

Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria

Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales: Trayecto de Escolaridad Protegida y Polo de Reingreso



Presidente de la Nación
Ing. Mauricio MACRÍ

Vicepresidenta de la Nación
Lic. Marta Gabriela MICHETTI

Jefe de Gabinete de Ministros
Lic. Marcos PEÑA

Ministro de Educación
Dr. Alejandro FINOCCHIARO

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
Sra. María de las Mercedes MIGUEL

Directora Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas
Lic. Inés CRUZALEGUI

Director de Información y Estadística Educativa
Act. Andres KOLESNIK

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE)
Paraguay 1657. CABA
Tel. (011) 4129-1470
Correo electrónico: investigacion.diee@educacion.gob.ar

Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria

Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales: Trayecto de Escolaridad Protegida y Polo de Reingreso



DIRECTOR DE LA PUBLICACIÓN
Andrés KOLESNIK

EQUIPO EDITORIAL
Paula MORELLO
Elías PRUDANT
Juan RIGAL

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRIGUEZ
Coralía VIGNAU

AUTORAS
Florencia FINNEGAN, María Paula MONTESINOS y Susana SCHOO

Área de Investigación y Seguimiento de Programas

Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE)
Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE)
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Florencia Finnegan, María Paula Montesinos y Susana Schoo, *Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria. Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales: Trayecto de Escolaridad Protegida y Polo de Reingreso.*

Serie La Educación en Debate / N° 23 / Septiembre de 2019

ISSN: 2314-2863

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

Resumen

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, al establecer la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la educación secundaria, dio un particular impulso a la preocupación estatal por asegurar el acceso, la terminalidad y la universalidad de este nivel educativo. El proceso que se inicia a partir de la sanción de dicha norma tiene a las resoluciones del Consejo Federal de Educación como hitos importantes, que promovieron el desarrollo de un conjunto diverso de iniciativas nacionales y jurisdiccionales orientadas a lograr dichos propósitos.

Particularizando en los adolescentes y jóvenes en edad teórica de cursar el nivel, nos hemos focalizado en las diversas acciones, propuestas y programas jurisdiccionales orientados a la revinculación, ingreso, permanencia y terminalidad escolar de la educación secundaria. En una primera etapa, realizamos una aproximación a estas propuestas destinadas a adolescentes y jóvenes entre 14 y 17/18 años. En este trabajo, presentamos los resultados de una segunda etapa en la que realizamos trabajo de campo en dos iniciativas jurisdiccionales: el Polo de Reingreso, de la Provincia de Salta y el Trayecto de Escolaridad Protegida de la provincia de Mendoza. Esta investigación se centró en los procesos de su implementación, buscando comprender los sentidos y prácticas que los actores despliegan en sus contextos de actuación. Presentamos las características más salientes de estas experiencias, y proponemos una serie de dimensiones que permiten analizar y reflexionar en torno a ellas y a los desafíos que presentan la universalización y democratización de la educación secundaria.

Palabras clave

Obligatoriedad escolar - vinculación y terminalidad educación secundaria - procesos implementación - iniciativas jurisdiccionales.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible de realizar sin las personas que compartieron con nosotras sus experiencias y miradas sobre las iniciativas aquí estudiadas. Queremos agradecerles el tiempo que nos brindaron así como su buena predisposición para poder realizar el trabajo de campo. Sus voces resultan nodales para comprender ambas experiencias. No obstante, el análisis interpretativo que en esta publicación se presenta es de nuestra absoluta responsabilidad.

Lista de abreviaturas

ADEP: Aulas de Experiencia Protegida
CAJ: Centro de Actividades Juveniles
CESAJ: Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes
CFE: Consejo Federal de Educación
CLAN: Programa de Capacitación Laboral de Alcance Nacional
CUE: Clave Única de Establecimiento
CUD: Certificado Único de Discapacidad
DEP: Dirección de Educación Primaria
DGE: Dirección General de Escuelas
DGES: Dirección General de Educación Secundaria
DIEE: Dirección de Información y Estadística Educativa
EGB: Educación General Básica
EPJA: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
FINES: Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios
LFE: Ley Federal de Educación
LEN: Ley de Educación Nacional
MECyT: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
PIT: Programa de Inclusión y Terminalidad
POF: Planta Orgánica Funcional
TEP: Trayecto de Escolaridad Protegida
UPA: Unidades Pedagógicas Autónomas

Índice

Resumen.....	5
1- Presentación	9
2- Acerca de las propuestas de vinculación, retención y terminalidad escolar de adolescentes y jóvenes entre 14 y 17-18 años	10
3- Trabajo de campo	12
4- Políticas de obligatoriedad escolar: entre lo universal y lo focalizado	14
5- Algunas consideraciones sobre el nivel secundario de cada provincia.....	17
5.1- Lineamientos de las políticas para la educación secundaria.....	17
5.2- El sistema de distribución de vacantes a las escuelas secundarias.....	19
5.3- Los estudiantes que repiten	20
6- Sobre las propuestas estudiadas.....	22
6.1- Polo de Reingreso. Provincia de Salta	22
6.2- Trayecto de Escolaridad Protegida (TEP). Provincia de Mendoza	24
7- Entre lo común y lo específico. Una propuesta de análisis de estas iniciativas.....	27
7.1- Circuitos de diferenciación educativa	27
a- Modos en que los estudiantes llegan a estas experiencias	28
b- Compartir edificio, ¿compartir la experiencia escolar?.....	29
c- Paradojas y tensiones presentes en el tránsito del reingreso a la terminalidad escolar.....	29
7.2- En búsqueda de la construcción de una “pedagogía para la igualdad con calidad”	30
8- Reflexiones finales	33
9- Bibliografía	35
10- Bibliografía sobre la implementación de programas de revinculación y terminalidad	37
11- ANEXO	39

1- Presentación

La extensión de la obligatoriedad a toda la educación secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el año 2006 ha interpelado a las instancias estatales nacionales, federales y jurisdiccionales en aras de alcanzar la universalización de ese nivel educativo. Sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) han procurado dar direccionalidad a este proceso. Si focalizamos en el conjunto de adolescentes y jóvenes en edad teórica de cursar el nivel secundario, y que la hubieran abandonado o no la empezaron, puede observarse tanto la continuidad como el surgimiento de una variedad de *acciones, propuestas y programas* que se proponen facilitarles la revinculación, ingreso, permanencia y terminalidad escolar. De este modo, aún las experiencias más recientes, se inscriben en una historia más larga, en la medida en que se construyen a partir de huellas de anteriores iniciativas (Montesinos y Schoo, 2015).

En este escenario, consideramos relevante desde el Área de Investigación y Seguimiento de Programas realizar una indagación específica acerca de este vasto y diverso conjunto de iniciativas destinadas a los jóvenes entre los 14 y 17/18 años. Por un lado, con el objetivo de comprenderlas en su singularidad y por el otro, como medio para vislumbrar los retos que presenta la concreción de la universalización de la obligatoriedad escolar.

Esta línea de indagación registra dos etapas: la primera, desarrollada durante 2014, consistió en la realización del estudio *“Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria”*.¹ Este trabajo estuvo centrado en relevar las iniciativas provinciales, analizando sus definiciones programáticas. En un segundo momento, en el año 2017, elegimos dos de ellas para realizar trabajo de campo: el Polo de Reingreso, de la Provincia de Salta y el *Trayecto de Escolaridad Protegida* de la provincia de Mendoza. Esta publicación recoge sus resultados.²

1 Realizado por María Paula Montesinos y Susana Schoo. Ver la publicación en la bibliografía.

2 Contamos con la participación en calidad de investigadora externa de Silvina Kurlat.

2- Acerca de las propuestas de vinculación, retención y terminalidad escolar de adolescentes y jóvenes entre 14 y 17-18 años

A partir de la sanción de la LEN y la consecuente extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario, una serie de orientaciones fueron acordadas para alcanzar ese objetivo, reflejadas en documentos aprobados federalmente. Partiendo de diagnósticos que enfatizan las históricas modalidades selectivas del nivel secundario, dichos documentos han puesto como uno de los ejes de la política educativa la necesidad de revisitar los denominados formatos escolares y conformar así una nueva *educación secundaria*. Esta prioridad, que ya venía siendo asumida por algunas jurisdicciones, dio impulso a la creación y/o profundización de distintas propuestas de modificación vinculadas al nivel secundario en función de las trayectorias escolares de los estudiantes. Los énfasis se colocaron en la necesidad de adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, incluyendo los regímenes de evaluación, promoción y acreditación, las cajas curriculares, la organización de los tiempos y los espacios y las formas de agrupamiento de los estudiantes, entre otros aspectos. De manera convergente, se instauraron acciones institucionalizadas y sistemáticas para operar sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y algunas promovieron cambios en ciertas representaciones que de ellos tienen los docentes. También, se propusieron distintas estrategias diferenciadas orientadas a la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes, recuperando experiencias jurisdiccionales (entre otras, las Escuelas de Reingreso de la CABA, el Programa Inclusión y Terminalidad (PIT) de Córdoba, dispositivos de aulas de aceleración y de articulación del nivel secundario con capacitación laboral o formación profesional certificada) y promoviendo nuevas, de manera de cumplir con la obligatoriedad del nivel. De este modo, nos encontramos con una variedad de *iniciativas, acciones, propuestas y programas* orientados a facilitar la revinculación, ingreso, permanencia y terminalidad escolar que se proponen garantizar aprendizajes significativos y de calidad dirigidos a adolescentes y jóvenes de 14 a 17/18 años de edad.

En este marco, consideramos relevante desde el Área de Investigación y Seguimiento de Programas realizar una indagación específica acerca de este universo de iniciativas. Como ya mencionamos, esta línea de indagación registra dos etapas: la primera, desarrollada durante 2014, consistió en la realización del estudio *“Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria”*. Su objetivo fue producir un acercamiento a propuestas jurisdiccionales orientadas a la inclusión y terminalidad del nivel para adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años como un medio para reflexionar acerca de algunos sentidos que, en el nivel de sus definiciones programáticas, se hacen presentes en la construcción social de la obligatoriedad de la educación secundaria.

En este primer acercamiento, nos referimos a las experiencias provinciales relevadas con diferentes denominaciones – *acciones, iniciativas, programas, políticas*, entre otras – dado que presentan similitudes pero, también, diferencias entre sí en distintas dimensiones: las escalas espacial y temporal que comprenden, las acciones que despliegan, el personal involucrado, las normativas en las que se amparan, el grado de institucionalización que suponen o requieren, las definiciones acerca de los destinatarios, entre otros. Como denominador común, estas acciones, propuestas y programas se apoyan en ciertos diagnósticos sobre los atributos y el funcionamiento de las escuelas secundarias y sobre determinadas caracterizaciones de los adolescentes y jóvenes que presentan *trayectorias escolares reales* diferentes a *las teóricas o esperadas* (Terigi, 2007). Dado este amplio universo de iniciativas, propusimos una clasificación preliminar que permitiera capturar tal diversidad. Así, las agrupamos en tres categorías: 1- aquellas que persiguen la revinculación escolar, 2- las que promueven el reingreso escolar y; 3- propuestas orientadas a promover cambios en el formato escolar de la escuela secundaria. Esta clasificación abarca aquellas que, en un extremo, proponen actividades culturales, recreativas y expresivas orientadas a sensibilizar hacia la escolaridad obligatoria, pasando por otras que impulsan el reingreso y acompañamiento escolar de los adolescentes y los jóvenes, hasta las que

tienen como meta repensar el nivel en su conjunto y así crear una nueva escuela secundaria.³ Desde nuestra perspectiva, esta variedad de acciones, propuestas y programas van delineando los modos contemporáneos en que se va efectivizando la obligatoriedad legal de este nivel educativo para vastos conjuntos sociales en la medida en que expresan un consenso político pedagógico acerca de cuáles son los *problemas* de la educación secundaria, las maneras de encararlos y las características y dificultades atribuidas a los actuales y potenciales alumnos, especialmente de los sectores subalternos (Montesinos y Schoo, 2015).

Es importante aclarar que el modo en que realizamos el relevamiento de experiencias – a través de la web, de datos obtenidos de anteriores trabajos de campo, de información relevada en encuentros federales al interior del Ministerio de Educación–, encuentra su límite en que sabemos que en el nivel escolar se producen múltiples experiencias que no suelen estar visibilizadas a escala más amplia (jurisdiccional y menos aún, nacional). En verdad, desde el plano de la gestión política quedan más visibles sus iniciativas que, en ocasiones, asumen su expresión en una norma o un documento de origen que cristalizan el discurso oficial de la política. De manera complementaria, queda invisibilizada la intensa actividad de los sujetos en el plano local, apropiándose, rechazando, negociando, impugnando lo que se les baja o creando arreglos singulares, en suma, haciendo cotidianamente la política.

Entonces, de este primer estudio, se desprendía la relevancia de realizar una investigación que incluyera trabajo de campo de manera de conocer en profundidad algunas de esas iniciativas. Por esto, la segunda etapa se produjo en el año 2017. En ese momento, y dado el tiempo transcurrido desde 2015, volvimos a hacer un paneo de las diferentes iniciativas provinciales, fruto del cual elegimos el “**Trayecto de Escolaridad Protegida (TEP)**” de la provincia de Mendoza y el “**Polo de Reingreso**” de Salta. Esta selección se apoyó en dos atributos que ambas experiencias comparten. Por un lado, constituyen propuestas de *reorganización de trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes con sobreedad* orientadas a que luego puedan *reincorporarse a la cursada regular*. En su desarrollo, suponen arreglos curriculares específicos, diversas modalidades de acreditación, y cambios en la organización institucional y pedagógica para lograr la reincorporación de los estudiantes a la escolarización regular. Además de sus diferencias, que luego comentaremos, al momento de elegir las encontramos que en esta dimensión estaban transitando un camino parecido: de ser, en origen, iniciativas de reingreso y estar orientadas a nivelar de alguna manera a los estudiantes para luego hacerles el pase a la escolaridad común, fueron virando hacia iniciativas que contienen la posibilidad de cursar hasta completar el nivel, es decir, a ofrecer la terminalidad escolar.⁴ Por otro lado, las experiencias de Mendoza y Salta, a diferencia de propuestas socioeducativas que plantean el reingreso escolar de jóvenes a espacios paralelos pero que funcionan de enlace para la vuelta a la escuela, hacen foco en lo pedagógico–escolar: pretenden generar otra trayectoria en la cursada del nivel mediante la incorporación de modificaciones en ciertas pautas del régimen académico y de la organización curricular consideradas obstaculizadoras del ingreso, permanencia y terminalidad de los jóvenes en el nivel secundario.

Otros criterios de selección fueron que las iniciativas tuvieran cierta continuidad en el tiempo, que pudiéramos acceder al nivel escolar, recuperando la voz de los actores. También, que no hayan sido objeto de investigaciones, como el Plan Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela COA- FINES y los CESAJ de provincia de Buenos Aires; el PIT, de la Provincia de Córdoba; el programa Joven de Inclusión Socioeducativa de Rosario y las Escuelas de Reingreso de la CABA.⁵

3 Del conjunto de propuestas, la mayoría depende de los ministerios de educación jurisdiccionales y unas pocas de otras agencias estatales.

4 En el estudio precedente dimos cuenta de la preocupación de varias experiencias de no reforzar circuitos de diferenciación educativa al crear un dispositivo escolar alternativo para jóvenes que nunca hubieran ingresado a la educación secundaria o la hubieran abandonado. En el marco de esta inquietud, dos de ellas se creaban a término. Nos referimos al Programa PIT 14-17 (Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años) de la provincia de Córdoba, creado por Resolución N° 497/10 que estipulaba su duración a dos cohortes sucesivas (2010/2011); y a los CESAJ (Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes) de la provincia de Buenos Aires, creados mediante la Resolución DGCyE N° 5099/08 como programa a término pero que, también, continuaban hasta la presentación de este informe (2018). Una de las causas de esta continuidad radica en las dificultades que enfrentan los estudiantes para sostener la escolaridad cuando reingresan a las escuelas comunes. Problemática que ha sido insistentemente planteada por los entrevistados en el marco de la presente investigación.

5 Las referencias se encuentran en la bibliografía final.

3- Trabajo de campo

En esta segunda etapa, entonces, nos propusimos centrarnos en los *procesos de implementación*⁶ de las iniciativas provinciales, buscando comprender los sentidos y prácticas que los actores despliegan en sus contextos de actuación, privilegiando una mirada interpretativa sobre ellos.

Los objetivos de la investigación se enfocaron en: 1- conocer en profundidad los procesos de implementación de ambos programas y 2- analizar los procesos de apropiación y resignificación de los lineamientos y contenidos de cada programa en los contextos escolares y extraescolares por parte de los sujetos, poniendo especial énfasis en la contextualización de tales significados. En virtud de esto, nos propusimos: describir los sentidos que los diferentes sujetos –directivos, docentes, padres, adolescentes y jóvenes, miembros de instituciones no escolares– construyen en torno a los procesos de ingreso, permanencia y terminalidad de la educación secundaria, especialmente de los adolescentes y jóvenes de sectores populares; describir y analizar la implementación de los programas en los contextos escolares y extraescolares, a partir de los procesos de convocatoria, constitución y su implementación; documentar los modos en que transitan la escolaridad del nivel secundario los estudiantes participantes en los programas, y relevar saberes y experiencias que los actores involucrados reconozcan o signifiquen como relevantes para el logro del ingreso, permanencia y terminalidad de este nivel educativo.

El equipo de investigación estuvo conformado por las autoras de esta publicación, integrantes del Área de Investigación y Seguimiento de Programas de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE).⁷ Al equipo se sumó Silvina Kurlat en carácter de investigadora externa, quien participó del trabajo de campo así como en la elaboración del informe preliminar de la experiencia de Mendoza. Sus aportes y reflexiones se incluyen en esta producción.

El trabajo de campo tuvo una duración de una semana intensiva y participaron dos investigadoras en cada provincia. En él, abordamos dos niveles: 1- jurisdiccional: con entrevistas en profundidad a funcionarios, supervisores y técnicos involucrados, según el caso y 2- escolar: donde realizamos entrevistas en profundidad a directivos, docentes, otras figuras escolares y estudiantes. En este nivel también realizamos observación de dinámicas cotidianas y del entorno socioterritorial próximo a las escuelas que alojan a las iniciativas estudiadas. En el caso de Salta, visitamos dos sedes del Polo de Reingreso, en el caso de Mendoza, dos escuelas sede del programa Trayecto de Escolaridad Protegida.

En esta investigación, construimos tres tipos de corpus de datos:

Corpus documental: que comprende las normativas y disposiciones de los ámbitos federal (resoluciones y documentos del CFE) y jurisdiccional, y los documentos e informes producidos por y en el marco de cada programa.

Corpus de información secundaria: incluye fuentes con información empírica relativa a la implementación de los programas.

Corpus de registros de campo: abarca los registros producidos durante la investigación (de las observaciones y de las entrevistas semiestructuradas y abiertas).

Anticipándonos, sostenemos que focalizar la mirada en las propuestas de vinculación y terminalidad

6 Esta categoría la trabajamos en Montesinos y Schoo (2013).

7 En el caso de Florencia Finnegan, fue integrante del Área de Investigación y Seguimiento de Programas hasta febrero de 2019.

escolar dirigidas a jóvenes y adolescentes entre 14 y 17/18 años nos permite vislumbrar *los modos contemporáneos en que se procesa el mandado de la obligatoriedad escolar*, en el marco de la historicidad de viejas desigualdades educativas y sociales, resignificadas a la luz de los procesos presentes. Asimismo, nos impulsa a formular nuevos interrogantes en pos de alcanzar la democratización y universalización del nivel.

El trabajo se organiza en varios apartados. El primero de ellos, propone reflexionar en torno a las políticas universales y a las focalizadas, como forma de realizar un abordaje histórico sobre las maneras en que se fue tramitando la obligatoriedad y universalización de la escolarización. Luego, avanzamos hacia el análisis específico de las experiencias estudiadas. Para ello, destacamos algunas características relevantes de las políticas para el nivel secundario en las provincias en las que se desarrollan los programas bajo estudio para posteriormente analizarlos a partir de distintos ejes analíticos. Por último, realizamos algunas consideraciones finales.

4- Políticas de obligatoriedad escolar: entre lo universal y lo focalizado

En los momentos de su constitución, el sistema educativo argentino se organizó en torno a la obligatoriedad de la educación primaria y, por tanto, la universalidad de la acción educativa, asentadas en la formación del ciudadano, categoría que presupone la igualdad ante la ley. La pedagogía normalista, que fue la base de la acción educativa estatal desde la sanción de la Ley 1420 hasta avanzado el siglo XX, asoció la universalidad y la igualación con la homogeneidad de contenidos y métodos, de manera asociada a la adopción del formato de instrucción simultánea y organización graduada de la escuela. Asimismo, también desde sus inicios, la universalidad y homogeneidad de la acción educativa se sostenían en una operatoria de negación e invisibilización de las diferencias culturales. Toda diferencia era de entrada descalificada y no tenía lugar al interior de las escuelas. De este modo, lo común quedó imbricado, en el plano pedagógico, a “lo mismo” y de la “misma manera”.

Sin embargo, también de manera temprana, la expansión del sistema educativo se produce de manera diferenciada según la región y la población destinataria. Y estas diversificaciones producidas a lo largo de los años fueron teñidas de sentidos desvalorizantes. Podemos ejemplificar con las experiencias de educación intercultural, de jóvenes y adultos, de educación especial, de educación rural, que fueron gestándose en diferentes momentos y bajo distintos ropajes pero siempre connotadas de modo negativo e inferiorizante.

Estos procesos se agudizaron de un modo particular en los años 90, en pleno auge neoliberal. Los procesos de reforma educativa y la presencia de las políticas focalizadas como modo de abordaje de la desigualdad educativa, supuso la presencia de prácticas explícitas y ampliadas de distinción y diferenciación entre destinatarios y alumnos en un campo de la política social que se construyó sobre la base de la igualdad y lo común, aún con los modos históricos en que la desigualdad social ya se expresaba en él (Montesinos, 2002).

En tanto las políticas focalizadas estaban centradas en la población de los sectores populares y dada la impronta con que se constituyeron alrededor del merecimiento y la compensación, rápidamente estuvieron signadas por miradas descalificantes hacia los estudiantes destinatarios y, por extensión, hacia las escuelas que los recibían, y por eso mismo un manto de sospecha comúnmente rodea a las iniciativas focalizadas. Categorías de *escuela con planes*, *sujetos con planes*, aluden a clasificaciones presentes en momentos en que para recibir recursos de manera diferenciada y significados como “beneficios”, los destinatarios - sujetos y escuelas- debían colocarse en el lugar de “asistidos” y declararse como sujetos “necesitados”.

Las políticas focalizadas de los años 90, al establecer poblaciones objetivo, fueron muy discutidas “tanto por los déficits que se evidenciaron en la capacidad de atender las desigualdades, como por los efectos de desarticulación de un proyecto común, contribuyendo a naturalizar que no todos precisan lo mismo” (Thisted, 2012:41). Momentos en que se reactualizaron y resignificaron diversas concepciones en torno a “estos sujetos” con el fin de explicar la persistencia de su situación social y culpabilizándolos por su fracaso educativo. En este sentido, y tal como plantea la autora, es importante interrogarse en qué medida los estudiantes contruidos como “otros”, y respecto de quienes se diseñan diferentes tipos de políticas, cargan no sólo con los modos de estigmatización presentes en cada coyuntura sino con los modos históricos en que el sistema educativo cargó de sentido a los que fueron considerando como “otros” (Thisted, 2012).

Por otra parte, desde mediados de los años 60 y en los 70 comienza a discutir la pedagogía normalizadora, la construcción de un alumno tipo y la homogeneidad en la intervención educativa junto con sus efectos en los recorridos escolares de los sujetos. Luego de los procesos de reforma de los últimos treinta años y en el marco de la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria se ha extendido en los últimos años la distinción entre *trayectorias escolares teóricas y reales* (Terigi, 2007; Baquero, Diker y Frigerio., 2007), entre lo que el sistema educativo prescribe y normaliza, y los itinerarios efectivos de los sujetos que se despliegan en la combinación entre los efectos del ordenamiento institucional de las escuelas, de sus condiciones de vida y de su singularidad. Estas posiciones pedagógicas conducen a marcar la importancia que debe tener en las prácticas educativas y escolares el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos y, por ende, el tipo de organización institucional, pedagógica y curricular de las instituciones educativas.

Sin embargo, resulta pertinente señalar que el énfasis en las particularidades de los sujetos suele asumir una connotación negativa cuando se destaca que sus condiciones de vida influyen en hábitos y modos de sociabilidad particulares y, para el caso de los adolescentes y jóvenes, se les atribuyen carencias y dificultades específicas para el sostenimiento de la escolaridad, con sesgos, en ocasiones, culturalistas y esencialistas (Montesinos y Schoo, 2015). Frases tales como “no tienen capital cultural”, “las familias son abandonicas”, entre otras, son ejemplos presentes en actores escolares, pero también en técnicos y funcionarios, que saturan rápidamente en el trabajo de campo. Asimismo, las propuestas que los tienen como protagonistas también suelen ser significadas negativamente, poniéndose en duda la “calidad educativa” que brindan.

Desde el año 2003, y con mayor énfasis a partir de la sanción de la LEN, la retórica educativa oficial enuncia particulares posicionamientos respecto del pasado reciente. Entre otros, podemos destacar “la necesidad de imprimir un distanciamiento con las políticas educativas neoliberales de los años 90, se asumen retóricamente las críticas formuladas en esos años desde diferentes ámbitos académicos, sociales y sindicales a la presencia de la focalización en el campo educativo; se toma nota de las dificultades presentes en lograr el reingreso y el sostenimiento de la escolaridad de gran cantidad de niños, adolescentes y jóvenes pobres y se parte de un diagnóstico sobre los cotidianos escolares en los cuales -como consecuencia del aumento de la pobreza y a partir del lugar social estratégico de las instituciones educativas- la asistencia terminó reemplazando la verdadera función de las mismas: enseñar” (Montesinos y Sinisi, 2009).

En los años siguientes, los enunciados políticos enfatizan la universalidad de la acción educativa, al tiempo que la extensión de la obligatoriedad escolar, el diagnóstico hegemónico sobre la escuela secundaria y el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos legitimaba variaciones en las propuestas escolares y en la organización pedagógica e institucional de las escuelas. Asimismo, y estructuradas en torno a las categorías de *trayectorias* e *inclusión educativa*, fueron gestándose una diversidad de propuestas denominadas *socioeducativas*, dirigidas principalmente a niños, adolescentes y jóvenes de sectores populares. En otros trabajos, hemos registrado las tensiones persistentes en los cotidianos escolares, en el marco de diferentes iniciativas estatales, entre las propuestas diferenciadas, las retóricas de universalización e igualación, con los procesos de estigmatización.⁸

Asimismo, lograr el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria se funde con los enunciados acerca de la necesidad de cambiar la actual escuela secundaria. El énfasis en que la mejora y/o transformación del nivel secundario centralmente se dirime en la posibilidad de lograr modificaciones en las prácticas de enseñanza, en los llamados formatos escolares y en la organización de los contenidos no saldan las discusiones y tensiones que anteriormente señalamos.

8 Montesinos, Sinisi y Schoo (2009), (2010), (2012) y Montesinos y Schoo (2015).

A lo largo de los años observamos que las experiencias diferenciadas se implementan en una escala acotada y, en general, asumen la pretensión de ser ensayos de ciertas transformaciones que, luego, puedan trasvasar al nivel secundario en su conjunto. Ejemplos de ello son iniciativas de cambios de algunas dimensiones del régimen académico y de la organización de la enseñanza. No obstante, se observa una cierta paradoja porque, en simultáneo, avanzan, de modo dispar, modificaciones en el nivel que, en ocasiones no van en dirección convergente a lo que se plantea en esas iniciativas específicas. Como ejemplos podemos citar la existencia de diseños curriculares organizados por disciplinas mientras se promueve el trabajo integrado y por áreas; la demanda de tiempos flexibles a los docentes mientras se mantiene la estructura de cargo por horas, entre otras.

En este escenario historizado de significados y prácticas extendidas se inscriben las propuestas bajo estudio. Por esto, como luego veremos, muchas de las iniciativas que proponen trayectos escolares diferenciados se esfuerzan por señalar que no quieren convertirse en circuitos educativos degradados, dada la larga construcción de procesos de diferenciación educativa que atraviesa a nuestro sistema educativo.

5- Algunas consideraciones sobre el nivel secundario de cada provincia

En este apartado nos proponemos realizar una caracterización de las orientaciones de las políticas para la educación secundaria en ambas provincias. No se trata de realizar una descripción que abarque integralmente al nivel de educación secundaria de cada una de ellas, pero sí detenernos en algunas características generales y dimensiones analíticas que consideramos importantes dado que estructuran las modalidades que asumen los procesos de escolarización que se ofrecen a los adolescentes y jóvenes. Y, también porque permiten contextualizar el surgimiento, desarrollo y continuo dinamismo que asumen estas iniciativas y, de manera especial, las complejas tensiones y relaciones entre los rasgos que estructuran a este nivel educativo a escala provincial y a estas experiencias escolares que procuran dar respuesta, y de algún modo reparar, la situación de adolescentes y jóvenes que abandonaron o nunca ingresaron a la escuela secundaria.

5.1- Lineamientos de las políticas para la educación secundaria

En Salta, la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) depende de la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Al momento del trabajo de campo, de la DGES dependen 183 escuelas secundarias de gestión estatal orientadas a las que se les suman 70 de la modalidad técnico profesional. La educación secundaria privada alcanza un total de 96 escuelas más una de la modalidad técnico profesional. Sobre su distribución territorial, explican que: *“las privadas están más concentradas en la ciudad de Salta. Las nuestras están distribuidas en toda la provincia”*.

Por su parte, la DGES está compuesta por pocos cargos: la directora provincial, la Coordinadora del PMI (que licenció sus horas docentes y las complementa con un cargo ahora financiado por la provincia) y la Supervisora General del nivel. Además, hay una Secretaría Técnica que cumple funciones administrativas. La cantidad de supervisores del nivel ha crecido desde 2010, de un total de 5 en ese año hasta llegar a 2017 con 12 supervisores de núcleo y zonas.⁹ Al momento del trabajo de campo, cada supervisor tiene un promedio de 16 escuelas a su cargo, incluyendo de modo momentáneo a la Supervisora general, mientras esperaba que se realizaran nuevos nombramientos.

La cantidad de cargos directivos y administrativos de las escuelas salteñas depende de su matrícula y también de los turnos en que funcione. Existen escuelas de 1ra, 2da, 3ra y 4ta categoría.¹⁰ Según nos explican, la provincia no cuenta con cargos, en sus escuelas secundarias, de asesor pedagógico ni para conformar equipos interdisciplinarios no docentes (como equipos de orientación o gabinete) o para coordinar asignaturas de campos académicos afines. La figura de “jefe de departamento”, por ejemplo, puede existir en las escuelas nacionales que fueron transferidas en los años noventa pero, una vez jubilada la persona, ese cargo deja de existir dado que no está contemplado en las POF provinciales. Algunas escuelas, de todas maneras, organizan coordinaciones o jefatura de departamento pero no son cargos rentados. Aquí, como en otras tareas no remuneradas ni reconocidas oficialmente, se apela al compromiso de los docentes. Esta escasez de cargos permitiría pensar que los directivos de las escuelas secundarias salteñas tienen desafíos importantes relativos a la gestión de las instituciones a su cargo, de manera fundamental, por la cantidad de programas y proyectos que deben llevar adelante. A su vez, porque, según nos relatan, en los últimos tiempos hubo un impor-

9 Los supervisores de educación secundaria están organizados en núcleos (cuando se trata de zonas urbanas) o zonas (que pueden incluir más de un departamento y escuelas alejadas entre sí).

10 Además de estas categorías, la provincia cuenta con una importante diversidad de oferta de educación secundaria que, como en el caso de la modalidad Domiciliaria y Hospitalaria, tiene regulaciones específicas para sus docentes. En el caso del Polo del Reingreso, si bien es considerado una escuela de tercera categoría y la cantidad de sus cargos están sujetos a su matrícula, la modalidad de acceso a los cargos docentes y no docentes es “por perfiles” y no mediante la junta de clasificación. Este tema lo profundizaremos más adelante.

tante recambio en los equipos directivos debido a jubilaciones y traslados que ha tenido como consecuencia la necesidad de “*rearman los equipos directivos*”. En esta provincia aún no se ha avanzado en la designación por cargo docente en el nivel secundario y tampoco pareciera que sea su horizonte en el corto o mediano plazo. Sin embargo, sí se ha empezado a disminuir la cantidad de horas cátedra que un docente puede tener.

Sobre los procesos de implementación de la estructura académica establecida por la Ley Federal de Educación (LFE), en el caso de la provincia de Salta, las instituciones de EGB3 fueron localizadas en las antiguas escuelas medias principalmente en las zonas urbanas y en las ex primarias en las zonas rurales. Tras la sanción de la LEN, la provincia votó su ley provincial N° 7546 en 2008 y optó por la estructura 7-5, por lo que los 7° grados fueron localizados en las escuelas primarias. Al momento del trabajo de campo, aún estaban en el proceso de reacomodamiento de la estructura, principalmente en las zonas rurales. Cada escuela organiza sus turnos: en general, la mayoría funciona en un turno, pero en el interior de la provincia suele ocurrir que funcione un ciclo a la mañana y un ciclo a la tarde. Asimismo, Salta modificó su diseño curricular para la educación secundaria en 2011 y ese año se comenzó a implementar en el 1er año, por lo que en 2015 egresaron los primeros bachilleres de las escuelas secundarias orientadas. Cuenta con 9 orientaciones dentro de la educación secundaria.¹¹

Existe un diagnóstico y propuesta provincial sobre la educación secundaria muy enmarcada en la línea que emana del Ministerio de Educación nacional. “Educación Secundaria 2030”, “Trabajar por proyectos areales”, “mejorar los aprendizajes”, “evaluación”, “trayectoria escolar”, entre otras, fueron frases recurrentes a lo largo de las entrevistas. En este sentido, el diagnóstico que realizan sobre la situación de la educación secundaria salteña gira en torno a dos temas centrales: el primero, *mejorar los aprendizajes y el porcentaje de egresados del nivel* asociado este último al problema del *desgranamiento*. Sobre este tema, la gestión del nivel asume como prioridad el retener a los estudiantes que actualmente están cursando más que “salir a buscar” a quienes ya se desvincularon. Y esto, apoyándose en el segundo de los temas centrales, que refiere a la necesidad de que cada escuela defina un proyecto y pueda hacerse cargo de sus decisiones para avanzar en lo que se propuso.

Desde la mirada de las autoridades provinciales se considera que la normativa existente en la provincia es lo suficientemente amplia y flexible para direccionar la acciones en estos sentidos.¹² Se trata de “*darle la vuelta*” para legitimar y avalar los cambios que se proponen en aras de mejorar los aprendizajes y la terminalidad del nivel. Uno de los temas a trabajar es transformar las prácticas docentes. En esta perspectiva, las condiciones contextuales y laborales no deberían, entonces, impedir avanzar en los desafíos que la educación secundaria obligatoria conlleva, dado que no son consideradas variables centrales a la hora de abordar los problemas que consideran que tiene el nivel secundario provincial.

El gobierno del nivel secundario en Mendoza se encuentra a cargo de una Dirección bajo dependencia funcional de la Subsecretaría de Gestión Educativa de la Dirección General de Escuelas (DGE). De acuerdo a la información recabada en el trabajo de campo, dicha Dirección se encuentra a cargo de 184 escuelas secundarias orientadas, en el universo de las 266 de gestión estatal. La educación secundaria orientada, a nivel local, cuenta con 18 supervisores. En cada sede, además, hay un equipo de orientación conformado por un asesor pedagógico, un orientador psicopedagógico y un orientador social. En el nivel escolar, las POF de las escuelas secundarias estatales mendocinas son relativamente robustas, incluyendo además de los cargos docentes, de conducción, de secretaría y maestranza habituales, un equipo de orientación “*completo*” por escuela – 25 hs. para asignar a las figuras de orientador social, orientador psicopedagógico, asesor pedagógico-, y coordinaciones de

11 Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades, Naturales, Informática, Turismo, Agro-ambiente, Educación Física, Arte y el Bachillerato Humanista.

12 Refieren especialmente a la Resolución MECyT N° 1143/12 que aprueba el Régimen de Evaluación, Asistencia, Calificación, Acreditación y Promoción de Escuela Secundaria y sus modalidades.

área y para primero y segundo año del ciclo básico (a cargo de docentes de la escuela elegidos por sus pares, que retienen la función y se les agregan 3 horas no al frente de curso). Esta planta se fortalece con recursos que se asignan desde la DGE, “para apoyar las trayectorias, todos para la parte pedagógica”. Mayormente se trata de horas institucionales, algunas del programa Mendoza Educa y otras provenientes de fondos nacionales.

Mendoza optó por la estructura de siete años de educación primaria y cinco de secundaria. De esta forma, el nivel secundario orientado de la educación común tiene una duración de cinco años, compuesta por dos años de ciclo básico. Los ciclos básicos funcionan mayormente en el turno mañana y los orientados en el de la tarde; cuestión que muestra los rastros de las estrategias aplicadas para ampliar la atención educativa en función de la extensión de la obligatoriedad escolar por parte de la LFE y luego de la LEN.¹³

Un lineamiento central de la gestión mendocina para el nivel refiere a la transformación de su régimen académico, que las autoridades referencian en los acuerdos federales referidos a la “Secundaria 2030”. Justamente, el Proyecto TEP se ubica en línea con un cambio más estructural del nivel, aunque inicialmente comprende estudiantes en situación de vulnerabilidad social y educativa. La Resolución DGE N° 682/12 “Regula el Régimen Académico del Nivel Secundario del Sistema Educativo Provincial”, en sintonía con la Resolución CFE N° 93/09: ambas normas son recurrentemente aludidas en las entrevistas como el fundamento jurídico de base de las políticas recientes. En el caso del proyecto TEP, se lo coloca específicamente en relación con el propósito de “remover todos los obstáculos legales, administrativos, en función de la trayectoria del alumno” (Resolución DGE N° 682/12 Art. 8°). En efecto, como al momento de la realización del trabajo de campo no se había aprobado la resolución que regula al TEP, se consideraba que estas normas brindaban provisoriamente la cobertura necesaria para implementarlo. La Resolución establece el compromiso del gobierno educativo jurisdiccional de garantizar a todos los adolescentes y jóvenes “condiciones pedagógicas e institucionales adecuadas para hacer efectivo el acceso, continuidad escolar y egreso de los distintos niveles de la escolaridad obligatoria y una formación relevante, con prioridad en aquellos sectores más desprotegidos” (Art. 3°). En este marco, asume como “principio básico y orientador de toda la política educativa provincial que todos los adolescentes y jóvenes pueden aprender en condiciones adecuadas y que es posible generar esas condiciones si se pone en el centro de la toma de decisiones políticas y técnicas a las trayectorias escolares reales de los alumnos, para rearticular desde allí el currículum, la organización, la gestión y los recursos, con una voluntad política de avance frente a los límites que plantea el modelo escolar homogéneo, una voluntad colectiva que aspira romper el círculo en el que se reproducen la desigualdad e injusticia social en desigualdad e injusticia educativa” (Art. 2°).

Además de estas características generales de los sistemas provinciales, durante el trabajo de campo, indagamos acerca del *sistema de distribución de vacantes* y de las maneras en que las políticas provinciales abordan los recorridos escolares de los estudiantes (por repitencia, abandono y retorno a la escolaridad formal, por ejemplo). Estas dos dimensiones son nodales para comprender las formas en que son abordados los procesos de escolarización en el marco de sistemas educativos atravesados por la desigualdad.

5.2- El sistema de distribución de vacantes a las escuelas secundarias

El sistema de distribución de vacantes al primer año de un nivel educativo es comprendido como “el conjunto de mecanismos implementados por los organismos de gobierno de la educación para dirigir la adjudicación de bancos en escuelas específicas entre los aspirantes a ocuparlos” (Rigal, Schoo y Ambao, en prensa). En los sistemas de distribución de vacantes se expresan, producen y reproducen los circuitos educativos, de allí la importancia de estudiarlos.

13 Para el cumplimiento de la LFE, la EGB 3 se compuso con la creación de 8vos y 9nos en escuelas primarias; posteriormente, con la LEN (“o es primaria o es secundaria”), se abrieron las Unidades Pedagógicas Autónomas (UPA), con los 7°-8° y 9°, localizadas en “el laboratorio, el baño y dos aulitas” que estaban ubicados por separado en los predios de las primarias, para finalmente, crear secundarias completas, juntando UPA con Polimodales o totalmente nuevas de 1° a 5° año.

En el caso de Salta, según el Régimen Académico provincial¹⁴ se requiere tener aprobado el 7° del nivel primario o su equivalente para el ingreso a la educación secundaria. Por lo demás, la normativa no especifica prioridades para definir las vacantes y tampoco mecanismos para dirimir las en caso de que haya más inscriptos que bancos disponibles. Según los entrevistados, cada escuela secundaria determina su forma de ingreso a 1° año, existiendo, por tanto, múltiples variantes documentadas. La fijación de prioridades para el ingreso la determina cada escuela: tener hermanos cursando, vivir en un determinado radio de residencia respecto de la escuela o bien provenir de instituciones de educación primaria con las que articulen. Algunas escuelas agregan entrevistas con las familias, y están aquellas que suelen cobrar, al momento de la inscripción, lo que denominan el *“aporte solidario”*, estableciendo ellas mismas el monto, aunque su pago no es obligatorio. A su vez, hay escuelas que establecen exámenes de nivelación, realizan sorteo en caso de que haya más demanda que vacantes disponibles o bien otorgan lugar en función del orden de inscripción. Atendiendo a la fuerte diferenciación relevada entre las escuelas tradicionales y del centro, respecto del resto de la oferta escolar del nivel, los criterios que se ponen en juego en esta instancia no quedan por fuera de los modos en que se producen y reproducen los mecanismos de distinción entre instituciones educativas.

En Mendoza, un rasgo que caracteriza al nivel secundario es la segmentación de la oferta en circuitos muy diferenciados en función del sector social que atienden. Del conjunto de *“escuelas muy demandadas”*, sobresalen los seis colegios universitarios, en parte debido a un sistema de ingreso al nivel claramente meritocrático en el cual, agotados ciertos cupos, *“es todo por promedio”*. En primera instancia, ingresan los abanderados y escoltas, hermanos y alumnos con Certificado Único de Discapacidad – CUD -, los provenientes de la escuela primaria con la que comparten predio o son ofertas únicas (por ejemplo, en el ámbito rural). Desde 2017, también se incluyen en esta primera etapa los residentes a un *“kilómetro a la redonda”* del establecimiento, con la idea de subsanar los largos traslados que padecen los estudiantes para asistir a la escuela utilizando una red de transporte público deficitaria. Finalmente, cuando *“queda prácticamente un 25% de las vacantes”*, en una segunda instancia denominada *“bancos adjudicados”*, se inscriben los postulantes en la primaria de origen eligiendo tres escuelas. La Dirección de Educación Primaria (DEP) envía esa información a la Dirección General de Educación (DGE) y ésta adjudica los bancos *“por el promedio que han tenido”*. Luego devuelve esa distribución a la DEP que extiende una adjudicación oficial con la que los padres inscriben a sus hijos.

5.3- Los estudiantes que repiten

Además del momento de ingreso al nivel, resulta fértil comprender las acciones estatales frente a las trayectorias escolares reales de los estudiantes (Terigi, 2007). De allí el interés por conocer las acciones que se despliegan (o no) cuando los recorridos de los estudiantes se alejan de las trayectorias teóricas dispuestas por el sistema educativo. Especialmente, los programas bajo estudio pueden ser comprendidos como respuestas estatales frente a estos problemas.

En la provincia de Salta, documentamos que las instituciones educativas de nivel secundario cuentan con amplios márgenes de decisión en variados aspectos de su funcionamiento institucional. En uno de ellos, el relativo a los estudiantes que repiten de año, relevamos posiciones ampliamente naturalizadas, no normadas, pero sí legitimadas en las prácticas de diferentes actores escolares, que van desde la prohibición de la permanencia en la escuela hasta la aceptación (más o menos resignada) de su continuidad, pasando por admitir que el estudiante continúe en ella pero en diferente turno (tarde o vespertino). Una alternativa para los estudiantes que ya cuenten con la mayoría de edad, es el pasaje hacia la Modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), como modo de finalizar su escolaridad secundaria. En Salta, este pasaje no aparecía como problema, ni tematizado como circuito degradado, sino como una solución para darle continuidad a la escolarización de los estudiantes.

14 Resolución MECyT N° 1143/12, Anexo I “Régimen de Evaluación, Asistencia, Calificación, Acreditación y Promoción de Educación Secundaria y sus distintas Modalidades”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta. Esta normativa especifica que, para el caso de la Modalidad Humanista Moderna, el ingreso es en el 6° año de la educación primaria, por lo que es requisito tener aprobado el 5° año de ese nivel educativo.

En Mendoza, la gestión educativa provincial, y de larga data, ha planteado que *“las escuelas son responsables de sus repetidores”*. Y, en este sentido, la DGES envía una planilla a los establecimientos escolares para el seguimiento de lo sucedido con esos estudiantes. Sin embargo, en el nivel de las instituciones educativas existe una idea generalizada de que cuando estos alumnos dejan la escuela con un pase o porque no cursan más, *“prefieren que no vuelvan, porque se les complica mucho”*. Asimismo, a pesar de que desde la conducción del nivel se alienta un manejo *“no tan estricto”* del límite de edad, el pasaje de los jóvenes desde la educación común hacia las ofertas de la modalidad de EPJA, asociado a la acumulación de *“extraedad”*, es uno de los problemas señalados de manera recurrente en las entrevistas.

Sostenemos que en el marco de los lineamientos políticos para la educación secundaria, el sistema de distribución de vacantes y las formas de abordar/ acompañar las trayectorias reales de los estudiantes, estructuran las particularidades del nivel en cada provincia. A su vez, determinan los modos en que se producen y reproducen desigualdades educativas que cada programa provincial intenta reparar, pero que condicionan, asimismo, sus alcances. Por esto, son cruciales para comprender los procesos de diferenciación educativa que modelan la escolarización que se propone a los estudiantes, hacen inteligibles tanto las propuestas escolares diseñadas para grupos específicos (en este caso, los adolescentes y jóvenes que abandonaron o nunca ingresaron al nivel secundario), como las tensiones que se originan en su relación con la escolaridad común. Asimismo, iluminan los desafíos y límites que enfrentan, y permiten comprender la contribución del sistema educativo en la producción de las trayectorias escolares reales de los adolescentes y jóvenes.

6- Sobre las propuestas estudiadas

En los siguientes apartados, sistematizamos los principales rasgos de los programas bajo estudio, incluyendo en el anexo un cuadro que sintetiza algunas de sus características más destacables. Luego, proponemos una serie de dimensiones analíticas para avanzar en ciertos nudos problemáticos sobre los que estos programas pretenden operar.

6.1- Polo de Reingreso. Provincia de Salta

En el año 2013 se crea el Polo de Reingreso. Tal como lo establece la Resolución MECyT N°4548/13, su objetivo “es lograr la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes que abandonaron sus estudios secundarios”. Por esto, se propone “reactivar las trayectorias escolares interrumpidas a fin de regularizar la situación académica para luego posibilitar el reingreso a la oferta del sistema educativo que correspondiere” (Resolución MECyT N° 4548/13; Inc. a). Los destinatarios son jóvenes entre 14 y 18 años de edad, debiendo tener al momento de la inscripción al menos seis meses de abandono escolar efectivo. La inscripción se puede realizar en cualquier momento del ciclo lectivo. Si el estudiante no contara con certificación de estudios realizados, la normativa prevé que se instrumenten estrategias pedagógicas que posibiliten la acreditación a un determinado nivel educativo. Una vez incorporados al programa, los estudiantes pueden acreditar los espacios y/o promocionar un año de estudio entero.

Según esta norma, los “centros de reingreso” del Polo funcionarían en cuatro colegios de educación secundaria, localizados en distintas zonas geográficas del gran Salta (norte y sudeste). Dos de ellas, con el correr del tiempo, fueron reemplazadas por otras dos sedes, una ubicada en la zona céntrica de la capital provincial y otra en zona oeste.

La Resolución citada establece como meta que los jóvenes puedan acreditar saberes al finalizar el año escolar “para luego ser incorporados a un nuevo modelo de escuela” (Resolución MECyT N° 4548/13. Anexo III). También, fija que los alumnos del Polo cursarían “módulos didácticos de acuerdo a su trayectoria”, que tendrían como eje fundamental los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios) (Resolución MECyT N° 4548/13, anexo I).

A su vez, la norma hace referencia a la creación de aulas virtuales, dado que plantea que parte de la escolaridad sea mediada por TIC.¹⁵ Se menciona la importancia de la articulación con los CAJ (Centros de Actividades Juveniles). Según lo documentado en el trabajo de campo, hasta el año 2016, los estudiantes concurrían a los CAJ y acreditaban allí los espacios curriculares de Educación Física y de Educación Artística. Luego esto se modificó, y pasaron a cursarlas como materias regulares en horario semanal.

La norma define los roles y funciones del equipo a cargo del Polo de Reingreso. Son mencionados: los directores de las escuelas sede, el Director del Programa, el auxiliar administrativo, el administrador de red, el preceptor/tutor, los docentes y los psicopedagogos.

La selección de docentes se realiza a través de entrevistas y no por medio del listado de la Junta de clasificación del nivel como en las escuelas secundarias orientadas. Se pondera, además del título, atributos vinculados con el compromiso social. Más allá de este requerimiento de perfil docente, esta experiencia escolar se fue estructurando con gran cantidad de profesores recién egresados. Esto se origina en las dificultades que presenta el ingreso a la docencia dada la alta carga horaria que pueden

15 Estas aulas virtuales nunca llegaron a implementarse.

tener los profesores en la provincia, donde el máximo de horas hasta hace un tiempo era de 66.¹⁶ Ejercer como docente en el Polo no otorga puntaje pero sí cuenta como antigüedad docente en el cobro de la hora cátedra. La designación de los profesores es por contrato, se realiza de marzo a febrero del año siguiente para tratar de asegurar la continuidad en el pago salarial durante el receso de verano y se paga por hora cátedra.

Desde su creación, el Polo de Reingreso depende de la Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia. Al momento del trabajo de campo (octubre 2017), el Polo cuenta con cinco sedes, una más que las establecidas en la Resolución citada. Una de ellas fue cedida por una escuela de modalidad rural mediada por TIC ubicada en el centro de la ciudad y que funciona como sede administrativa, donde el director tiene una oficina que comparte con la secretaria del Polo. El resto de las sedes se hallan en diferentes zonas de la capital, y en ellas funcionan los cursos a los que concurren los estudiantes. Las sedes del Polo están localizadas en colegios secundarios; en aulas que las instituciones no tienen en uso o, como en el caso de una de ellas, ocupando el espacio destinado al laboratorio.

En el transcurso de esta experiencia escolar desde su creación, muchas fueron las variaciones que se produjeron sin que se reflejaran en modificaciones en la resolución citada. Un cambio fundamental es que el Polo pasó de ser un programa provincial a convertirse en una escuela (tiene CUE) que funciona en distintas sedes.¹⁷ Sin embargo, la forma de acceso a los cargos docentes y de preceptores continúa haciéndose a partir de la evaluación que realiza su director. Otra modificación se vincula con el pasaje de una cursada de tres veces por semana más la concurrencia obligatoria al CAJ los sábados; a una cursada de lunes a viernes. También se produjeron cambios en la propuesta curricular, pasando de una organizada por áreas, a otra estructurada por materias, especialmente debido a los problemas que se generaban al realizar las equivalencias tanto para el ingreso al Polo como al momento de hacer el pase de los estudiantes a las escuelas comunes, una vez que regularizaban su escolaridad.

El Polo cuenta con la definición normativa de quiénes debían ser sus destinatarios, como ya mencionamos. Pero, como en toda experiencia, se abre un abanico amplio de resignificaciones que van surgiendo al calor del dinamismo que le imprimen los diferentes actores participantes y de los cambios que se van produciendo y, también, de ciertos reclamos que, en particular, los estudiantes van realizando. La respuesta a la pregunta sobre *quiénes son los destinatarios del Polo* se articula con la cantidad de estudiantes que consideran pueden atender en un mismo curso: *“nosotros partimos de que si la idea era hacer una atención personalizada no podíamos trabajar con más de 20 chicos por aula”*. En algunas sedes, además se le suma el pequeño espacio con el que cuentan para trabajar. Una preceptora comentaba que suele inscribir un número un poco mayor de estudiantes para compensar a los que dejan de asistir: *“yo hago un poquito de trampa y hay veces que inscribo hasta 23 y terminan 18, 20 chicos”*. Además, dado que en 2017 consideraban que *“la verdad es que hubo mucha demanda este año”*, hicieron listas de espera para así poder cubrir rápidamente vacantes. Al momento de la inscripción, los aspirantes deben presentar un conjunto de documentos para que se pueda evaluar su caso. Quienes se anotan en 1er año, deben presentar el certificado original de 7º año de la escuela primaria, el DNI actualizado, la fotocopia autenticada de la partida de nacimiento y, una vez que ya son alumnos del Polo, un certificado de salud para realizar Educación Física. Los que se inscriben a partir de 2do año, deben presentar la libreta de calificaciones y/o el certificado de haber asistido a una institución educativa. Como ya mencionamos, y a tono con el resto de los colegios secundarios de la provincia, en esta instancia se cobra la cuota del Abono Escolar.

La resolución de creación establecía que los estudiantes debían permanecer un año para luego pasar a la escuela secundaria común. A lo largo del tiempo, esto se fue flexibilizando, permitiendo que cier-

16 En los últimos convenios salariales dicho tope se redujo a 57 y pronosticaban que, para 2018, se bajaría a 55.

17 Decreto N°1439/14 que crea el “Programa Piloto Polo de Reingreso” N° 9003.

tos alumnos permanecieran por más de un ciclo lectivo. La creación del centro de estudiantes es una medida que se engarza con estos cambios dado que requiere que los que sean electos permanezcan al menos dos años en el Polo.

También debe consignarse el tránsito hacia la terminalidad escolar como una instancia más que ofrece el Polo, a través de la creación del 5to año y permitiendo que algunos alumnos cursen más de un año y se reciban en él. En este punto es importante mencionar la demanda de los estudiantes para que esto se efectivice, valorando los modos en que son alojados en este dispositivo escolar.

La matrícula del Polo fue en constante aumento desde sus inicios: en mayo de 2013, contaban con 86 jóvenes; en 2014, eran 160; en 2015 ya sumaban 203 alumnos y en 2016, eran 235 aproximadamente. Al momento del trabajo de campo, contaba con una matrícula de 275 estudiantes divididos en 12 cursos, repartidos en 4 sedes.

6.2- Trayecto de Escolaridad Protegida (TEP). Provincia de Mendoza

Aprobado por Resolución DGE N° 2088/17, el proyecto “Trayecto de Escolaridad Protegida” (TEP) constituye una iniciativa escolar orientada tanto al reingreso escolar para luego permitir la vuelta del estudiante a su escuela de origen, como el cursado completo del nivel secundario, otorgando una titulación equivalente y homóloga al resto de los bachilleratos orientados de la provincia, a elección de cada escuela sede. Para esto se conforma un “Trayecto Formativo Integrado” con un régimen académico específico.

Los fundamentos de la propuesta se enmarcan en el Sistema de Escolaridad Protegida (Resolución DGE N°113/17) y, al igual que en los programas antecedentes desarrollados durante más de una década por la provincia,¹⁸ los destinatarios del proyecto son aquellos estudiantes atravesados por diversas situaciones “de vulnerabilidad social” que repiten por segunda vez o más primer o segundo año; los que ingresan a la secundaria con sobreedad y repiten algún año del Ciclo Básico por primera vez; y los que tengan entre 15 y 17 años y aún no hayan ingresado a la secundaria o tengan espacios curriculares del Ciclo Básico aprobados y no lo hayan completado. Para “derivarlos” al proyecto, los equipos de cada sede de Supervisión realizan un análisis de la deserción interanual de cada Región educativa con el objeto de identificar a los adolescentes y jóvenes que no hayan realizado demanda de vacante y que estén en condiciones de ingresar al TEP.

El Proyecto TEP se propone ofrecer “un marco académico flexible” que permita a cada estudiante “construir su propio itinerario formativo a partir de su experiencia escolar previa”, brindando una alternativa de cursado que suprime la repitencia y reconoce las materias ya aprobadas, con la intención de mejorar las condiciones para el avance y la permanencia de los jóvenes, específicamente de quienes se encuentren en situación de *riesgo pedagógico* y de *deserción escolar*. Interpelando la aprobación y el cursado de materias en bloque, el régimen académico del TEP dispone un sistema de aprobación de todos los espacios curriculares por eje: los saberes de las asignaturas se encuentran organizados en tres ejes, y cada uno se compone de tres módulos. Cada módulo es correlativo del

18 El antecedente inmediato del TEP son las llamadas Aulas de Escolaridad Protegida - ADEP- que, a su vez, constituyen una reformulación de la iniciativa de aceleración. El Proyecto de Aulas de Experiencias Protegidas (ADEP) se inició al comienzo del ciclo lectivo 2014, mediante la Resolución DGE N° 0518/14. Se trató de una propuesta “para el reingreso y la aceleración del ciclo básico” destinada a “jóvenes en situación de vulnerabilidad y trayectorias marcadas por el fracaso”, con el objeto de que “puedan incluirse con éxito” en la escolaridad común. La iniciativa se implementó en su año de inicio en 37 escuelas y estaba destinada a adolescentes que “reingresen por haber repetido por segunda vez 1° o 2° año del Ciclo Básico y/o ingresen por primera vez al sistema educativo de Nivel Secundario y tengan entre 14 y 17 años”. Específicamente, las ADEP se proponían “transformar las llamadas Aulas de Aceleración en un espacio de aprendizajes significativos para los estudiantes, a través de un modelo escolar que implica poner en práctica una organización institucional diferente”. Asimismo, se concebía como “una propuesta educativa alternativa”, con un intenso trabajo interdisciplinario y “articulación con los Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT), clubes y otras organizaciones comunitarias “para ofrecer diferentes abordajes pedagógico-didácticos”. El programa desarrollaba una “adecuación curricular de la propuesta formativa del ciclo básico del nivel” que pautaba ejes y saberes para cada uno de los espacios obligatorios que integran los saberes básicos fijados para el nivel secundario (Anexo III), que sumaban 38 horas de carga horaria obligatoria de cursado. Asimismo, establecía la participación en espacios “complementarios” (CAJ) y talleres de capacitación laboral en CCT). La propuesta incluía el reconocimiento de asignaturas ya aprobadas por los estudiantes en sus trayectorias previas, en el marco de la Resolución DGE N° 682/12.

anterior y su aprobación es condición necesaria para el cursado del siguiente. Los ejes son calificados a partir del promedio de las notas obtenidas en los tres módulos que lo componen. El último módulo del tercer eje es integrador de todos los aprendizajes desarrollados en ese espacio curricular.

Si al finalizar el año no hubiera completado la totalidad de contenidos de la asignatura, el estudiante comienza el año siguiente cursando desde el eje que no hubiera acreditado. Para esto, se prevé un sistema de correlatividades que permite cursar en forma simultánea espacios curriculares correspondientes a distintos años del plan de estudios. En palabras de los actores, esto también habilita la posibilidad de “*acelerar*” la cursada de una asignatura ya que, a la vez, es posible avanzar en los ejes correspondientes a un área de conocimiento si el estudiante ha cumplido con los del año actual.

La propuesta curricular toma la estructura y los programas de estudio de las Aulas de Escolaridad Protegida (ADEP) e incorpora nuevos formatos curriculares. Para ello, apela a la utilización de aulas virtuales y guías de autoaprendizaje, con una carga horaria de 36 horas de cursada semanal de todos los espacios curriculares en la escuela, a las que se suman 9 horas de trabajo virtual y autónomo de los estudiantes. Asimismo, la materia Tecnología de la Información y de la Comunicación funciona como “espacio de integración entre las disciplinas y el uso de las nuevas tecnologías” y también tiene previstas horas cátedra por fuera del trabajo de clase. Esto permite incorporar dos horas de orientación y tutoría, un eje fundamental para la “orientación y el apoyo” y el trabajo sobre estrategias para la organización del tiempo y de los materiales de estudio, a cargo del coordinador del TEP.

Asimismo, se incluyen instancias formativas en la jornada escolar articuladas con la Dirección de Educación Técnica y Trabajo provincial, en el marco del Programa de Capacitación Laboral de Alcance Nacional (CLAN) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). En esta primera etapa del proyecto, se ofrecían talleres vinculados a la informática: diseño de páginas web, programación en Linux y diseño en AUTOCAD, a elección de cada escuela. La certificación laboral se extiende únicamente si los estudiantes cumplimentan todas las asignaturas establecidas en el Plan de estudios de TEP, conjuntamente con el título del nivel.

Las orientaciones curriculares definidas en la Resolución que crea al TEP sugieren que todos los espacios adopten la modalidad de taller y de trabajo interdisciplinario, entendiendo que esto facilita que “tanto el alumno como el docente sean protagonistas del aprendizaje”.

El Régimen Académico previsto por TEP también introduce modificaciones con respecto a la asistencia de los estudiantes: ésta se contabiliza por materia y la regularidad se aplica a cada uno de los espacios curriculares que el estudiante curse, debiendo cumplir el 80% del total de horas establecidas para cada módulo. En caso de que la asistencia sea menor, el equipo directivo y de coordinación pedagógica podrá proponer la compensación con “trabajos extraescolares” o con la presencia en clases de apoyo, si lo consideraran pertinente.

Dada la complejidad del dispositivo de enseñanza y de las necesidades de un acompañamiento personalizado a cada estudiante, cada curso se conforma con un máximo de 23 inscriptos, que podrían estar en distintos niveles de conocimiento en cada espacio curricular. Por esta misma razón, se les ofrece a los docentes la posibilidad de utilizar los módulos ya diseñados por la Dirección de Políticas de Integración Digital para otras trayectorias educativas ya que deben ir trabajando con “distintos grados de avance respecto de los saberes propuestos”. Estos módulos son cerrados y no permiten, por el momento, que el docente del curso les realice modificaciones. No obstante, cada profesor puede decidir el modo en que utilizará las herramientas virtuales ya que la evaluación de los estudiantes se encuentra a su cargo.

El proyecto prevé la designación de algunas figuras específicas para su desarrollo. El coordinador pedagógico de las aulas TEP ejerce un rol central en el acompañamiento a los estudiantes, tanto desde la instancia del Taller de Orientación y Tutoría, como en la cotidianeidad escolar, realizando acciones de diagnóstico y seguimiento y asesorando sobre los itinerarios de cursada de cada estudiante. A su

vez, funciona como nexo entre todo el equipo docente y trabaja especialmente cuestiones ligadas a la convivencia. Conformado por un cargo de 12 horas cátedra semanales, este docente es elegido a partir de su perfil, que requiere haber tenido experiencias de trabajo con adolescentes y jóvenes de “alta vulnerabilidad”, haber realizado articulaciones con el Servicio de Orientación¹⁹ y tener un “compromiso social” con la comunidad educativa.

Los docentes de cada asignatura tienen una hora cátedra de gestión-apoyo pedagógico-tutorías-planificación, además de las horas de clase frente a los estudiantes. Si bien la normativa sugiere un perfil específico, la selección docente se realiza a través del bono de puntaje, al igual que el acceso a otras horas cátedra. Además, cada dos aulas se designa un preceptor, cuyo perfil también se sugiere en la normativa.

En la etapa inicial del proyecto, que coincidió con el trabajo de campo de esta investigación, la estrategia elegida fue transformar secciones del proyecto antecedente (ADEP) que venían funcionando en instituciones escolares y que estuvieran de acuerdo en participar en este nuevo proyecto. Sin embargo, dada la limitada disponibilidad de docentes para el espacio de CLAN, sólo se habían abierto 13 (en las que cursaba un total aproximado de 300 estudiantes) de las 52 sedes en las que funcionaba las ADEP, repartidas en diferentes departamentos de la provincia.

19 El Servicio de Orientación integra las plantas orgánico funcionales (POF) de las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de Mendoza desde 2011. Está integrado por asesores pedagógicos, orientadores sociales y coordinadores pedagógicos.

7- Ente lo común y lo específico. Una propuesta de análisis de estas iniciativas

¿Qué dicen estos programas sobre los modos contemporáneos de pensar la educación secundaria? ¿qué tipo de aspiraciones de transformación de ese nivel educativo encarnan? ¿qué comunican respecto de las propuestas que se ensayan para transformarla? Y, particularmente, ¿qué dicen sobre los sistemas educativos sobre los que operan? Presentamos dos grandes ejes para intentar acercarnos a estos interrogantes. Por un lado, la compleja inserción de estos programas en sistemas educativos atravesados por circuitos educativos diferenciados, y, por el otro, el imperativo de construir propuestas pedagógicas en aras de mejorar las trayectorias educativas de los jóvenes. Ambos ejes se encuentran tallados por los diagnósticos construidos sobre los procesos de escolarización, los problemas estructurales del nivel secundario, y por ideas largamente sostenidas acerca de los sectores subalternos; dimensiones que asumen una expresión singular en cada programa en función de sus características particulares y de la jurisdicción donde se insertan.

7.1- Circuitos de diferenciación educativa

Diversos trabajos han documentado en qué medida las instituciones educativas participan en *circuitos de diferenciación educativa* (Braslavsky, 1985; Neufeld, 1999; Montesinos y Pallma, 1999; 2002 y Gessaghi, 2004). A los fines analíticos, es posible distinguir dimensiones que confluyen en su producción. Una de ellas, refiere a los vínculos complejos y contradictorios de las escuelas con la trama socioterritorial en la que están ubicada. Cuando se trata de zonas urbanas denigradas, que responden a procesos de segregación residencial que tienden a fragmentar el espacio social y a delimitar territorios devaluados, constituyen territorios que, al interior del sistema educativo, son designados como “zonas rojas”, “urbano-marginales”, etc. En esta relación compleja entre escuelas y tramas socioterritoriales, los sentidos y prácticas de los sujetos involucrados son claves. Por el lado de las instituciones educativas, las características atribuidas a la población que habita y/o asiste a ellas influyen en las dinámicas en las que se concreta dicha relación, dado que se ponen en juego sentidos específicos en torno a la alteridad (pobres, migrantes, “población en riesgo”, entre otros). También, podemos mencionar las estrategias de las instituciones en la búsqueda de un mejor posicionamiento, de un status singular, presentes en acciones tales como la negación de vacante a determinados grupos sociales, el establecimiento de un determinado monto de la cuota de la cooperadora escolar, tomar “exámenes de nivelación” para el ingreso, realizar derivaciones a otras escuelas y/o al turno tarde de la misma institución, entre otras (Montesinos, 2002).

En este escenario, también se hacen presentes los sentidos y prácticas que despliegan las familias. La construcción de representaciones sobre las *mejores y peores escuelas* y su vinculación con estrategias para la búsqueda de instituciones para sus hijos, se imbrican en procesos en los que se producen desplazamientos hacia aquellas consideradas mejores por parte de quienes tienen la posibilidad de alejarse de la escuela del lugar, si ésta es connotada negativamente.

También resulta importante mencionar los modos en que las orientaciones de las políticas educativas intervienen centralmente en la producción local de circuitos de diferenciación educativa. Como ejemplo, y focalizando en el nivel de educación secundaria, podemos mencionar un abanico que va desde las características de la oferta educativa y su localización, las maneras en que se tramitan las propuestas focalizadas y las representaciones sobre sus destinatarios: escuelas y estudiantes “pobres”, los recursos que les asignen, hasta los sistemas de distribución de vacantes (Rigal, Schoo y Ambao, en prensa) para el ingreso al primer año de la escuela secundaria.

Sujetos, instituciones y políticas, en distintos niveles, escalas y fundamentalmente, en responsabilidad, participan en la producción y reproducción de *circuitos de evitación* (Neufeld, 1999) entre las

instituciones escolares, donde quedan atrapadas – sujetos, familias e instituciones educativas - en clasificaciones jerarquizantes.

Ahora bien, las experiencias escolares analizadas nos han presentado interrogantes específicos en relación a estos procesos: ¿cómo se insertan los programas bajo estudio en esa dinámica, particularizando en el nivel de educación secundaria provincial? ¿en qué medida ellos son productos de las dinámicas de diferenciación socioeducativa locales? ¿contribuyen a la resignificación de los sentidos que se orientan a la diferenciación y la discriminación o los refuerzan? En ambos casos, ¿bajo qué modalidades?

Las experiencias estudiadas, aunque se proponen evitar la generación de ofertas subalternas para “*estos chicos*”, no están exentas de las condiciones que generan circuitos descalificados en este nivel educativo. Dado que se dirigen a jóvenes que presentan *sobreedad* fruto de *trayectorias reales* atravesadas por situaciones de repitencia o por interrupciones prolongadas de la escolaridad, son iniciativas que se construyen a partir de supuestos, implícitos o explícitos, acerca de la diversidad y la desigualdad social y educativa y de cómo se expresan en diversas dimensiones de la organización institucional y académica del nivel secundario como en los recorridos escolares de los estudiantes. El material de campo documenta los modos en que la existencia de circuitos de diferenciación educativa influye en dichos recorridos. En este sentido, tomaremos diferentes situaciones relevadas que, asimismo, nos habilitan a advertir sobre la no linealidad de estos procesos: a- el modo en que los estudiantes llegan al Polo de Reingreso y al Proyecto TEP, b- compartir edificio, ¿compartir experiencia escolar?, c- paradojas y tensiones presentes en el tránsito del reingreso a la terminalidad escolar.

a- Modos en que los estudiantes llegan a estas experiencias

En Salta, a medida que aumentan los años de sobreedad, a los estudiantes que aún no tienen los 18 años se les hace difícil revincularse o continuar la escolaridad secundaria común como ya mencionamos: las escuelas consideradas más prestigiosas no receptan estudiantes repitentes, o los derivan a los turnos tarde o vespertino que no siempre son los que desean los jóvenes o les resultan inconvenientes. Estas situaciones representan una de las razones por las que se acercan al Polo. Si bien en los inicios el Polo salió a buscar a los estudiantes que hubieran abandonado la secundaria, el boca a boca posterior que se generaba entre sus amigos y conocidos hizo que ya no fuera necesario. Esta difusión encarada por los jóvenes encontraba sustento en la valoración positiva de los modos en que eran alojados por el Polo en contraste con sus experiencias escolares previas. Sin embargo, documentamos una fuerte paradoja: al tiempo que los estudiantes criticaban a aquellas instituciones que no los recibían, ya que son las que seleccionan a su matrícula, persistía cierta naturalización del lugar que ocupan las “*escuelas prestigiosas*” ya que muchos aspiraban concurrir a ellas al finalizar su cursada en el Polo. En esta dimensión, como en otras, podemos observar que esta experiencia escolar se desenvuelve en la tensión entre cuestionar los modos en que se produce la diferenciación educativa en el nivel secundario, que hace inteligible su existencia, cierta naturalización y refuerzo de esos mismos procesos, al tiempo que valoran las propuestas diferenciadas. Esta llegada al Polo mediante el boca a boca tuvo como consecuencia en 2017 que las inscripciones superaran las expectativas. Por ello, las entrevistas con las familias fueron nodales para poder asesorar y realizar puentes con otras instituciones que pudieran alojar a los estudiantes que el Polo no podía albergar. Dadas las características selectivas de muchas de las escuelas secundarias provinciales, el director apelaba a contactos personales con directivos que, presuponía, podían albergar a aquellos que no podían ingresar al Polo dado que no se correspondían con el perfil de destinatarios definido para esta iniciativa escolar.

En Mendoza, la incorporación de los estudiantes al Proyecto TEP resulta de un proceso formalizado que involucra distintos niveles de la conducción escolar: los equipos de cada sede de supervisión realizan un análisis de la deserción interanual con el objeto de detectar a los alumnos que no hubiesen realizado demanda de vacante e identifican, junto a los equipos directivos, a los adolescentes de las escuelas de la región que cuenten con los requisitos para ingresar al proyecto. Sin embargo, se intenta no derivar “*compulsivamente*” al joven, sino acordar el pase con sus referentes adultos y reflejarlo en un acta firmada por las partes. Este proceso, por un lado, podría incidir en una mayor

visibilización de los adolescentes cursantes del Proyecto TEP, con la tensión que esto supone respecto de los procesos de estigmatización; pero, por el otro, se combina con una mayor responsabilización sobre sus procesos escolares por parte de las autoridades que participan en la decisión de incorporarlos a este proyecto.

b- Compartir edificio, ¿compartir la experiencia escolar?

Las dos experiencias escolares se desarrollan en vinculación con una escuela secundaria común, aunque con diferencias. En el caso de Salta, el Polo de Reingreso constituye una escuela en sí misma, pero se despliega en sedes ubicadas en diferentes instituciones de nivel secundario. En el de Mendoza, el aula TEP es una de las secciones del establecimiento. En ambas, un elemento a destacar es la convivencia y la mayor o menor integración entre cada experiencia y la escuela que la aloja al cederle aulas, en el primer caso, y a la que pertenece en el segundo. En ambos, los actores de las escuelas y las iniciativas comparten el horario escolar y el edificio.

En el Polo de Reingreso, la convivencia de las sedes con las instituciones se da de manera diferencial, pasando de un extremo de mayor conflictividad y distancia hasta otro en que el compartir asume ribetes más amigables. No obstante, la construcción de la distinción *el Polo y ser alumno del Polo* influye en la organización cotidiana de la experiencia estudiada: en la circulación por el espacio, en el uso de las instalaciones, en la distribución de los horarios para poder ocupar los espacios comunes, el participar o no de los actos escolares, la regulación de la entrada, entre otros, señalan una posición subordinada del Polo en su conjunto pero, fundamentalmente, de los estudiantes en relación a la escuela que los aloja. En estos escenarios, es importante advertir que algunos roces entre instituciones se explicaban por el hecho de que alumnos que no eran admitidos en la escuela común donde funciona el Polo (por repitencia, sobreedad, etc.) volvían, pero como estudiantes de dicho programa.

En el programa TEP de Mendoza, por tratarse de una iniciativa que incorpora a la escolaridad regular un aula en la que estudiantes que han repetido cursan con un régimen académico diferente, diversos actores locales tematizaron la cuestión de la “integración” del grupo a las dinámicas cotidianas de la escuela. Esto se expresaba en la preocupación de que estos jóvenes desarrollen “sentido de pertenencia”, “cierta identidad escolar”, la importancia de “que se integren a la comunidad educativa” bajo el propósito de no reforzar la idea del Programa TEP como circuito educativo degradado. Sin embargo, esta representación se hacía presente en las escuelas de origen de sus estudiantes, y que luego los recibirían como “*parias*” por provenir de este proyecto. A contramano de las intenciones de los actores del Programa, las aulas TEP visitadas funcionaban a contraturno o en un espacio alejado por lo que los estudiantes desarrollaban actividades separadas del resto de la población escolar. Y algunos de ellos percibían, por parte de los adultos, un tratamiento diferencial por estar apartados y no en un curso regular y se sentían considerados “*la segunda opción*”, generándose así un proceso de rotulación con incidencia en los modos en que los estudiantes se autorrepresentan.

En estas experiencias escolares, entonces, se producen diferentes situaciones y procesos cotidianos de *distinción* que van desde un extremo que prohíbe actividades comunes entre estudiantes de la escuela sede y los del programa bajo estudio, hasta relaciones más amigables pero que conservan ámbitos de la vida cotidiana escolar escindidos. De alguna manera, esto supone la puesta en acto de mecanismos de regulación de la convivencia en un mismo espacio entre ambas instituciones con efectos en los procesos de etiquetamiento a los estudiantes de TEP y del Polo.

c- Paradojas y tensiones presentes en el tránsito del reingreso a la terminalidad escolar

Podemos plantear como hipótesis que, entre otras dimensiones, las características de cada programa y las formas en que los jóvenes se sienten alojados inciden en el andar de estas experiencias. Hemos mencionado que ambas realizaron un tránsito: de promover el reingreso a la escolaridad común hacia el ofrecimiento de la terminalidad escolar, aunque lo hagan de manera diferencial. En el caso de Salta, los estudiantes demandan que el Polo se convierta en una oferta de terminalidad ya que esto les permitiría evitar el regreso a su escuela de origen, para ellos ponderada negativamente. También

quieren evitar otras donde, intuyen de antemano, no serán bien recibidos, aún cuando deseen concurrir a ellas, dado que asumen que son jóvenes con sobreedad para un sistema que, como hemos visto, tiende a concentrar en turnos y/o escuelas específicas a quienes tienen trayectorias escolares reales distantes de las teóricas. En este punto, el Polo se erige, desde la voz de los jóvenes, como un espacio de contención afectiva, donde los profesores explican más de una vez y donde ellos tienen más chances de avanzar. De allí que parte de las demandas de los estudiantes, junto con las autoridades del Polo, fuera lograr un edificio propio como forma de darle continuidad a la experiencia y donde la aspiración de contar con un uniforme propio, por ejemplo, los asimilara a los estudiantes “comunes” y así reafirmar su pertenencia identitaria.

En el caso de Mendoza, mayoritariamente los estudiantes de TEP apuestan a que su paso por él les aporte saberes y actitudes que les permitan salir del Proyecto y completar la secundaria en sus escuelas de origen. Éstas son escuelas sin aulas TEP, visualizadas como parte de un circuito de escolarización de mayor calidad en el que, de todas formas, anticipan que se les va a hacer “muy difícil” la cursada. La posibilidad de acelerar y volver a esos establecimientos, desde la perspectiva de los adolescentes, les brindaría una mejor preparación académica para continuar sus estudios en el nivel superior y, sobre todo, evitarían pasar a cursar en el circuito educativo más descalificado en la provincia: la Modalidad EPJA. Pero, por esta misma razón, la terminalidad escolar en el Proyecto TEP permitiría a los estudiantes no ingresar a ese otro circuito.

7.2- En búsqueda de la construcción de una “pedagogía para la igualdad con calidad”

Las denominadas políticas orientadas a la inclusión escolar han tenido un lugar destacado en la agenda educativa en las últimas décadas, en aras de la efectivización del derecho a la educación. Tal como plantea Terigi, haciendo un balance de los últimos 30 años de esas políticas, “en general su relativo éxito no se apoya en componentes muy sofisticados sino en condiciones pedagógicas que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos” (Terigi, 2010). Estos rasgos, refieren fundamentalmente al aula estándar, al currículum único y a la uniformidad del método. Estas dimensiones vienen siendo cuestionadas por su incidencia en la configuración de las trayectorias educativas a partir de su falta de reconocimiento de las “cronologías individuales de aprendizaje” por lo que opera el “saber pedagógico por defecto” (Terigi, 2010), presente en los docentes formados para enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo.

Respecto de las iniciativas estudiadas en las provincias de Salta y Mendoza, ambas se proponen generar dispositivos cuyas condiciones pedagógico-institucionales favorezcan el reingreso y la terminalidad del nivel secundario de estudiantes con trayectorias escolares complejas. Con estos propósitos, tal como lo hemos señalado, cada una, de distinta forma y con diferente intensidad, intentan introducir cambios en aspectos cruciales del formato de escolarización clásico, fundamentados tanto en las características particulares de los adolescentes y jóvenes de sectores populares y en las condiciones de vida que los atraviesan, como en una crítica a los problemas estructurales que presenta la escuela secundaria.

En el caso del Polo de Reingreso, tres ideas centrales pueden identificarse en los momentos de su constitución: el trabajo por áreas, una menor carga horaria que la escuela secundaria común y la acreditación de algunas materias (Tecnología, Artística y Educación Física) mediante la asistencia de los estudiantes los días sábados al CAJ (Centro de Actividades Juveniles). Sin embargo, estas características se fueron modificando. Por un lado, se produce el pasaje de la organización areal a la disciplinar y, siguiendo el Diseño Curricular de la educación secundaria provincial, se acreditan los conocimientos por asignatura. Por otro lado, el Polo se desvinculó del CAJ y pasó a una cursada de tiempo completo de lunes a viernes. Dejar atrás estas ideas originales (menor carga horaria y trabajo por áreas), es significado por sus protagonistas como una “secundarización” de la propuesta que,

como contracara, tuvo como consecuencia la mejora de la asistencia de los estudiantes dado que tenían importantes dificultades para que fueran a los CAJ (principalmente por no contar con recursos para pagar el pasaje de transporte un día sábado).

En este marco, en 2017 se intenta avanzar en el trabajo pedagógico. Si bien se abandona la organización curricular por áreas, dependiendo de cada profesor y de arreglos pedagógicos y curriculares que se van entablando con la Dirección del Polo, un profesor puede dar su materia o puede trabajar de manera integrada al menos dos disciplinas del plan de estudios sobre las cuales tenga incumbencia. Además, se intenta dar un paso más en este sentido dado que el director del Polo sostiene una visión crítica respecto de la formación disciplinar. Por tanto, comenzaron a impulsar en los profesores el trabajo por proyectos. Y, según nos relatan, una de las funciones del Consejo Académico²⁰ es, justamente, avanzar en la articulación entre materias. Para esto, los docentes deben enviar sus programas a los jefes de departamento - que son los que integran ese consejo - quienes, a partir de su lectura, puedan proponer *“algún proyecto que se pueda trabajar juntos”*. El trabajo por proyectos es una tarea que realizan los mismos profesores del Polo y constituye un intento para que la organización disciplinar no resulte en un *“compartimento estanco”* y para que los docentes encuentren puentes y formas comunes de abordar los contenidos que dictan en sus materias. Sin embargo, advertían sobre las dificultades de trabajar conjuntamente con otros profesores en un sistema que favorece el trabajo docente individual y, por ello, existen distintas formas de abordaje y contenido según las características de los docentes involucrados. Como ocurre en buena parte de las escuelas secundarias, el encuentro de los profesores para el trabajo institucional no es remunerado y recae en las buenas voluntades por utilizar su tiempo libre y recursos tecnológicos para desarrollar esta tarea. Por ello, resulta costoso que estas acciones puedan sostenerse en el tiempo.

Como ya se dijo, el trato personalizado y la evaluación caso a caso hacen del Polo una experiencia educativa particular. Por eso, desarrollan los espacios *de tutorías*. En principio, eran horas integradas a la carga horaria dispuesta por el Diseño Curricular, a cambio de restar una hora para el dictado de algunas asignaturas. La orientación de este espacio tutorial cambió a lo largo del tiempo. Al comienzo, el eje estaba puesto en generar proyectos de intervención comunitaria. Luego, en 2017, se reorientó en torno a dos funciones: en la primera parte del año, los docentes tutores asumen la función de tutores de vida.²¹ En la segunda parte del año, se realiza apoyo académico para que los estudiantes puedan rendir las materias previas. Sin embargo, ese trabajo ya no tiene un horario fijo ni se encuentra remunerado. Docentes y estudiantes deben buscar los momentos para encontrarse y realizar esta tarea, lo cual es significado como parte de su *compromiso* con el Polo. A su vez, el sistema pensado para que los estudiantes vayan regularizando las materias previas descansa en un plus de labor por parte de los docentes, que deben preparar distinto tipo de trabajos secuenciados para que, a través de etapas, los estudiantes vayan rindiendo los contenidos de las materias previas.

La experiencia de Salta combina la *simultaneidad* en el dictado de las clases y el seguimiento *uno a uno*. Observamos que más allá de la existencia de proyectos entre docentes, el desarrollo de las clases no se distingue de la organización clásica. Sí, aparecen *modos artesanales*²² en el trabajo que deben realizar los docentes en la elaboración de materiales para la enseñanza, en el acompañamiento a los estudiantes para aprobar las materias previas, en la realización de proyectos entre profesores y en las distintas formas de evaluar a los estudiantes. Si bien el Polo formalmente es una escuela, tiene ciertos rasgos que lo asimilan a un programa: la flexibilidad en las condiciones de trabajo de los docentes, la creación de figuras ad-hoc, la apelación a la confianza en los jóvenes, la aspiración a que éstos se sientan alojados en ese espacio escolar, la disposición de explicarles los contenidos las veces que sean necesarias, la elaboración de materiales de enseñanza específicos y las formas de evaluarlos que favorezcan su acreditación, entre otros. En las voces de nuestros entrevistados, el contraste y la comparación (con la escuela común) organizan sus valoraciones

20 El Consejo Académico, consejo de profesores o consultivo (en el campo fue nombrado de estas diversas maneras) es una figura ad-hoc creada en 2017 por la dirección de la escuela. Está integrado por los jefes de departamento, figuras que, también son una creación institucional no remunerada.

21 El tutor de vida es quien “habla con los chicos, ve cuáles eran los problemas escolares que tenían, cómo era la vida en el otro colegio, qué dificultades tenían y si entraban a saltar cuestiones sociales y todo ese tipo de cosas”. Al respecto, es importante destacar que quienes oficiaban como tutores de vida son los responsables no sólo de conocer la situación particular de sus tutelados sino que deben “diseñar el plan para que el chico vaya acreditando las previas (en el segundo cuatrimestre)”.

22 Esto lo hemos desarrollado en Montesinos, Sinisi y Schoo (2012).

y se movilizan para explicar las decisiones que toman. Al respecto, las estrategias promovidas desde el Polo evidencian los fuertes rasgos selectivos del sistema educativo en el que transcurre dado que se configuran buscando no reproducirlos.

En el caso de Mendoza, el dispositivo pedagógico propuesto por el Proyecto TEP, al modificar algunos aspectos sustantivos del régimen académico dominante en el nivel secundario, como la eliminación de la repitencia mediante la aprobación de módulos de cada espacio curricular, supone ciertas consideraciones respecto de su implementación en las escuelas. En términos generales, introduce una complejidad significativa en el trabajo pedagógico que requiere la utilización de herramientas particulares, dado que *“el profesor no puede explicarles a todos igual, no puede pararse en el pizarrón”* y dar una única clase. Y aunque la posibilidad del armado de una propuesta que *“va con los tiempos de aprendizaje de estos chicos”* se releva como uno de los aspectos más valorados por los actores escolares, estas rupturas significativas de la enseñanza simultánea generan numerosos interrogantes en las prácticas pedagógicas de las escuelas y las aulas. Al respecto, también se documenta una cierta inquietud de que esta propuesta de *“una escuela para cada uno”* produzca en los hechos una baja en la exigencia académica.

Hemos anticipado la distancia planteada entre las prácticas escolares mayoritariamente cristalizadas y las que intenta instalar el Proyecto, por lo que la DES puso a disposición de los docentes el trabajo con las aulas y los módulos virtuales elaborados por la Dirección de Políticas de Integración Digital. En ese sentido, podemos afirmar que se asume el problema de la enseñanza como un asunto que atañe a la política educativa y no se circunscribe a las decisiones pedagógico-didácticas del aula. De la misma manera puede ser considerada la creación de la *“hora de gestión”*, como ya mencionamos, en tanto espacio de análisis de las prácticas docentes y de producción colectiva de saber pedagógico, o la limitación de la cantidad de estudiantes por sección.

Al mismo tiempo, considerando la densidad de los rasgos del modelo pedagógico institucional dominante sobre los que TEP intenta operar, surgen algunos interrogantes respecto de: ¿las condiciones que el Proyecto provee resultan suficientes y adecuadas para procesar esa complejidad, en relación con tiempos, espacios, capacitación, materiales, regulaciones y figuras docentes? ¿Se estaría depositando en la herramienta virtual la resolución de problemáticas del régimen académico que el saber pedagógico y las prácticas de enseñanza en el nivel no pueden resolver? ¿Subyace un supuesto acerca de la autogestión de los aprendizajes con base en la tecnología como una estrategia que inevitablemente concitaría el interés de los estudiantes?

8- Reflexiones finales

El TEP y el Polo de Reingreso son ofertas escolares específicas y diferenciadas de la regular o común, en aras de alcanzar los objetivos de universalidad y obligatoriedad escolar. Y, como hemos planteado, se despliegan a partir de ciertos supuestos, implícitos o explícitos, acerca de la diversidad y desigualdad social y educativa y su expresión en los recorridos escolares de jóvenes que presentan sobreedad. Existe un amplio consenso en el campo educativo acerca de la pertinencia de las propuestas escolares diferenciadas para efectivizar el derecho a la educación. Si focalizamos en el nivel secundario, el consenso es mayor dado que el diagnóstico sobre su funcionamiento está asentado en el llamado *trípode de hierro* (Terigi, 2008) que ofrecería escasas respuestas pedagógicas a los estudiantes.

No obstante estos acuerdos en el campo pedagógico, nos parecen importantes ciertos interrogantes: ¿Desde qué supuestos y caracterizaciones se construye el problema que da origen a estas propuestas? ¿Qué lugar ocupa la crítica al formato escolar de la educación secundaria en tales supuestos y caracterizaciones? ¿En qué medida el problema central se construye en torno a las condiciones de vulnerabilidad y déficit de los adolescentes y jóvenes definidos como destinatarios? Y ¿cómo juegan ambas dimensiones en cada experiencia?

En las experiencias estudiadas, la tensión entre lo universal y lo común y lo focalizado/diferenciado se expresa de múltiples modos: en los debates en torno a convertirse en propuesta de terminalidad o no y, en tal caso, las atraviesa el interrogante acerca de si refuerzan (o no) los circuitos de diferenciación social y educativa; en la necesidad de *demostrar* que son una propuesta de calidad; y en aquellas consideraciones que sostienen que si bien son propuestas “para estos chicos”, *los cambios que promueven deben ser generalizables* a todas las instituciones educativas del nivel secundario. Es importante aclarar que son tensiones no resueltas. Más allá del mandato legal y el reconocimiento de las buenas intenciones de los actores escolares y técnicos en torno a promover el cumplimiento del derecho a la educación, se filtra la mirada negativa y estereotipada sobre “estos chicos” junto con consideraciones acerca de los obstáculos que ponen ciertas regulaciones del nivel secundario para asegurar trayectorias escolares continuas y completas.

Específicamente en relación a los potenciales destinatarios de las iniciativas escolares diversificadas, una cuestión relevante a analizar refiere a cómo son percibidos en tanto sujetos (o no) de conocimiento y saber, como participantes de una propuesta formativa. Los sentidos relevados en la investigación sobre el TEP y el Polo de Reingreso, pero que saturan rápidamente en diversas investigaciones, incluyen diversos matices que, a grandes rasgos van desde la idea de que pueden aprender pero las condiciones de vida y el *déficit cultural* que padecen limitan el nivel de los contenidos que pueden abordar, debido a sus “*bajos niveles de atención y mucha dispersión*” y, en las antípodas, la convicción de que “*pueden*” y “*tienen (otras) capacidades*” que con confianza, buena enseñanza, adecuada motivación y respeto por “*sus tiempos*” pueden lograr un rendimiento académico incluso mejor que los estudiantes promedio del nivel secundario.

En el marco de las complejas tensiones que se anudan en torno a la relación entre universalidad y focalización/diferenciación y en términos comparativos con la oferta de la educación secundaria común, estas propuestas pueden devenir en un espacio de cuidado y protección, como alude el título de la experiencia de Mendoza. El análisis del material de campo nos señala la importancia de ciertas condiciones para desarrollar los procesos de escolarización de modo tal que el *cuidado* pueda desplegarse. Y esto incluye un abanico heterogéneo de atributos: desde modos relacionales que ponderen el alojamiento, la escucha y el acompañamiento de los jóvenes (de alguna manera herederos del *mandato de la inclusión educativa*); hasta cambios en el diseño organizacional y pedagógico que permitan acompasar mejor sus cursadas y aprendizajes. Pero, también, son necesarias otras condiciones para que tal cuidado se realice, más allá del plus que los sujetos, comprometidos con la experiencia, le otorguen a su trabajo. Ejemplificando con el Polo de Reingreso de Salta, los modos relacionales, la

flexibilidad en su organización cotidiana y un ingreso flexible han sido muy ponderados por parte de los jóvenes. No obstante, hemos relevado que eso descansa exclusivamente en la buena voluntad de los adultos involucrados (elegidos a partir de atributos asociados a la sensibilidad social), intensificando su trabajo, haciendo “todo a pulmón”, en el marco de una provincia que no ha diversificado la composición de las POF de las escuelas, por lo cual los cargos que se crean, como por ejemplo jefe de departamento o enlace con proyectos nacionales, provinciales o de alguna institución de la sociedad civil, se llevan a cabo de manera ad honorem.

En el caso del Programa TEP de Mendoza, se trata de la creación del cargo de coordinación del proyecto en la escuela, la modificación del régimen académico y curricular en sentido amplio, la inclusión de una hora de gestión en el cargo docente para el trabajo colectivo, el espacio de tutoría como una instancia de trabajo en la integración grupal en horario escolar, la producción de módulos virtuales como material didáctico de apoyo a la enseñanza la limitación de la matrícula máxima por sección, entre otras. Estas condiciones del proyecto se potencian en la medida en que se implementa como una sección de una escuela común y no como una institucionalidad del margen, aun cuando las aulas visitadas funcionaban de manera desenganchada de la escuela, a cargo del equipo de conducción regular y con la intervención directa de la supervisión en la incorporación de los estudiantes y en su posterior continuidad o regreso a las escuelas de origen.

Aún con estos atributos, y el esfuerzo de sus protagonistas, especialmente en el nivel local, consideremos importante volver sobre las modalidades que estructuran, de modo naturalizado, los procesos de diferenciación socioeducativa de los sistemas educativos provinciales y en especial el nivel secundario.

Hemos mencionado el recorrido que han realizado los dos programas bajo estudio: desde promover el reingreso hacia la terminalidad escolar, aún en sus importantes diferencias. Nos interesa señalar como punto central que la vuelta a la escuela común no ha logrado resolverse. Hipotetizamos que, de alguna manera, constituye una concreción dificultosa en el presente y mediano plazo llevar a cabo ciertos cambios en el conjunto de la educación secundaria de modo tal que no sean necesarias generar propuestas paliativas o compensatorias.

9- Bibliografía

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2015). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales*. Serie La Educación en Debate N° 15. 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. En: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie-en-debate-15-web.pdf>

Gessaghi, V. (2004). "Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social". *Cuadernos de Antropología Social*. N° 19, pp. 173-189.

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de las políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El Plan de Mejora Institucional*. Serie La Educación en Debate N° 13/Diciembre de 2013. 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. En: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/investigaciones/serie-debate>

Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2015). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Serie La Educación en Debate N° 19.. 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. En: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/investigaciones/serie-debate>

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2012). *Acerca de la Enseñanza y el Currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la escuela secundaria*. Serie La Educación en Debate N° 9. 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. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_en_debate_9.pdf

Montesinos, M. P., Sinisi, L. 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*. Serie La Educación en Debate N° 7. 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. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_en_debate_7.pdf

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la obligatoriedad escolar*. Serie La Educación en Debate N° 6. 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. En: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_en_debate_6.pdf

Montesinos, M.P. y Sinisi, L. (2009). "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos". *Cuadernos de Antropología Social*. 29, pp. 43-60.

Montesinos, M. P. y Pallma, S. (1999). "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia". En: Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comps.) *"De eso no se habla..."*, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: EUDEBA.

Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de desigualdad social y diversidad cultural. Tesis de Maestría en Políticas Sociales no publicada*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Neufeld, M. R. y Thisted, A. (1999). *"De eso no se habla..."*, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: EUDEBA.

Rigal, J., Schoo, S. y Ambao, C. *El ingreso a la escuela secundaria. Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina*. Serie Informes de Investigación N° 10. Área de Investigación y Seguimiento de Programas. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En prensa.

Terigi, F. (2012). "El currículum en acción: los actores institucionales y la cotidianeidad". Curso de gestión directiva: Currículum, sujetos y cotidiano escolar. Convenio FLACSO / UEPC. En: http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/08/FlaviaTerigi_Encuentro1.pdf

Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía". En Frigerio, G. y Diker, G.. *Educación, saberes alterados*, Buenos Aires: Del Estante.

Terigi, F. (2007, agosto 28-30). Los desafíos que presentan las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

Thisted, S. (2012). "Pasado y presente de las políticas socioeducativas". En *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Buenos Aires: Dirección nacional de Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la nación

10- Bibliografía sobre la implementación de programas de revinculación y terminalidad

Andrada, G. S. (2013, julio 1-6). Derecho a la inclusión: debate entre docentes de una escuela de reingreso. En Facultad de Ciencias Sociales. UBA. *X Jornadas de Sociología de la UBA 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*.

Arroyo, M.; Nobile, M.; Poliak, N. y Sendón, M. A. (2007, septiembre 29-30). Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado. En Facultad de Ciencias Sociales. UBA. *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Briscioli, B. (2010, noviembre 29-30). Tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de escuelas de reingreso". En Facultad de Filosofía y Letras. UBA. *Segundas Jornadas nacionales de Investigadores en Formación en Educación*. Instituto de Investigaciones de la Educación (IICE).

Briscioli, B. (2011, octubre 19). Decisiones institucionales que obstaculizan la progresión por la escolaridad de los estudiantes. En Universidad Nacional de Quilmes. *Jornadas de Becarios*. Departamento de Ciencias Sociales.

Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012, julio 16-17). La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. En CLACSO - Chile. *Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano*. Primera Reunión del GT: Políticas educativas y desigualdad en América Latina y el Caribe, en el marco del Seminario Internacional: *Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano*.

Fattore, N. y Bernardi, G. (2014.) *Adolescentes y Secundaria Obligatoria. Programa Joven de Inclusión Socioeducativa*. Rosario, Santa Fe (Argentina). Buenos Aires: Colección Educar en Ciudades. Universidad Nacional de Rosario y UNICEF.

Krichesky, M. (coord.) (2007). *Escuelas de Reingreso. ER. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Disponible en: http://www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas_reingreso.pdf

Montes, N. y Ziegler, S. (2010). "Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15, Núm. 47, pp. 1075-1092.

Sburlatti, S. E. y Toscano, A. G. (2010, septiembre 13-15). Educación inclusiva. Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires. En *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2011*. Argentina.

Terigi, F., Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012, agosto 1-4). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. En Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. *Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings*.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013) "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala". *Revista del IICE* /33.

Tiramonti, G. (Dra.); Arroyo, M.; Montes, N.; Nobile, M.; Poliak, N.; Sendón, M. A. y Ziegler, S. (2007). *Informe final. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la*

experiencia argentina. FLACSO. Buenos Aires, Argentina. Julio de 2007. En: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/tiramontireingreso.pdf>

Toscano, A. G. (coord.), Diez, M. L., Di Virgilio, M., Serial, A., Heumann, W., Scasso, M. y Perazza, R. (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano Bonaerense (Argentina)*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Universidad Nacional de General Sarmiento.

Toscano, A.G. y Diez, M. L. (coords.), Di Virgilio, M., Serial, A. y Heumann, W. (2012). *Adolescentes y Educación Secundaria. Centros de Escolarización secundaria para adolescentes y jóvenes (CESAJ). Conurbano Bonaerense (Argentina)*. Buenos Aires: Colección Educar en ciudades. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y UNICEF.

UNICEF y Gobierno de Río Negro. (s/f). *La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo*. En: http://www.unicef.org/argentina/spanish/rio_negro.pdf

Vanella, L.; Maldonado, M. (2013, octubre 9-11). La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14-17 en la ciudad de Córdoba. En Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. *VIII jornadas de Investigación en Educación: "Educación: derechos, políticas y subjetividades"*.

Vanella, L.; Maldonado, M. (Eds.); Abate Daga, M.; Falcón, O. y Gutiérrez, G.; Martínez, M.C. y Uani-ni, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba (Argentina)*. Buenos Aires: UNICEF y Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Veleda, C.; Mezzadra, F. y Coria, J. (2012). "Balance de la Gestión educativa de la provincia de Río Negro (2005 – 2011)". *Documento de trabajo N° 85*. CIPPEC.

11- ANEXO

Cuadro comparativo Polo de Reingreso (Salta) y Trayecto de Escolaridad Protegida (Mendoza)

	Polo de Reingreso (SALTA)	Trayecto de Escolaridad Protegida (MENDOZA)
Normativa	Resolución MECyT N°4548/13 Decreto N°1439/14	Resolución DGE N° 2088/17
Ámbitos institucionales	MECyT Salta	DGE Mendoza – D. P. Educación Técnica y Trabajo y de Políticas de Integración Digital
Antecedentes	Programas Socioeducativos (CAJ), Experiencias institucionales de reingreso. Creación en 2013 sólo para reingreso, sin terminalidad. Acreditación de Educación Física, Tecnológica y Artísticas mediante CAJ	Proyecto Aulas de Experiencias Protegidas (ADEP- Resolución DGE N° 0518/14) Sistema de Escolaridad Protegida (Resolución DGE N°113/17)
Localización	Una escuela "Polo" con CUE propio con 4 "Centros" de reingreso en 3 en barrios periféricos y 1 en el centro. 1 sede administrativa.	13 "aulas TEP" en escuelas secundarias (a octubre de 2017) convertidas de ADEP en 9 de los 18 depts. de la provincia
Matrícula aproximada 2017	275 estudiantes matriculados en 12 secciones	300 estudiantes
Rasgos generales del dispositivo	Vuelta a la escuela común tras un año en el Polo. Tránsito hacia la terminalidad escolar Diseño curricular común. Cursada de lunes a viernes. estructurado por materias anuales Aprobación por año de estudio, con tolerancia de cuatro materias previas. Si bien existe un momento de inscripción en el mes de marzo (al menos en 2017), el ingreso al Polo pueda darse en cualquier momento del año. Los cursos no superan los 20 estudiantes	Trayecto completo de terminalidad o "vuelta" a las escuelas de origen. Matrícula máxima por sección de 23 alumnos. Plan de estudios propio. Eliminación de la repitencia: régimen académico "flexible"; aprobación de los espacios curriculares por "ejes" y "módulos". Carga horaria de trabajo virtual autónomo. Articulación con el Programa de Capacitación Laboral de Alcance Nacional (CLAN) del INET. Taller de Orientación y Tutoría
Perfil y selección de estudiantes	Boca a boca y gestión personal y familiar. Jóvenes entre 14 y 18 años, que hayan repetido dos veces, con excepciones.	"Derivación" desde la supervisión. Estudiantes con repitencia reiterada en 1° o 2° año; ingresantes con sobreedad y repitencia; ingresantes de entre 15 y 17 años sin estudios o sin CB completo.
Personal docente	Selección fuera del listado. Contratos a término marzo-febrero, antigüedad, pero no puntaje. Director de la escuela Polo, auxiliar administrativo, preceptor/tutor, docentes.	Cargo de Coordinación del TEP en cada escuela. Selección de profesores por bono de puntaje. Hora de gestión-apoyo pedagógico-tutorías-planificación" en el cargo docente. Un preceptor cada 2 aulas.

Otros títulos de la serie La Educación en Debate:

El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes, nro.22.

Conocimiento y políticas educativas: una mirada sobre los estudios de eficacia escolar, nro.21.

La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, nro.20.

Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria, nro.19.

La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel, nro.18.

Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero, nro.17.

Las secciones multiedad y multinivel en el jardín de infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del nivel inicial en contextos rurales, nro.16.

Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales, nro.15.

Las juntas de clasificación: características y funcionamiento, nro.14.

Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional, nro.13.

La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones, nro.12.

El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada, nro.11.

Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado, nro.10.

Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria, nro.9.

La producción de investigaciones y estudios en temas de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina, nro.8.

Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos, nro.7.

Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria, nro.6.

Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino, nro.5.

La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos, nro.4.

Investigación y política educativa en Argentina. El papel de los Ministerios de Educación. Debates e interrogantes, nro.3.

Escolarización en jóvenes y adultos. Terminalidad de la educación media en la población de 20 años y más, nro.2.

Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza, nro.1.



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

SICE
Secretaría de Innovación
y Calidad Educativa



DNPPE
Dirección Nacional de
Planeamiento de Políticas Educativas



Diee
Dirección de Información
y Estadística Educativa