicas de estudio. En el libro de temas que cada docente debía completar por cada curso donde daba clases, se adjuntó una planilla en la que debía consignar qué técnica de estudio estaba empleando así como las debilidades y fortalezas que le adjudicaban. Este material no sólo era utilizado en los encuentros de capacitación. De manera fundamental, según nos relataban, evitaba tanto superposiciones entre el profesor y el tutor como la posibilidad de que éste, en el módulo que tenía al frente de los cursos, reforzara aquellas que evaluaba que así lo requerían.[147]

Como lo mencionamos anteriormente, esta iniciativa pedagógica no sólo favoreció acuerdos en torno a la metodología de estudio sino que mejoró los lazos entre docentes en una institución en la que se habían fusionado, no sin conflictos, dos escuelas distintas:

> *"los directivos no tienen que luchar ante la complejidad solamente de la comunidad, sino también del cuerpo de docentes, que también es complejo. No es que sea malo, es diferente, es heterogéneo* (…); *está bueno que los grupos sean heterogéneos, pero hay determinadas cosas que se deben limar y homogeneizar como para que los chicos tengan una visión más clara de lo que tienen que hacer y de lo que tienen que lograr.* (…) *Ante este problema de que éramos tan distintos, y que estábamos tan divididos inclusive, esta acción* (la capacitación en técnicas de estudio) *no solamente unificó conocimientos, sino que unificó lazos, ¿viste?, porque todo contribuyó a que nos conociéramos en la jornada, que nos mezcláramos los dos edificios…"* (ATT 2).

En este escenario, el retraso del financiamiento no apareció como un problema. El director, por su parte, impulsaba la realización de las actividades planificadas a pesar de esta situación: *"vos laburá que en algún momento te vamos a pagar, o sea, nadie pensó en la plata primero"*.

Como lo mencionamos en el apartado del Nivel Central Jurisdiccional, las autoridades provinciales convocaron a la docente para que replicara ese trabajo de capacitación a nivel jurisdiccional. Asimismo, algunos profesores que participaron de esta instancia se convirtieron en agentes multiplicadores. En la ciudad donde está ubicada la escuela, más de la mitad de las instituciones secundarias orientaron su PMI al trabajo en metodología de estudio con los docentes. Incluso, un colegio lo estaba implementado como un espacio curricular más para los alumnos, denominado "*Estrategias para Estudiar*".

En este sentido, nos importa destacar que esta experiencia inició un movimiento *de abajo hacia arriba*: a partir de preocupaciones locales, se extendió a diversas escuelas como parte de las políticas provinciales para el nivel.

- La escuela de Verano y el PMI

En esta provincia existían clases de apoyo a lo largo del año financiadas a través de los cargos de tutores. En este contexto, y en el marco de la implementación del PMI, en este establecimiento educativo las horas institucionales para este tipo de acción fueron utilizadas en la Escuela de Verano.

En el diseño de esta experiencia, que se realizaba por primera vez, sopesaron ciertos datos estadísticos: el nivel de repitencia, la cantidad de materias desaprobadas, la identificación de aquellas que presentaban *mayor dificultad* y la concentración de estos *problemas* en los primeros años. A partir de lo que los datos les *decían*, los actores institucionales resolvieron destinarla a los alumnos de 1° y 2° año. *Las clases de apoyo* – en el marco de la Escuela de Verano – estarían concentradas en las materias con *mayor dificultad:* lengua, matemática, ciencias so-

[147] Dicha planilla se complementaba con otra iniciativa de la profesora de lengua: la confección de unos cuadernillos para la capacitación en los que se establecía la progresión en el uso de las técnicas de 1° a 6° año.

ciales y ciencias naturales. Así, los alumnos que voluntariamente se inscribieran debían adeudar al menos cuatro materias dentro de las cuales debían estar tres de las de *mayor dificultad*.

El equipo directivo convocó a docentes de la escuela, quienes no aceptaron tomar esas horas porque "*terminaron muy cansados*". Por esto, realizaron una selección de profesores externos que tuvieran "*prácticas diferentes, innovadoras*".

La novedad de esta estrategia radicó en que designaron dos tutores de la institución que habían realizado la capacitación en técnicas de estudio para que hicieran el seguimiento pedagógico de estos docentes contratados. Los profesores de las materias seleccionadas debían dejar un listado de contenidos prioritarios para que los contratados, sobre esta base, armaran cuadernillos para el trabajo con los alumnos.

En el mes de enero de 2011, y durante cuatro semanas, los estudiantes que acordaron participar, debían asistir regularmente de lunes a viernes. El último día era utilizado para evaluar lo estudiado en la semana. A través de esos exámenes, los alumnos podían acreditar las materias; una diferencia importante respecto de otras experiencias relevadas.

El armado y puesta en marcha de la Escuela de Verano, además, se inscribió en la pesada historia institucional ya reseñada. En este escenario, para el director de la escuela no significaba sólo la posibilidad de hacer una experiencia pedagógica novedosa sino gestar un espacio donde crear sentido de pertenencia en los alumnos.

III - ENTRE LO COMÚN Y LO DIVERSO: VIEJAS Y NUEVAS HUELLAS

En este informe hemos presentado los resultados de una investigación en torno a la implementación del PMI en cuatro provincias. Dada la perspectiva adoptada, se privilegió la documentación de los procesos de mediación y recontextualización, seleccionando ciertas *dimensiones de análisis* que permiten documentar las apropiaciones diferenciales, tanto en el nivel jurisdiccional como en el escolar, que le fueron dando formas específicas al PMI. Asimismo, su consideración resulta fundamental en tanto insumo para quienes gestionan las políticas al documentar cómo *se va concretando lo que se baja*.

La primera de estas dimensiones refiere a la importancia de *recuperar la historicidad* de los procesos educativos dada su incidencia insoslayable en la recontextualización de los actuales lineamientos vinculados con hacer efectiva la escolaridad obligatoria. Al respecto, resultan importantes los antecedentes de reformas y programas educativos desarrollados por y en las provincias dado que entran en diálogo con los actuales procesos de implementación de los PMI. Así, los procesos de reforma a través de los cuales se modificó la estructura académica y la renovación curricular que ella implicó – con un muy distinto nivel de alcance y forma según la provincia –, así como los programas nacionales y/o provinciales previos, fueron dejando marcas desde las cuales las gestiones educativas jurisdiccionales tomaron decisiones de continuidad, rechazo o apropiación parcial para implementar los *nuevos* mandatos educativos. Por ejemplo, una huella muy presente en todas las provincias fue la caducidad de programas y financiamiento nacional, a que hoy están y mañana dejan de estarlo, y, en particular, a que llegaban directamente a las escuelas sin pasar por las dependencias educativas provinciales. En este escenario registramos preocupación por cómo avanzar en mejoras que no sean sólo remediales o compensatorias.

La preocupación por *lo que queda*, por producir efectos profundos, también se inscribe en lo que los entrevistados llamaban la *dependencia financiera* respecto del gobierno nacional, que incidió en cómo fue recibido el PMI. Así, mientras en las **provincias B** y **C** esta situación era significada como histórica y reiteradamente enunciada en las entrevistas, en la **A** y **D** contaban con fondos propios que les permitían solventar programas provinciales y recursos para financiar cargos de la POF que en las otras dos se ensayaban con fondos provenientes del PMI. A su vez, nos decían, una vez retirado el financiamiento nacional dudaban de contar con fondos provinciales para poder sostenerlos.

Una segunda dimensión a considerar se relaciona con la *organización del gobierno educativo* de las provincias. En el trabajo de campo, encontramos distintas combinaciones de descentralización y de desconcentración de la gestión administrativa que también permeaban las decisiones y los diagnósticos de los actores respecto de estas políticas. Aquí aludimos a diferentes dependencias estatales y las complejas relaciones jerárquicas que las organizan. En ellas nuevos y viejos actores se encuentran en *terreno* en el marco de interacciones cotidianas donde se juegan los contenidos de los programas. También este aspecto está atravesado por las características y divisiones geográficas provinciales, cómo se *llega* a los territorios y cómo se dialoga con los distintos actores que los habitan.

Una tercera dimensión nodal refiere a la *composición de los organigramas educativos provinciales*. Producto de los reacomodamientos en la estructura académica y de las disposiciones vigentes, al momento del trabajo de campo (entre septiembre y noviembre de 2011) las DES provinciales se estaban conformando. Pero, tal como documentamos, quienes ocupaban los distintos cargos (que no eran nuevos en el sistema educativo), la cantidad y distribución de sus miembros se relacionaba con los lineamientos políticos provinciales, las trayectorias de los sujetos así como con el presupuesto con el que cada jurisdicción contaba para su desarrollo.

En cuarto lugar, una dimensión a destacar se relaciona con la vocación de *integración de los distintos programas nacionales* (CAJ y Conectar Igualdad, entre muchos otros) y provinciales para el nivel secundario. Al respecto, encontramos diversas formas de promover las articulaciones. Incluso, relevamos que hay cuestiones que se terminan dirimiendo a partir de los lazos

personales que los funcionarios fueron desarrollando para tratar de unir algo que, por lo general, llegaba desarticulado desde el ministerio nacional. Pudimos documentar iniciativas en pos de institucionalizar la articulación de los programas, consagrada en la frase "*todo pasa por la línea*", como en la **provincia A**. Pero también, cierta forma artesanal de utilización del financiamiento que llegaba desde distintos programas. Esto lo hemos recabado en el nivel central jurisdiccional – donde, por ejemplo, el financiamiento de un programa no usado se redireccionaba a acciones de otro, como en el caso de la **provincia D** – y también en el escolar. Así, más allá de los sentidos pedagógicos o políticos que se intentaban acordar en torno a la obligatoriedad del nivel, en su concreción esa *articulación* quedaba vinculada en buena medida al aprovechamiento de los recursos financieros que los programas nacionales y provinciales conllevan para el desarrollo de las acciones.

Muchos de estos redireccionamientos se relacionaban estrechamente con la llegada a destiempo del financiamiento de estos programas. En este marco, el *voluntarismo*, el *compromiso* y las *formas artesanales del quehacer escolar*[148] operaban como formas ya conocidas de resolver y sostener las actividades previstas en el nivel escolar, pero contando con el aval o, bien, cumpliendo directivas de las autoridades provinciales.

Otra de las dimensiones consideradas refiere al *plano normativo*. Al momento del trabajo de campo, en dos de las jurisdicciones visitadas se habían sancionado las respectivas leyes provinciales, acordes con la LEN, luego de largos períodos de discusión.[149] En las otras dos, de todos modos, al no haber podido avanzar en este sentido, habían generando otro tipo de normativas enmarcadas en la LEN y en los acuerdos del CFE. Sin embargo, los entrevistados marcaron ciertos desacoplamientos en las disposiciones dado que, por ejemplo, las nuevas leyes jurisdiccionales convivían con viejas resoluciones – referidas al régimen académico, por ejemplo – que tendrían sentidos contrarios, como en la **provincia B** quedaba manifestado. Asimismo, nos encontramos con la situación inversa: en la **provincia A** se había avanzado en establecer un régimen académico acorde con lo acordado federalmente sin que se sancionara aún la nueva ley provincial.

Una sexta dimensión, refiere la *oferta educativa* y los *circuitos educativos diferenciados*. Esta dimensión cobra relevancia en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar: contar con una oferta adecuada a la población en condiciones de asistir a la educación secundaria constituye una condición necesaria aunque no suficiente para garantizar que todos los chicos puedan ingresar. En tres de las provincias visitadas (**B**, **C** y **D**) este tema había sido o estaba siendo problematizado y la oferta pública provincial se estaba ampliando, en conjunto con fondos nacionales. De todas maneras, la preocupación por el déficit de establecimientos educativos fue recurrente y central dado que en muchas zonas el aislamiento de poblaciones e instituciones educativas y la dificultad en el traslado atravesaban la vida cotidiana y constituían desafíos en la extensión de la obligatoriedad escolar. En la **provincia A**, en contraste, *asegurar el banco* no se relacionaba, al menos en las voces de los entrevistados, con la necesidad de expandir la oferta educativa de este nivel sino con el derecho de los chicos a ser alojados en las escuelas. Sin embargo, la carencia edilicia atravesaba a las diferentes jurisdicciones.

Los lineamientos vinculados con la inclusión educativa suponen batallar con prácticas extendidas y, también, naturalizadas. Nos referimos a los circuitos de diferenciación educativa y los mecanismos que regulan el ingreso a determinadas escuelas. Los procesos de selección que realizan muchas instituciones educativas se combinan con el déficit edilicio y de cobertura educativa en determinadas zonas, la construcción histórica de *escuelas prestigiosas* y los mecanismos institucionalizados que regulan el ingreso a ellas. Las representaciones sociales en torno a

[148] Con esto nos referimos a un saber hacer construido históricamente – en general no documentado – en el vaivén de las constricciones y la creatividad que despliegan los actores escolares en las resoluciones cotidianas de las múltiples situaciones y problemas que configuran, también, la vida cotidiana escolar.

[149] Recordemos que la **provincia C** sancionó su ley de educación en 2013 mientras que la **provincia A** no había avanzado en la sanción de una nueva legislación educativa al momento de publicar este informe.

las *escuelas prestigiosas* y *escuelas demandadas* se construyen relacionalmente, es decir que, para constituirse como tales, deben considerarse otras instituciones como *menos prestigiosas, menos valoradas* y, por ende, *menos demandadas*. Entre las primeras, ocupan un rol importante las denominadas *escuelas céntricas, históricas*, con *cierta tradición*. La producción de circuitos de diferenciación educativa tensiona los procesos de democratización educativa en tanto se entrelazan y constituyen a partir de representaciones y prácticas selectivas y discriminatorias hacia ciertos grupos poblacionales. Particulares valoraciones acerca de la condición social, la pertenencia a un grupo étnico determinado y las características de los espacios de residencia se ponen en juego en las escuelas, sea en los contextos rurales como en los urbanos.

Una séptima dimensión de análisis del material de campo refiere a las tensiones entre lo *universal* y lo *focalizado*, observables en la formulación de políticas y normas destinadas a *todos* y las adaptaciones para *algunos*. En el caso de la implementación del PMI, esto se traducía en los contextos escolares en el desarrollo de estrategias específicas para los alumnos de sectores populares, catalogados por lo general como sujetos con problemas en su desempeño académico y/o cognitivo o que requerían de un andamiaje dada la fragilidad de sus condiciones materiales de vida. Al invitar a las escuelas a realizar diagnósticos y recortar problemas, el PMI tiende a promover la concentración del financiamiento en un grupo determinado de alumnos y/o profesores. Y en este marco, las instituciones deben asumir la responsabilidad de la focalización de recursos y acciones. Muchos de los supuestos que se jugaban en estos recortes eran reforzados por ciertas representaciones presentes en el sentido común de muchos actores que vinculaban condiciones adversas de vida, modalidades de sociabilidad y particulares consumos culturales de los jóvenes con déficit cognitivo y cultural.

Otro de los puntos referidos a las tensiones o desafíos entre lo universal y lo focalizado refiere a los sentidos construidos en torno a cuáles son los mejores recorridos de la inclusión. En las provincias visitadas, esto se estaba tramitando de manera diversa: entre pensar la trayectoria como única más allá del tipo de instituciones en las que se realizara (**provincia C**) y la tensión expresada entre la necesidad de establecer formatos y tiempos diversos, a la vez que se perseguía como meta que los jóvenes contaran con trayectorias completas, continuas y exitosas en la educación secundaria.

En el camino de la construcción de *la nueva escuela secundaria, y con el mandato de la inclusión de nuevos grupos poblacionales*, estas cuestiones atravesaban amplios debates y decisiones que hacen a la vida cotidiana escolar: por ejemplo, decidir sobre el nivel de porcentaje de asistencia que un alumno debe cumplir, qué instancias diferenciadas de evaluación se van desarrollando e, incluso, cómo alojar a estos estudiantes con *trayectorias reales discontinuas, con acercamientos y alejamientos de los espacios escolares*. En el campo, las reflexiones sobre estos alumnos se condensaron en la frase "*la inclusión no termina siendo inclusiva*". Estas discusiones y decisiones se realizaban en el marco de *para todos o algunos* y es en esta trama que se iba cargando de sentidos la categoría de flexibilidad que, para el Plan y muchos especialistas en el nivel secundario, se postulaba como esencial. Sin embargo, tal como ya hemos afirmado, esa *flexibilidad* se encontraba en tensión con ciertos marcos regulatorios acerca de, por ejemplo, la asistencia necesaria para ser considerado alumno regular.

La mirada puesta en los *déficits* de los jóvenes convivía con otra que postula la necesidad de revisitar las prácticas pedagógicas y representaciones estigmatizantes de los actores escolares. Esto quedaba visibilizado en la *batalla cultural* planteada en la **provincia B** o la afirmación realizada en la **provincia D** acerca de que "*el cambio está en el aula*". En este sentido, una tensión paradojal que recorre el material de campo refiere a la apelación a la autonomía institucional – a los cambios que puedan gestarse *desde abajo* en los formatos escolares, en los modos organizacionales, y en el régimen académico, entre otros –; que se produce (y construye) en el marco de una retórica que cuestiona el funcionamiento actual (e histórico) del nivel y las prácticas discriminatorias y selectivas que lo constituyen. De esta manera, los actores escolares son interpelados, al mismo tiempo, como responsables de la nueva escuela a construir como de la vieja institución que debe desaparecer. Así como desde la política se insta a la responsabilidad de las instituciones educativas en garantizar las trayectorias de los alumnos, lo que parece constituirse en un gran desafío es que no se termine por trasladar la responsabilidad: de la familia a la escuela y, en definitiva a los docentes, como un continuo. Negar las condiciones materiales de existencia de estudiantes y docentes, su formación, las complejas tramas en las

que se insertan y las ideas construidas en torno a la *pirámide educativa*, entre muchos otros factores que se van anudando, puede conducir a análisis simplistas, que echen culpas y terminen por reforzar ideas estigmatizantes sobre los jóvenes, pero también sobre los mismos docentes. Esta tensión se hace presente en los documentos federales, nacionales y en las jurisdicciones analizadas en el marco de la presente investigación; al tiempo que tampoco es privativa de este contexto histórico.

Una octava dimensión, a la cual ya hemos aludido tangencialmente, refiere a cómo se direccionan en cada provincia los recursos financieros con los que cuentan para constituir las *POF de las escuelas secundarias*. Así, contar o no con recursos para crear y extender a todas ciertas figuras constituye un tema importante a tener en cuenta dado que también se generan en torno a ellas ciertas expectativas relacionadas con los modos en que se va construyendo la obligatoriedad del nivel. De manera fundamental, la definición en torno a cuáles son los cargos ponderados –servicios de orientación, asesores pedagógicos, tutores– también visibilizan las concepciones provinciales sobre cómo mejorar la educación secundaria.

La *estructura y composición de los equipos de supervisión*, como novena dimensión, también es central en las provincias: ya sea por su valoración o por las miradas de desconfianza que puedan confluir en los diagnósticos provinciales. Tanto las modificaciones realizadas a nivel del funcionamiento de la DES provincial como los lineamientos específicos del PMI procuraban introducir cambios sobre complejas tramas preexistentes, a las que se incorporaba la *nueva* figura de los ATT. Se trataba del establecimiento de nuevas relaciones marcadas, en su devenir cotidiano, por complejas asimetrías: por un lado, los ATT debían referenciarse a la supervisión pero, por otro lado, dependían directamente de las DES provinciales. La apelación, desde los lineamientos políticos, a un trabajo más colectivo se producía en una trama que enlazaba a actores nuevos y viejos, en procesos de redefinición de sus tareas, y que ocupaban lugares disímiles en la estructura de un sistema jerarquizado como el educativo. Los lineamientos políticos y los diversos programas se efectivizan en la vida cotidiana institucional. Por todo esto, la dimensión interaccional asume centralidad para comprender las modalidades que adoptan dado que entran a tallar, de manera insoslayable, los atributos personales y biográficos de quienes se encuentran en tramas vinculares específicas y situadas.

La selección de los ATT en cada provincia encontró distintas formas. Sin embargo, a excepción de la **provincia D**, los perfiles definidos exigieron reacomodamientos en función de variadas limitaciones. La carga horaria, el salario y tipo de contratación fueron factores que influenciaron negativamente. Otras dificultades se centraron en encontrar personal para aquellas regiones de difícil acceso; cuestión, en rigor, que atraviesa a todos los cargos de los sistemas educativos provinciales. Estas condiciones laborales contrastaban con la importancia de la tarea que estos actores debían desarrollar en el marco del PMI: acompañar a las escuelas.

Esta categoría, *acompañamiento*, se manifestó constantemente a lo largo del trabajo de campo tanto en el equipo de la DES nacional, en el nivel central jurisdiccional de todas las provincias visitadas y en las escuelas. Este mandato, el de *acompañar a las escuelas en el marco del PMI*, sin embargo, era llenado por sentidos diversos – no necesariamente contradictorios – por los distintos actores. Desde las prescripciones, los equipos técnicos nacionales acompañaban a las jurisdicciones a través del establecimiento de las líneas principales orientadas a garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria. Asimismo, acompañaban desde el diseño e implementación de formatos de capacitación o de recursos destinados a determinados programas y líneas de acción. Por su parte, las provincias acompañaban las distintas acciones que se encaraban desde las escuelas a través de sus PMI y, asimismo, acompañaban a las estructuras de supervisión. Éstas últimas eran las encargadas de acompañar a las escuelas en conjunto con las nuevas figuras como los ATT, localizados dentro de dichas estructuras.

Estas prescripciones conformaban una *cadena de acompañamientos*, es decir, un conjunto de acciones y tareas que nivel a nivel se daban, articuladas en torno de la categoría *acompañamiento*. En todas ellas se vislumbran al menos dos aristas. Por una parte, una relacionada más con el asesoramiento: hacerse presente para conocer las problemáticas locales, colaborar en la elaboración de los diagnósticos y acciones a desarrollar. Por otra parte, una que se acercaba más al control: cotejar los impactos que ellas hubieran generado y que se cumplieran los procedimientos.

Esta categoría, pues, puede ser utilizada como analizadora – como muchas otras, como la de inclusión – para dar cuenta de la variabilidad de ideas y acciones que se construyen en torno a ella. Desde los ámbitos de gobierno nacionales y federales (y podemos agregar, provinciales) se construyeron formas de nombrar aquello diagnosticado, aquello a lo que se aspira, y un conjunto de conceptos y categorías que son utilizados constantemente. Sin embargo, los sentidos atribuidos a ellas se van redefiniendo por los sujetos que las actúan y les dan formas concretas en territorio.

Las formas de ingreso a la docencia, la distribución de los profesores en los distintos territorios provinciales y la cantidad de horas que pueden tener son aspectos nodales que hacen a las *condiciones de trabajo docente* específicas de cada jurisdicción, como una décima dimensión en aras de entender las particulares apropiaciones y formas de concreción de las políticas en el nivel provincial.

Todas las dimensiones analíticas mencionadas también colaboran en comprender las formas en que las escuelas llevan adelante procesos de adaptación diferencial de los lineamientos nacionales, federales y provinciales. En este sentido, la *bajada de línea* toma forma en instituciones concretas que portan historias y formas particulares de emprender las distintas acciones que se propician. Por ello, en las escuelas se producen particulares reapropiaciones de programas provinciales preexistentes y/o vigentes en el marco de la implementación del PMI. Los procesos relevados en el nivel escolar son sumamente complejos y ricos en tanto documentan las maneras en que los actores se desenvuelven poniendo a jugar *viejas mochilas* con las intenciones de producir algún tipo de transformación. Asimismo, ilustran la intensa actividad que esto supone en el marco de procesos de negociación de perspectivas que entrañan acuerdos, negociación y también resistencias.

Un ejemplo de lo que estamos señalando se dio en la escuela de la **provincia A** donde decidieron fortalecer la línea de articulación primaria – secundaria. Para ello designaron horas PMI para que algunos profesores elaboraran cuadernillos de nivelación para los alumnos de 8° año de EGB (que corresponde al 1° año de la educación secundaria). Además, crearon una nueva figura, el *movilizador de habilidades sociales* orientado a colaborar en la adaptación de los ingresantes al nivel. Otro ejemplo de la misma escuela lo constituye la replicación de la función de coordinación pedagógica para los años de polimodal, que en el caso de los 8° y 9° años de EGB se concretaba en cargos provinciales. Tanto la figura del movilizador como la de coordinador pedagógico eran creaciones institucionales, no reconocidas como cargos o con horas pagas.[150] Por ello, y por las funciones asignadas, los actores debían cumplir con una serie de requisitos vinculados con su carga horaria, tener una buena relación con alumnos y, sobre todo, *compromiso*, categoría que condensaba múltiples sentidos y que en muchos relatos se vinculaba con la *voluntad*. Ambas categorías referían a características de los actores institucionales que se consideraban necesarias para llevar adelante los cambios que se requerían en pos de la obligatoriedad del nivel secundario. Estas formas de resolver los problemas detectados nos aproximan a lo que hemos denominado como las *formas artesanales del quehacer escolar* para comprender las maneras en que se dirimen las dificultades que se diagnosticaban. Se apelaba así, tanto desde los actores escolares como desde quienes tenían cargos gubernamentales, al compromiso docente como arma para afrontar los desafíos que las políticas plantean.

En el caso de la **provincia B**, desde la perspectiva de la gestión provincial, los cambios debían girar en torno a la *centralidad del alumno* y la *variedad de formatos escolares*. La institución visitada produjo un pasaje entre *acciones conocidas* – clases de apoyo – hacia una propuesta de aceleración en la que se focalizaron recursos materiales y humanos en un grupo de alumnos en particular. Esta iniciativa interpeló más profundamente algunas dimensiones de la organización institucional y de la experiencia escolar de los jóvenes destinatarios del "*2X1*". En la escuela se registraban importantes antecedentes de desarrollo de programas nacionales y provinciales destinados a estudiantes en "riesgo de abandono" y/o con dificultades económicas.

[150] De modo simultáneo, esas acciones que se dispusieron en el nivel escolar contaron con el aval y el reconocimiento del área de supervisión y de la DES provincial.

Así, focalizar los recursos (económicos y humanos) en los jóvenes considerados en desventaja fue una estrategia utilizada una y otra vez aunque adquiriera – en el caso de la implementación del PMI – distintos contornos. Si bien esta iniciativa no hizo *estallar* el formato escolar, implicó una intensa movilización institucional que, de alguna manera, sintonizaba con la perspectiva de las autoridades provinciales de pensar al PMI como la posibilidad de ensayar distintas acciones de cambio. Comprendemos que el interés de las funcionarias, en que se realizara un estudio sobre esta experiencia, se inscribía en este marco.

En el trabajo de campo sobresalió la valoración de que un alto porcentaje del financiamiento del PMI pudiera ser destinado a distintos profesionales, seleccionados en su mayoría por las jurisdicciones y las escuelas. Desde un punto de vista, asume la pretensión de institucionalizar/apoyar acciones de manera que no queden en la eventual voluntad y disponibilidad de los actores escolares, lo que abre la posibilidad a que reciban financiamiento acciones preexistentes, aunque no por esto se cancela la apelación al voluntarismo de los actores, tal como ya señalamos. Si bien el plazo de duración del PMI es de dos años, con un financiamiento que se renueva anualmente, éste llegó con notables retrasos a las escuelas. Ambos aspectos fueron obstaculizadores para el desarrollo de las acciones que se promovían en el marco del PMI.

La llegada de los fondos a nombre del directivo de la escuela, que también concentraba los provenientes de otros programas, constituía también un punto nodal de esta política. Se observaba el refuerzo, por medio de este tipo de modalidad, de un rol directivo asociado a la figura del *gestor*: de recursos materiales y económicos, profesionales y de articulaciones con otras instituciones.

La cuestión de los fondos, asimismo, visibiliza una paradoja en tanto las instituciones educativas se encontraban, por un lado, con una cierta presencia de financiamiento nacional vía por ejemplo el PMI y, por el otro, con dinero provisto por las provincias para atender a las necesidades cotidianas. En verdad, éstos últimos eran percibidos como escasos y por eso debían *estirarlos*, cuestión que, más allá de las disposiciones jurisdiccionales, llevaban a cabo con cierto margen de maniobra. Los recursos nacionales, por su parte, aún cuando llegaran tarde y fueran, de alguna manera, transitorios, eran percibidos como de uso positivamente flexible.

Desde el PMI se espera que las escuelas se *miren a sí mismas*: realicen diagnósticos, prioricen problemas, encaren acciones y midan sus resultados en vistas a replantear e identificar nuevos objetivos. A la hora de acercar soluciones, en el marco de los problemas *construidos*, las clases de apoyo y el nombramiento de docentes tutores representaron las respuestas más generalizadas por parte de las instituciones educativas ya que eran, también, las que estaban más *a la mano*. Pero, a la vez, su empleo se corresponde con prácticas de compensación largamente construidas y legitimadas en el sistema educativo y su estructura graduada. Las clases de apoyo adquieren sentido al colocar el foco en el desempeño de los alumnos: es una respuesta frente a la cantidad de desaprobados en determinados espacios curriculares. Asimismo, esto nos lleva a problematizar la relación entre los tutores y los docentes a cargo de la asignatura.

La presencia de docentes tutores no es nueva en las instituciones educativas y tampoco lo es que su labor es desarrollada, por lo general, sin relaciones fluidas con el profesor a cargo de la materia. El trabajo docente por asignatura y en soledad son dimensiones históricas (Terigi, 2008) que se replican (y construyen), además, en la formación docente y en gran variedad de formatos de capacitación que tienen como destinatarios a los profesores del nivel secundario. En este marco, la alusión o promoción del armado de parejas pedagógicas contiene una *cómoda simplificación*, parafraseando a Ezpeleta (2001), en la medida en que el dispositivo que se pone en marcha por lo general remite a la acción de un docente que apoya, colabora o compensa las acciones de otro que está a cargo de la materia, *en el marco de una relación asimétrica poco asumida*. La inclusión de otro docente supone una intensa tarea, similar al que postula Ezpeleta (2001) que se necesita para hacer efectiva la apelación al trabajo en equipo al interior de las escuelas: se trata de cambiar las representaciones sobre el propio rol y las reglas que lo sostienen al tiempo que buscar nuevas; es decir, se requieren cambios de concepciones largamente construidas y legitimadas, lo que acarrea inseguridades y falta de certezas. Además, las puestas en acto de las parejas pedagógicas y, agregamos, tutorías, al tiempo que pueden expresar una deslegitimación de docentes y prácticas pedagógicas determinadas, pueden tener un efecto paradojal y no previsto: reforzarlas dado el rol compensatorio que asumen.

De todas maneras, encontramos en algunas escuelas ciertas formas de regulación institucional que podrían, sino equilibrar, sí establecer espacios de diálogo y acuerdo, especialmente cuando se trata de acreditar los saberes de los estudiantes. En estos casos, el potencial de las tutorías para superar la mera clase de apoyo académica puede tender a ampliarse. Sin embargo, las condiciones de trabajo de quienes asumían las horas institucionales los colocaban en una posición diferencial respecto de los profesores a cargo de los espacios curriculares. Asimismo, esto se encontraba entrecruzado por el tipo de perfil de quienes habían asumido las horas institucionales de apoyo.

Desde el Plan se insta que las escuelas realicen diagnósticos sobre la base de indicadores educativos y planteen acciones para mejorarlos. Por ello, las categorías analíticas utilizadas desde las escuelas estaban influenciadas por los diagnósticos basados en datos estadísticos. En este marco, obtener mejores resultados quedó asociado mayoritariamente a realizar apoyos académicos a los estudiantes. Nos interesa remarcar que la práctica de producción y lectura de las estadísticas no está exenta de riesgos ya que puede llevar a una estigmatización de ciertos profesores e, incluso, a la disminución de las expectativas de aprendizaje brindada con el único objetivo de mejorar los indicadores educativos. Si bien no sostenemos que esto sea generalizable, problematiza los efectos de las formas en que se pueden utilizar localmente los análisis estadísticos. Más aún, queremos dejar asentado que "*los espacios en riego*" o "*críticos*" ponen bajo la lupa a ciertos sujetos cuyas prácticas (o sus representaciones en torno al *buen docente*) fueron o son ponderadas socialmente en el marco de otra escuela secundaria. Ahora, en contraste, al decir de un docente entrevistado "*se los mete a todos en la misma bolsa*", desprestigiándolos. Así, se critican las *viejas* y *múltiples tradiciones docentes* de los mismos sujetos a los que se convoca y espera que construyan una *nueva* escuela. Por ello, es importante insistir en que los lineamientos de las políticas y programas operan sobre concepciones largamente construidas y legitimadas.

La producción de informes trimestrales ofrece fotos, aunque parciales, sobre el funcionamiento de ciertas dimensiones de las escuelas y el sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, acarrean la posibilidad de atribuir *causalidades* a eventos o situaciones que pueden resultar fortuitas o no marcar tendencias, en terminología estadística. Asimismo, los indicadores ponderados suponen un recorte entre otros posibles, lo cual puede opacar otras dimensiones que permitan comprender los problemas y las complejidades presentes en los contextos cotidianos escolares. Por esto mismo, también, estas *fotos* pueden conducir a la cristalización de procesos y sujetos y a tomar sus (buenos o malos) resultados como obra exclusiva de las instituciones y los actores escolares.[151]

La obligatoriedad de la educación secundaria es una responsabilidad del estado nacional y de las provincias. En este marco, el PMI constituye una línea que apunta a fortalecer la responsabilidad de las instituciones educativas. Ahora bien, en estudios anteriores hemos documentado cómo el establecimiento legal de la obligatoriedad escolar es asumido de manera diferencial y constituye una cuestión intensamente debatida (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2009). Algunos de los desafíos que seguirá enfrentando la obligatoriedad de la educación secundaria se desprenden de las voces de los entrevistados. Por un lado, la sensación de que se les pide a las escuelas que cumplan con una multiplicidad de funciones que, según nos relataban, las sobrepasan. Por otro lado, y de manera fundamental, se les asigna las tareas de "*buscar*", "*convencer*" y "*concientizar*" a los jóvenes y sus familias acerca de las bondades de la escolarización. Sin embargo, se trata de instituciones educativas en las que *aún los consensos respecto del alcance de la obligatoriedad no han sido logrados*. Si bien no pensamos que una tarea deba preceder a la otra, sí nos interesa señalar que las intenciones democratizadoras conviven complejamente con contradicciones, mantenimiento del status quo y, también, prácticas estigmatizantes que dan forma a las *instituciones reales* a las que son convocados los *jóvenes reales*.

[151] Hemos desarrollado el tema de los usos de la estadística en el nivel escolar en otra producción (Montesinos y Schoo, 2013).

En este punto, resulta importante remarcar una problemática que apareció a lo largo del trabajo de campo en las cuatro provincias y, en especial, en el nivel escolar: ubicar en ciertos atributos de los jóvenes y sus familias gran parte de los obstáculos o limitaciones para el logro de la obligatoriedad de la educación secundaria, en particular, cuando se trata de sujetos que viven en condiciones de desigualdad social. En una gran cantidad de relatos se planteaba que, para hacer efectivo el mandato legal, era necesario reducir los niveles de abandono escolar existentes y el bajo rendimiento académico de los alumnos que encontraban sus causas en: la inserción del joven en el mercado de trabajo, generalmente en condiciones de extrema precariedad; el embarazo adolescente y el desinterés por el estudio. Es decir, factores considerados externos a la escuela.

Los atributos negativos adjudicados a los jóvenes se construían de manera asociada a los atribuidos a sus familias de origen: el *desinterés* de los chicos era fruto del *desinterés* de los adultos de referencia; si trabajaban, era porque éstos los obligaban. Las opiniones relevadas no formaron un bloque homogéneo, pero encontramos visiones comunes acerca de los padres de los alumnos vinculadas con lo que Santillán (2009) denomina la *producción social del padre responsable*. Esta categoría alude a un conjunto de expectativas (y prácticas en esa dirección) respecto de ciertos *cumplimientos* de tareas por parte de los padres que así devienen en *responsables*. Esta construcción se solapa con sentidos estereotipados referidos a cambios entre las familias de antes y las *familias de ahora*, en especial las de los sectores subalternos de manera correlativa a las diferencias entre *pobreza de antes/pobreza digna y pobreza de ahora/pobreza indigna*. Para estas visiones, en la actualidad y contrariamente a otros momentos históricos, los padres no muestran interés por la educación de sus hijos (Cerletti y Santillán, 2011).[152] Los matices relavados no se apartaban de un estereotipo de lo que se considera *padres que participan*; y los que se rescataban como *padres responsables* eran aquellos que respondían a la definición escolar de *participación* y *responsabilidad*: los que concurrían a la escuela a interiorizarse sobre el comportamiento y desempeño de su hijo, los que lo controlaban para que no falte y estudie: "*padres que se preocupan y van a ver cómo andan sus hijos*", como resaltaba una entrevistada. Salían de este esquema los padres que *van a protestar o a reclamar*.

Nos hallamos así con un conjunto de sentidos en torno a las jóvenes pobres, sus familias y sus posibilidades de escolarización que remiten a un "núcleo duro" en las representaciones aquéllas (Santillán y Cerletti, 2011) que operan, en la perspectiva de numerosos actores, en la producción de la *desresponsabilización parental* (Santillán, 2009) que, entre otros efectos, contiene el de invisibilizar las iniciativas y prácticas efectivas que llevan adelante las familias reales en torno a la educación y escolarización de las jóvenes generaciones (Cerletti y Santillán, 2011). Sin embargo, dados esos sentidos descalificadores, nos enfrentamos a una nueva paradoja: al tiempo que a las familias se les pide acompañamiento a la labor de las escuelas, se las descalifica en su tarea educativa.

Las visiones construidas en torno a los alumnos pobres y sus familias resultan inseparables de las valoraciones que se construyen respecto de la tarea pedagógica en cada escuela (Montesinos, 2002b). Por esto, muchos de los desafíos que la interpelan para el cumplimiento de la obligatoriedad se redefinen en términos de llenar los vacíos de *contención* y *acompañamiento* en la escolarización y, al tiempo que se la define en soledad, la escuela también se construye como el único espacio de *rescate* y *salvación* de los jóvenes. En este sentido, algunos docentes entrevistados manifestaban que se ha depositado en la escuela y en el voluntarismo de sus agentes la responsabilidad de que los adolescentes terminen la escuela secundaria, y sienten que esta misión la realizan en soledad.[153]

[152] Las autoras desnaturalizan esta idea de un pasado en que familia y escuela llevaban adelante un trabajo colaborativo en torno a la escolaridad de las nuevas generaciones.

[153] Al respecto, el voluntarismo como el compromiso son categorías muy utilizadas en los ámbitos escolares para graficar las distintas situaciones en que miembros de la escuela dedican a su trabajo más tiempo y esfuerzo y una exposición a riesgos mayor a lo que puede ser exigido reglamentariamente.

Un punto de fuga importante respecto de lograr la vuelta de los chicos que dejaron de asistir a la escuela era, en términos de buena parte de los actores institucionales, no contar con mecanismo alguno que les permitiera "*obligar al padre a que lo mande*". En esto se percibía una importante tensión que, por momentos, también hemos registrado entre los funcionarios, relacionada con no tener el poder suficiente para garantizar esa obligatoriedad del secundario.

¿Cómo incluir a quien, se percibe, *no quiere ser incluido*? ¿Cómo obligar a ir a la escuela cuando algunas familias argumentan que es prioritario el ingreso al mundo del trabajo u ofrecen a sus hijos, siempre según la mirada de los actores institucionales, *un mensaje contradictorio* respecto al que brinda la institución educativa? ¿Cómo puede la escuela llevar a cabo la tarea de incluir cuando el entramado institucional no cuenta con las articulaciones necesarias para garantizar que todos los jóvenes estén escolarizados y, por lo tanto, se encuentra sola frente al mandato de la inclusión? ¿Cómo, entonces, no caer en el voluntarismo personal de quienes ocupan roles claves en la escuela? Los lineamientos sobre la *nueva escuela secundaria* retoman claramente el énfasis en la responsabilización de los actores involucrados en los diferentes niveles en los procesos y resultados que se generan. No obstante, el desafío de *incluir*, en pos de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, de algún modo recae sobre la propia institución más allá de los distintos *acompañamientos* diseñados en el nivel provincial: la sensación de *soledad* frente al mandato de la inclusión fue recurrente en las escuelas visitadas.

Buena parte de los actores entrevistados habían incorporado el discurso de la inclusión amalgamándolo con representaciones largamente construidas sobre los estudiantes y sus familias. Relevamos que, desde sus mejores intenciones, muchas veces ponían a jugar estrategias que tensaban el discurso de la inclusión que portaban. En este sentido, nos interesa señalar que las políticas de inclusión educativa son llevadas a cabo por sujetos concretos, con sus historias e ideas que actúan en el marco de condiciones de trabajo que suelen tensionar la obligatoriedad escolar. Ellos son los que están en terreno, los que le ponen el cuerpo a los vaivenes de los mandatos de la política y portan representaciones que también anclan en el sentido común de sectores mucho más vastos que los docentes.

Para finalizar, queremos señalar que comprender a la educación secundaria como un derecho de todos y a la escuela como un actor responsable en su logro no necesariamente conlleva de manera lineal y mecánica nuevas miradas sobre los procesos de escolarización, los jóvenes y sus condiciones materiales de existencia. Pero también es importante remarcar que el PMI se implementa en el marco de un propósito general: la *construcción de la nueva escuela secundaria,* donde ciertos componentes o núcleos duros del nivel educativo persisten como organizadores cotidianos de la vida escolar. Nos referimos a la organización graduada anual, la promoción mediante la aprobación de las distintas asignaturas en un programa con clasificación fuerte, la designación de docentes por horas cátedra y no por cargo y la aspiración de que los grupos de alumnos sean homogéneos en términos de conocimientos y edad. En este marco, el PMI se erige como una posibilidad de *ensayo* al tiempo que se enfrentan los desafíos de ir avanzado en modificaciones profundas para redefinir la educación secundaria obligatoria.

IV - BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2003). *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana*. Tesis doctoral. Mimeo.

Bottinelli, L. (2013). "El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada". Documentos de la DiNIECE. *Serie La Educación en Debate N° 11.* Área de Investigación y Evaluación de Programas. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa11.pdf

Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación Educativa en la Argentina.* Buenos Aires. FLACSO.

Cappellacci, I. et. al. (2011). "Diversidad de la oferta de nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario". Documentos de la DiNIECE. *Serie La Educación en Debate N° 5.* Área de Investigación y Evaluación de Programas. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/Serie%20investigacion%20WEB%205%20final.pdf

Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). "La Obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos". Documentos de la DiNIECE. *Serie La Educación en Debate N° 4.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa4.pdf

de la Fare, M. (2010). "Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento". Documentos de la DiNIECE. *Serie Informes de Investigación N° 03.* Área de Investigación y Evaluación de Programas. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/info3.pdf

Dussel, I. (2005). "La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media". *Seminario internacional de supervisores y equipos técnicos provinciales: La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Provincia de Córdoba.

Ezpeleta, J. (2001). *La gestión escolar como escenario de las innovaciones. Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del proyecto "La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación"*. México. Mimeo.

Ezpeleta, J. (2007). Conferencia sobre evaluación de programas educativos. Buenos Aires, FLACSO - Argentina. 24 de abril de 2007.

Falconi, O. (2004). "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela hoy?". *Kairós, Revista de Temas Sociales*. Año 8, N° 14. Provincia de San Luis. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf

García Morităn, M. y Cruz, M. B. (2012). "Comunidades originarias y grupos étnicos de la provincia de Jujuy". *Población & Sociedad* [en línea], Vol. 19, N° 2, 2012. Disponible en: http://www.poblacionysociedad.org.ar/archivos/19/P&SV19-N2-Garcia Moritan y Cruz.pdf

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

Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires. Amorrortu editores.

Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La Productividad simbólica de las políticas sociales.* IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Guadalupe, C. (s/f). "Estadísticas e indicadores educativos: reflexiones generales". Kisilevsky, M. y Roca, E. (Coords). I*ndicadores, metas y políticas educativas.* Buenos Aires. OEI. Disponible en: http://www.oei.es/metas2021/EVAL2.pdf

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Editorial Legasa.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

Heller, A. (1977). *La sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Editorial Península.

Hirschberg, S. (2000). "Implementación y localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales". Unidad de Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación. Argentina.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires. IIPE- UNESCO.

Kisilevsky, M. (s/f). *"Interpretación de indicadores educativos y políticas públicas".* Kisilevsky, M. y Roca, E. (Coords). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Buenos Aires. OEI. Disponible en: http://www.oei.es/metas2021/EVAL2.pdf

Levinson, B. y Holland, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice.* State University of New York, Traducción de Laura Cerletti.

Luci, F. (2003). *Proyecto "Las provincias educativas". Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas*. Buenos Aires. CIPPEC.

Mauger, G. (2012). "La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar". Tenti Fanfani, E. (Coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.

Mezzadra, F. (2002). *Proyecto "Las provincias educativas". Estudio comparado sobre el estado del poder y la educación en las 24 provincias argentinas.* Buenos Aires. CIPPEC.

Mezzadra, F. (2004). *Proyecto "Las provincias educativas". Estudio comparado sobre el estado del poder y la educación en las 24 provincias argentinas.* Buenos Aires. CIPPEC.

Montesinos, M.P. (2002a). "Aproximaciones a ciertos "conceptos en uso" sobre el fracaso escolar*". Revista Ensayos y Experiencias "El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones"*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Montesinos, M.P. (2002b). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social.* Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Inédito.

Montesinos, M.P. y Pagano, A. (2012). "Claves para pensar en trayectorias escolares en el campo de la educación de jóvenes y adultos". Finnegan, F. (Comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas.* Buenos Aires. Aiqué Grupo Editor.

Montesinos, M.P. y Pallma, S. (1999). "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia". Neufeld, M.R. y Thisted, A. (Comps.) (1999) *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Buenos Aires. Eudeba.

Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2013). "Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional". Documentos de la DiNIECE. *Serie La Educación en Debate N° 13*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa13.pdf

Montesinos, M.P., Schoo, S. y Sinisi, L. (2010). "Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media". *Serie Informes de investigación N° 01.* Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/info1.pdf

Montesinos, M.P., Sinisi, L. (Responsables) y Schoo, S. (2010). "Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos". Documentos de la DiNIECE. *Serie La Educación en Debate N° 7.* Área de Investigación y Evaluación de Programas. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa7.pdf

Morejón, S.R.; Molina, F.; Cavagnini, S. y Socino, E. (2008). "Seguimiento a egresados del tercer ciclo de la Educación General Básica rural". *Praxis N° 12.* Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n12a07morejon.pdf

Neufeld, M.R. y Thisted, A. (comps.) (1999). *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Buenos Aires. Eudeba.

Novaro, G. (2000). "Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 12. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/modulos/cas/n12/n12a07.pdf

Novaro, G. (2006). "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales,* vol. 4, núm. 7, segundo semestre, 2006. Universidad de Valparaíso, Chile. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200704

Olmeda, J.C. (2003). *Proyecto "Las provincias educativas". Estudio comparado sobre el estado del poder y la educación en las 24 provincias argentinas*. Buenos Aires. CIPPEC.

Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica". *Cuadernos de Antropología Social.* N° 19. Julio 2004. Sección Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/modulos/cas/n19/n19a08.pdf

Rockwell, E. (1995). "Introducción". Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana.* México. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (1996). "Claves para la apropiación: la escolarización rural en México" (Traducción de Mercedes Hirsch, revisión M.R.Neufeld). Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, Traducción de Laura Cerletti

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1985). "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". Madeira, F. y Namo de Mello, G. (Coords.) *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*. Sao Paulo. Cortez Editora -Editora Autores Asociados.

Santillán, L. (2009). "Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires". *Etnográfica* - novembro de 2009. Disponible en: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/etn/v13n2/v13n2a02.pdf

Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". *Boletín de Antropología y Educación.* Año 2 - N° 03. Diciembre, 2011. Disponible en: http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n03/bae_n03a01.pdf

Schoo, S. (2013). "Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado". Serie *La Educación en Debate* N° 10. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa10.pdf

Sénen González, S. (2001). *Argentina: Centro y Periferias en la Reforma Educativa: Macroproyectos y Micropolítica (1993-1999).* Buenos Aires. Presentación LASA. Disponible en: http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/DeSenenGonzalezSilvia.pdf

Sierra, M.T. (2004). "Hacia una interpretación comprensiva de la relación entre justicia, derecho y género: los procesos legales en regiones indígenas". Sierra, M.T. (Ed.). *Haciendo justicia. Interlegalidad, derecho y género en regiones indígenas.* México City. CIESAS/ Cámara de Diputados/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Sinisi, L. (2007). "Un estudio sobre el programa de Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires". Celso Ferreti, et. al. (2007). *Gestión de las innovaciones en enseñanza media.* Argentina, Brasil y España. Buenos Aires. Santillana y OEI.

Sinisi, L., Montesinos, M.P. (Coords.) Guardo, A., Rigal, J y Schoo, S. (2007). *Proyecto de investigación cualitativa en torno a la implementación del Programa Todos a Estudiar: un estudio de casos sobre el "espacio puente".* Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sinisi, L., Montesinos, M.P. (Coords.) Guardo, A., Rigal, J y Schoo, S. (2008). *La implementación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires: Aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario.* Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sinisi, L., Montesinos, M.P. (coord.) Guardo, A., Rigal, J y Schoo, S. (2008). *Proyecto de investigación cualitativa en torno a la implementación del Programa Todos a estudiar en la Provincia de Tucumán.* Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sinisi, L., Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2009). "Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria". Documentos de la DiNIECE. *Serie La Educación en Debate N° 6.* Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/educa6.pdf

Tadeu Da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum.* Ensayos Críticos. Buenos Aires,. Miño y Dávila.

Tedesco, J. C. y López, N. (2004). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación* REICE. vol. 2, N° 1. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Res_Tedesco.htm

Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización.* Buenos Aires. IIPE -Educación Media para todos.

Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta educativa* 29. (Dossier «Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias»). Buenos Aires. FLACSO.

Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dictada en la Provincia de La Pampa. Disponible en: http://www.lapampa.edu.ar/JornadaApertura2010/Documentos/Conferencia/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf

Terigi, F. (2012). "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria". Tenti Fanfani, E. (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.

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

Tiramonti, G. (Directora) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades sobre la escuela media.* Buenos Aires. FLACSO Argentina - Homo Sapiens editores.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México. Fondo de Cultura Económica.

Viñao Frago, A. (2001). "EL debate sobre la ESO". *Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa.* Año XIX, número 686. Disponible en: http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/686/triburev.html

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Madrid. Ediciones Morata.

Normas

- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Resolución CFE N° 79/09: Aprueba el documento "Plan Nacional de Educación Obligatoria". 28 de mayo.
- Resolución CFE N° 84/09: Aprueba el documento "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria". 15 de octubre.
- Resolución CFE N° 88/09: Aprueba el documento "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional". 27 de noviembre.
- Resolución CFE N° 93/09: Aprueba el documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria". 17 de diciembre.

Documentos organismos estatales

Ministerio de Educación (2010) *Instructivo para la ejecución. Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario.*
Disponible en: http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2013/06/Instructivo-para-la-Ejecuci%C3%B3n-Planes-de-Mejora-2010-2011.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional.* Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria.
Documento N° 1, segunda edición.

Secundaria en el Bicentenario. Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria N° 2. Agosto de 2010.Ministerio de Educación.
Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/rev_sec_bi.pdf
Plan Jurisdiccional de la Educación Secundaria Obligatoria (provincias A, B, C y D).
Plan de Mejora Institucional (escuelas de las provincias A, B, C y D).

V - ANEXO

Listado de entrevistas por provincia

Provincia A
Nivel Central Jurisdiccional

- Directora provincial de Educación Secundaria
- Subdirectora Provincial de Educación Secundaria y Referente Provincial PMI
- Miembros del equipo provincial PMI
- Supervisora
- ATT 1
- ATT 2
- Referente Provincial DAP
- Coordinadora Proyecto Articulación Educación Primaria – Secundaria
- Referente de la DES para el Programa Conectar Igualdad
- Director Provincial de Políticas Socioeducativas
- Subsecretaria del Ministerio Provincial de Desarrollo Social

Nivel Escolar

- Directora
- Secretaria
- Preceptora
- Asesora Pedagógica y Referente Institucional PMI
- Coordinadora Pedagógica de 8° año
- Coordinadora Pedagógica de 9° año
- Trabajadora Social
- Coordinador Institucional DAP
- Profesora de Matemática
- Profesora de Física
- Profesora Tutora de Ciencias Naturales
- Profesor de Educación Sexual

Provincia B
Nivel Central Jurisdiccional

- Subsecretaria de Educación
- Coordinadora Pedagógica de la Dirección General de Niveles y Modalidades
- Directora de Educación Secundaria
- Referente Provincial PMI
- Directora Regional
- Asistente Técnico Territorial
- Referente DES para diseños curriculares
- Miembro del Equipo Técnico DES y referente Conectar Igualdad
- Coordinadora Pedagógica de programas de Políticas Socioeducativas
- Coordinador CAJ (financiamiento nación) coordinadora CAJ (financiamiento PROMEDU)
- Coordinadora del Programa Proyectos Socioeducativos
- Coordinadora Pedagógica de la Dirección de Políticas Socioeducativas
- Coordinadora Provincial del Programa de Prevención Escolar
- Coordinadora del Programa Apoyo a la Escolaridad de Alumnos pertenecientes a Pueblos Originarios- convenio con el INAI.
- Coordinadora Provincial de los Programas: Aportes para la Movilidad y Radios Escolares
- Coordinador Provincial de la Modalidad de Educación Rural

Nivel Escolar

- Director
- Vicedirector 1
- Vicedirector 2
- Asesora Pedagógica
- Miembros del equipo interdisciplinario (profesora integradora, psicóloga, psicopedagoga y médico)
- Presidente de la Cooperadora Escolar
- Jefa de auxiliares docentes
- Auxiliar docente 2
- Auxiliar docente y a cargo de visitar chicos
- Docente de Historia y Ciencia Política
- Profesor de Música
- Profesora de Artística
- Profesora de Matemática
- Profesor Tutor de Matemática
- Profesora Tutora Inglés
- Profesora Tutora Geografía
- Coordinador CAJ
- Intendente municipal

Provincia C
Nivel Central Jurisdiccional

- Directora de Educación Secundaria
- Responsable PMI provincial
- Coordinadora Provincial PMI
- Supervisor General de Educación Secundaria
- Supervisora
- ATT
- Responsable Programa de Articulación de la educación secundaria con superior
- Referente Conectar Igualdad
- Miembro equipo Conectar Igualdad
- Referente Programa Científicos van a la escuela
- Responsable del Área de Educación Rural
- Miembros del equipo técnico de la Modalidad Intercultural Bilingüe
- Área de Planificación, Evaluación e Información educativa

Nivel Escolar

- Directora
- Vicedirectora 1
- Vicedirectora 2
- Asesora Pedagógica
- Jefa de Preceptores
- Referente Institucional PMI
- Asistente Social PMI
- Profesora de Ciencias Biológicas
- Profesora de Ciencias de la Educación
- Profesor en Ciencias Jurídicas y preceptor
- Profesora de Historia y Geografía
- Profesora de Lengua
- Profesor Tutor Lengua 1
- Profesor Tutor Matemática 1
- Profesor Tutor Lengua 2
- Profesor Tutor Matemática 2
- Profesor a cargo del gabinete de informática
- Coordinador Institucional CAJ

Provincia D

Nivel Central Jurisdiccional

- Directora General de Educación Secundaria y Coordinadora Provincial PMI
- Supervisora Técnica General
- Supervisora
- ATT 1
- ATT 2
- Referente de la DGES para el Programa Conectar Igualdad
- Miembro equipo técnico de la DGES
- Miembro equipo técnico de la DGES para el Programa Conectar Igualdad
- Referente de la DGES para la Educación Rural
- Director General de Educación Científica y Técnica
- Referente Pedagógica de Políticas Socioeducativas
- Coordinador Provincial CAJ
- Miembro SEPEP
- Coordinadora Provincial EIB

Nivel Escolar

- Director
- Vicedirectora
- Preceptora
- Referente Institucional PMI y Profesora de Historia
- Profesora de Lengua y Tutora
- Profesor de Orientación y Tutoría
- Maestra de Orientación y Tutoría
- Profesora Tutora

ARGENTINA
NOS INCLUYE

DiNIECE Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.