



VARIACIONES DEL RÉGIMEN ACADÉMICO EN ESCUELAS MEDIAS CON POBLACIÓN VULNERABLE. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES

*Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano,
Bárbara Brisciol, y Santiago Sburlatti*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 6 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2009



En los países de América Latina, la expansión de la educación secundaria que ha tenido lugar en las últimas décadas se ha producido en el marco de crecientes dificultades y gran descontento con los resultados en materia de calidad y equidad. La expansión presenta diferencias considerables entre los países y, a su vez, los niveles de acceso evidencian también inequidades de acuerdo al nivel socio-económico y según el clima educativo de los hogares, así como considerables disparidades urbano-rurales (Jacinto y Terigi, 2007). Aún en los casos de países que tienen tasas de escolarización relativamente altas, los niveles de terminación apenas llegan al 50% (CEPAL, 2005). Se ha hecho evidente que el modelo institucional y pedagógico no se adecua a los desafíos sociales y económicos, ni a las características de los jóvenes actuales y de los nuevos sectores sociales que se incluyen por primera vez en ese nivel educativo.

En Argentina, la escuela media ha sido escenario de profundas transformaciones y redefiniciones en su estructura, al tiempo que sus sentidos y formas de organización son objeto de cuestionamiento y debate. En un contexto de crecimiento continuo de la pobreza y de la exclusión, las transformaciones han adquirido un matiz particular en las escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. La sanción en 2006 de la Ley 26206 de Educación Nacional, que establece la obligatoriedad del nivel secundario para toda la población en edad escolar, impone al Estado metas de ampliación de la cobertura del nivel, y de resolución de los problemas de repitencia y desgranamiento. El cumplimiento efectivo de estas metas dependerá en buena medida de los modelos explicativos sobre el papel que desempeñan los componentes del formato tradicional de escolarización secundaria en la producción de las situaciones de exclusión que se debe revertir.

Este trabajo toma como objeto de análisis el *régimen académico* de la escuela secundaria, proponiéndose describir y analizar las modalidades y formas que toma en escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. Entendemos por *régimen académico* (Camilloni, 1991) al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos. En el proyecto de investigación "*Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar*"¹, hemos tomado a los regímenes académicos como objeto de análisis, prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar.

La investigación se ha concentrado en el análisis de dos iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA),² diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden aspectos del régimen académico: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (EdR) y las Escuelas Secundarias Básicas en la Provincia de Buenos

¹ Se trata del PICT 33531, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador Responsable: Ricardo Baquero, codirigido por Flavia Terigi.

² El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista administrativo, las ciudades tienen un alcance determinado; pero el conglomerado urbano desborda la definición administrativa, tal como sucede en la Ciudad de Buenos Aires, en la Ciudad de México, en San Pablo, etc. En las áreas metropolitanas, las situaciones educativas (en nuestro caso, la exclusión educativa en la escuela media, en condiciones de universalización de la educación primaria) suelen implicar sistemas escolares o programas educativos administrados por dos o más autoridades locales diferentes.

Aires(ESB).³ En ambos casos, se trata de diseños que buscan introducir modificaciones en la vida escolar, en principio tomando al régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema del *fracaso escolar*. A su vez, las dos propuestas están trabajando sobre dificultades anteriores encontradas en la atención de la población escolar vulnerable. Esto va en línea con las lecturas habituales del estado de situación en la escuela media que indican que el excesivo número de materias de cursado simultáneo, la obligación de ajustarse a regímenes de evaluación diferentes, el adecuarse a estrategias de trabajo variadas, etc., introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano.

Se realizó un estudio intensivo de casos en dos ESB y dos EdR, cada una de las cuales fue visitada en tres momentos diferentes del año escolar. De este modo, se logró la asistencia a las instituciones en distintos períodos –principio y fin del ciclo lectivo, épocas de exámenes y de cierre de trimestre- ligados con coyunturas en que es posible anticipar que se concentran situaciones en torno al régimen académico. Del mismo modo, se visitaron las escuelas en momentos que en principio resultarían “neutros” con respecto a esta cuestión, pero que permitieran aproximarse al devenir cotidiano de la institución.

A lo largo de cada período de visita, se realizaron por lo menos tres observaciones de clase pautadas, además de observaciones ocasionales de episodios de la vida escolar y diversas entrevistas.⁴ Se recolectaron documentos institucionales, actas escolares, cuadernos de clase o estadísticas de la escuela para su posterior análisis. Esta aproximación nos ha permitido poner en relación *discursos* y *prácticas* de los actores que conviven en la escuela, buscando de esta manera no sólo reflejar la regularidad de los hechos que pueden registrarse a lo largo del ciclo escolar, sino también poner en relieve las tensiones, negociaciones y consensos acerca de las formas de adhesión y apropiación del régimen escolar.

1. LA ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA: AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA, PERSISTENCIA DE PUNTOS CRÍTICOS

En perspectiva histórica, la cobertura del nivel medio ha aumentando sostenidamente en Argentina. Así lo evidencia el crecimiento de las tasas netas de escolarización en el nivel secundario en los Censos Nacionales: en 1980 era de 41,85%; en 1991 ascendió a 59,24%, y en el 2001⁵ alcanzó el 71,5%. Pero debe señalarse que persisten grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso del nivel, si comparamos los datos entre las jurisdicciones, entre el ámbito rural y urbano, o por nivel socioeconómico de los hogares (Censo 2001; SITEAL, 2009).

³ El carácter federal de la educación argentina otorga a las provincias autonomía para definir políticas locales en el marco de las leyes nacionales; a los fines de sus competencias en materia de política educativa, la ciudad de Buenos Aires es semejante a una provincia.

⁴ En cada escuela, se realizaron entrevistas en profundidad al director/a, a tres docentes, a preceptores, tutores y asesores pedagógicos –según el caso- y a doce estudiantes, haciendo especial énfasis en sus trayectorias escolares.

⁵ Tomamos el dato que nos permite comparar la evolución de esta tasa, siguiendo la tradicional división entre primaria de 7 años y secundaria de 5 años a pesar de que, desde 1994, gran parte de las jurisdicciones adoptaron una división en ciclos: la Escuela General Básica en 3 ciclos de 3 años, siendo estos nueve años obligatorios (además del preescolar) y el Polimodal, también de 3 años.

En un anexo se incluye un esquema que muestra las distintas estructuras por niveles que ha presentado la educación argentina en distintos ordenamientos normativos. El esquema permite apreciar las equivalencias entre momentos de la escolaridad en estructuras diferentes que coexisten, como la escuela secundaria y el Tercer Ciclo, éste y la ESB, etc.

Con respecto a la progresión de los alumnos por el nivel, al discriminar los datos por ciclo de enseñanza⁶, se visualizan las diferencias en la escolarización conforme avanza el nivel educativo. En el caso del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, la tasa neta de cobertura nacional era de 78%, proporción que se reduce considerablemente en el polimodal, donde la tasa caía hasta el 53,6% (Censo 2001).

En el mismo sentido, el aumento de las tasas de escolarización refleja que ha crecido la cantidad de adolescentes y jóvenes de sectores hasta entonces excluidos que acceden a la escuela secundaria, con un correlato en el aumento del promedio de años de educación alcanzados. Sin embargo, el aumento en la cobertura de la escolarización secundaria no ha resuelto los problemas históricos del nivel. La repitencia, especialmente en los primeros años, es muy elevada: en el 8° año⁷, la tasa de repitencia es de poco más de 15% (años 2005-2006)⁸. Como consecuencia directa de repitencias reiteradas, el abandono es alto en los años subsiguientes: en el año 10, la tasa de abandono interanual ha alcanzado casi un 20% (años 2005-2006).

Con respecto a la terminalidad de la escuela secundaria, la información de los relevamientos educativos indica que en el ámbito nacional, durante el período 1997-2006, la proporción de egresados presentó un leve crecimiento, de 236.130 en 1997 a 255.196 en 2006 (DINIECE, 2007). Sin embargo, este crecimiento ha sido proporcionalmente menor al incremento de la matrícula en el nivel.

Finalmente, resulta significativo que, en el último año de la escolaridad (año 12), el abandono es muy elevado, de casi el 25% (años 2005-2006), con un sistema de promoción que no permite repetir/ recursar el año si no se está en condiciones de rendir examen, pero tampoco obtener el título.

En el AMBA, donde se desarrollan las experiencias bajo análisis, las tendencias observadas para el ámbito nacional se agudizan. Por un lado, el aumento de la escolarización secundaria en las zonas urbanas ha sido proporcionalmente mayor que en el resto del país, siendo la tasa neta de escolarización secundaria 80,7% en 2002 y 84,4% en 2006⁹. Simultáneamente, el porcentaje de repitentes ha aumentado sostenidamente en los últimos años. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el porcentaje de repitentes en segundo año de la Secundaria Básica de sector estatal ha crecido de 10,8% en 2002 a 19,9% en 2006; en la Ciudad de Buenos Aires, el porcentaje de repitentes en primer año de educación media de sector estatal ha ascendido de 13,3% en 2002 a 19% en 2006.

Con la perspectiva que ofrecen los guarismos, puede afirmarse que la ampliación del acceso y la incorporación de nuevos sectores de la población a la escuela secundaria ha dejado intacto su carácter expulsivo, teniendo en cuenta las altas tasas de repitencia y abandono interanual; la situación se agudiza en el AMBA, donde las altas tasas de cobertura y egreso del nivel primario presionan sobre la escuela media incorporando a sectores tradicionalmente excluidos.¹⁰

⁶ Correspondiente a los establecidos en la aplicación de la Ley Federal de Educación, de 1993.

⁷ Se toma el octavo año de escolaridad, es decir el primero de la educación media, según la organización 7-5; y el segundo año de la Escuela Secundaria Básica, según la organización 6-6, para evitar distorsiones en el dato debidas a la baja repitencia del séptimo año en la organización 7-5.

⁸ El PICT 33531 encomendó a la Asociación Civil "Educación para todos" un procesamiento específico de los datos censales y la estadística educativa para el AMBA. Los datos de este apartado provienen del informe respectivo (Asociación Civil "Educación para Todos", 2008).

⁹ Resultado de la búsqueda en la Base de Datos del SITEAL: <http://www.siteal.iipe-oei.org> (Fuentes: IPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina Urbano - EPH del INDEC).

¹⁰ La consideración de estos datos en otras zonas del país arrojaría cifras de abandono y repitencia menores, pero esas cifras no deberían llevarnos a confusión. En el área metropolitana, la escolarización primaria tiende a la universalización y la escuela media trabaja con toda o casi toda la población adolescente y joven; en otras zonas del país, el alumnado del nivel medio es población preseleccionada debido a las menores coberturas y tasas de egreso que se registran en el nivel primario.

2. ESCUELA MEDIA, RÉGIMEN ACADÉMICO Y FRACASO ESCOLAR

Pese a la novedad que comporta el estudio de los regímenes académicos, algunas investigaciones constituyen antecedentes importantes para el problema que abordamos. En la última década, diferentes trabajos teóricos han profundizado en el carácter estable y reticente a cambios que presentan las instituciones educativas acuñando diferentes conceptos. En la historiografía de la educación se utiliza la expresión *cultura escolar* para referir al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. El término, más que al saber cultural transmitido en la escuela, refiere a los modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia¹¹ (Escolano 2000, Viñao Frago, 2002). Tyack y Cuban capturan esta dimensión del problema en el término *gramática escolar*. Se refieren a aquellos aspectos de la organización escolar que permanecen sin cambios a pesar de las reformas educativas. La gramática escolar es el modo en que las escuelas están organizadas para sostener el imperativo de la instrucción¹². Los autores señalan que posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 2001). Ahora bien, observamos que lo que se pone en juego en la permanencia de las formas de las propuestas educativas no atañe únicamente a aquellos aspectos culturales o de tradiciones institucionales imperceptibles que hacen a las instituciones escolares: existe una estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo. El régimen académico es efecto de esta organización; se expresa con niveles de concreción singulares, a la vez que establece las condiciones que organizan la enseñanza. En este sentido, el concepto de *régimen académico* agrega una dimensión importante al problema, la dimensión política y de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las investigaciones que operan como antecedentes, se encuentran los estudios que analizan las diferencias entre las propuestas académicas de la escuela primaria y secundaria. Estos estudios contribuyen a la descripción de los *oficios de ser alumno* que cada propuesta presenta. Para los alumnos, las particularidades de la propuesta de la escuela media son difíciles de apropiarse, lo que implica que la transición entre los niveles resulte más una disrupción que una continuidad en el trayecto escolar (Gimeno Sacristán, 1997). Rossano aborda esta transición destacando que, desde la perspectiva de los jóvenes, la marca que caracteriza el pasaje de un nivel a otro está puesta en *el cambio*. "Se trata de los cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito y en una nueva cultura institucional" (Rossano, 2006: 301). Generalmente el ingreso a la escuela secundaria implica modificaciones importantes en las rutinas familiares y personales de los alumnos, nuevos horarios y responsabilidades, el ingreso como "los nuevos" en otra cultura institucional, el cambio del grupo de pares o la pérdida de referencias, la inauguración de nuevos vínculos pedagógicos con diferentes profesores que demandan mayores niveles de autonomía en el trabajo y con los cuales se establece una relación más impersonal. Implica ajustarse a regímenes de evaluación diferentes y más recurrentes,

¹¹ Los rasgos característicos de la *cultura escolar* serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo, refiere a lo que permanece, lo que dura, lo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente ya que sobrevive insistentemente a todos sus intentos de cambio (Viñao Frago, 2002).

¹² Los autores desarrollan su análisis considerando cien años de reformas educativas en EEUU. Entre los elementos que consideran como parte de la gramática escolar se encuentra: la organización graduada, la distribución del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los estudiantes según edad, el ordenamiento de los saberes en materias o disciplinas y la acreditación de lo que se aprende mediante certificaciones institucionales (Tyack y Cuban, 2001).

dominar una multiplicidad de materiales de consulta, libros y fuentes de lectura y adecuarse a estrategias de trabajo variadas. Estas modificaciones, entre otros aspectos que destaca Rossano, son las que generan representaciones diferenciales de “alumno de primaria” y “alumno de secundaria”.

En este punto, el análisis de Gluz (2000) sobre la implementación del Tercer Ciclo de EGB en las escuelas argentinas¹³ señala la diferencia de percepciones acerca de los alumnos en aquellos Terceros Ciclos “secundarizados” y los “primarizados”, demostrando cómo los docentes definen sus prácticas en función del sujeto de aprendizaje construido históricamente. Para Krichesky, Molinari y Weisberg (1999), las diferencias entre la cultura de escolarización primaria y secundaria (que en su opinión es lo que puso en explosión la instauración del Tercer Ciclo de EGB) residirían en que en la primaria “estaría más vinculada a una propuesta pedagógico-institucional centrada en la atención y el control más pormenorizado de aspectos de socialización de los alumnos” (Krichesky, Molinari y Weisberg, 1999: 37), mientras que en la secundaria se “priorizaría la orientación académica del profesorado con una cultura más permeada por la balcanización que por la colaboración o la colegialidad. La cultura profesional balcanizada se caracteriza por la departamentalización y la atomización de la escuela por áreas o asignaturas e implicaría el desarrollo de una experiencia curiosamente fragmentada para los estudiantes” (Krichesky, Molinari y Weisberg, 1999: 37). Como puede advertirse, las investigaciones acerca de los regímenes académicos se encuentran relacionadas con aquellas de las décadas de 1980 y 1990 que reflexionaban sobre el oficio de alumno y el trabajo escolar (cf. Perrenoud, 1990).

Otras investigaciones reflejan el mismo interés sobre la incidencia de los regímenes escolares y representan antecedentes valiosos para los debates de este trabajo. Investigaciones previas sobre las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires plantean el análisis de estas experiencias como formatos alternativos destinados a poblaciones con trayectorias escolares interrumpidas. Desde diferentes miradas, ponderan positivamente la flexibilidad del diseño del dispositivo en tanto se muestra más atento a la complejidad y diversidad de situaciones escolares (FLACSO, 2007, Krichesky, 2007). Estos estudios recuperan un debate importante sobre la conveniencia de diversificar las estructuras como una herramienta para la promoción de mayor equidad educativa (Braslavsky, 2001). El debate en torno a la unidad de la oferta educativa contra su diferenciación llega a veces a puntos ciegos de análisis, en tanto se equipara uniformidad a justicia y diferenciación a injusticia, por suponer que ésta implica una mayor fragmentación e inequidad en la distribución de las oportunidades. Se ha planteado que ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas, equivale a privilegiar una equidad formal, teórica, frente a una equidad real (Caillods y Hutchinson, 2001). En este punto resulta importante recordar que las prácticas homogeneizadoras fueron fuertes productoras de desigualdad social y que la uniformidad no es garantía suficiente para la equidad (Terigi, 2008).

¹³ Con la intención de extender la obligatoriedad escolar, la reforma educativa implementada en la década del 90, en gran parte del territorio argentino, propuso tres ciclos de Enseñanza General Básica. El Tercer Ciclo incluía el 7º grado de la antigua escuela primaria y el 1º y 2º de la secundaria. Se trató de una estructura híbrida que en su implementación se concretó mayoritariamente en los espacios institucionales de las escuelas primarias, pero también hubo casos en que el 3º ciclo se puso en funcionamiento en las escuelas secundarias, transformadas, en ese entonces, en Polimodal.

3. VARIACIONES DE LOS RÉGIMENES ACADÉMICOS: DIMENSIONES DE ANÁLISIS

El concepto “régimen académico” es un constructo que resulta de gran utilidad en esta investigación para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales (en este estudio, los propios de la escuela secundaria tradicional, las ESB o las EdR). Pese a ello, no se trata de un concepto con tradición en la investigación, a diferencia de lo que sucede –por ejemplo- con el concepto de “currículo”. De modo que no ha sido posible apoyarse en estudios previos que identificaran dimensiones de análisis de los regímenes: proponerlas es parte de los resultados de esta investigación.

En este estudio, consideramos que el análisis de los regímenes académicos gana en profundidad si se realiza en torno a cuatro dimensiones:

1. Los componentes del régimen académico.
2. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico.
3. Su ubicación en el par cambio/ continuidad.
4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, el carácter reciente de la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes va de la mano de la falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto instrumento formalizado. En efecto, no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar que habría sido insuficientemente atendido por la investigación, sino de un constructo que se ha hecho necesario, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar.

Dicho de otro modo: difícilmente encontremos en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como régimen académico. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia (este último depende de cuál sea el planteamiento respecto de estos asuntos en los distintos sistemas escolares). En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias.

Este carácter elusivo de la materialidad del régimen académico, lejos de ser una dificultad para la investigación, es *parte de su objeto*: procuramos determinar en qué consiste ser estudiante en la escuela media, en las ESB o en las Escuelas de Reingreso, cómo se aprende a serlo y qué consecuencias tiene ello en la trayectoria escolar de los alumnos y alumnas, aproximándonos para ello a la experiencia que pueden tener los y las estudiantes de escuelas concretas con distintos formatos organizacionales, y suponiendo que aspectos específicos de la experiencia quedan normados por diferentes instrumentos formalizados y aun por regulaciones en estado práctico.

El carácter elusivo de la materialidad del régimen académico puede llevarnos a dar a los componentes de este régimen una extensión que –en términos teóricos- corresponde al concepto de *trabajo escolar* (Baquero y Terigi; 1996). En este estudio, queda abierto el debate acerca de si el concepto de “régimen

académico" debiera tener cierta especificidad (ligada a las formas de cursado, asistencia, evaluación y acreditación). Sobran razones teóricas para ver en relación todos los componentes que habremos de plantear; el problema es cómo apresar lo "académico" del régimen, sin desconocer su carácter inseparable de otros asuntos, como las formas regulación de la convivencia.

Como última consideración general, diremos que la propuesta de dimensiones de análisis resulta en sí misma un producto de nuestra investigación, pues deriva tanto del análisis teórico como de lo relevado hasta el momento en el campo; pese a ello, como se verá en el apartado que sigue, no siempre es posible analizar los regímenes concretos recorriendo en forma exhaustiva las cuatro dimensiones con la información relevada.

3.1. Componentes del régimen académico

Esta dimensión es descriptiva de *los asuntos o contenidos que abarcan los regímenes académicos*, de los aspectos de la experiencia estudiantil que norman y de los que dejan fuera de consideración. Desde este punto de vista, resulta útil distinguir entre tres grupos de componentes:

- a) Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación. Asuntos sustantivos en la experiencia de ser estudiante de escuela media, las regulaciones formales referidas a ellos se encuentran distribuidas en el plan de estudios y en los regímenes de evaluación, calificación y promoción. Pero, adicionalmente, cada institución y cada profesor añaden las propias: qué tipo de evaluaciones se plantean, cómo debe documentar el alumno su participación en clase (carpetas, cuadernos, trabajos de distinta índole), son ejemplos conocidos de las variaciones que introducen instituciones y docentes sobre la base del marco normativo dispuesto en los documentos formalizados.
- b) Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas, como lo que es obligatorio, lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en la escuela, las sanciones que se plantean frente a la eventual transgresión de las obligaciones y prohibiciones, y la relación de todo ello con la condición de estudiante.¹⁴
- c) Los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes, las funciones y responsabilidades de los integrantes de la institución con respecto a la actividad académica de los estudiantes, y el valor formativo de todo ello.

En virtud de esta diferenciación de componentes, las regulaciones sobre las trayectorias de los estudiantes pueden limitarse a los asuntos vinculados con el plan de estudios y la acreditación de materias, o pueden estructurarse atendiendo también a otras formas de experiencia que se espera que tengan los adolescentes y jóvenes en las escuelas, como la organización y participación en la vida institucional, o la experiencia de decidir una parte del propio trayecto formativo. Distribuidos en documentos distintos y aun informados, todos estos componentes constituyen el régimen académico en cuanto contribuyen a determinar lo que significa ser estudiante en las escuelas.

¹⁴ Como quedó expresado, los límites entre el régimen académico y otros regímenes (como el de convivencia) son complejos, difíciles de establecer. Sin embargo, episodios concretos actualizan el problema, como cuando un alumno que comete una falta grave en términos de convivencia termina "separado" (eufemismo por "expulsado") del establecimiento en el que cursa, viéndose por este acto imposibilitada su actividad académica.

Dentro del análisis de los componentes, cobra especial importancia la identificación de aquellos que terminan afectando las formas en que se produce el cursado de materias por parte de los estudiantes. Así, por ejemplo, el régimen de asistencia establece necesariamente condiciones para el trayecto escolar de los alumnos y su incumplimiento tiene consecuencias; frente a la relativa tolerancia de la escuela primaria, las disposiciones de la escuela media son más rígidas. Escuchamos durante el primer día de clases en una ESB:

Preceptora [dirigiéndose a estudiantes]: - Cada vez que vayan a faltar tiene que traer certificado médico, escucharon, ¿sí? Tienen que traer certificado médico y avisar, porque si no después nosotros no nos enteramos de nada. (...) Me tienen que traer el certificado así queda en el legajo y las faltas justificadas a fin de año, así no tienen ningún problema con las faltas. Son veintiocho faltas que pueden tener en el año sin justificar, si no las tienen justificadas, bueno, eh, quedan libres, ¿sí? Cuando quedan libres tienen que hacer primero todo de vuelta, significa eso ¿sí? Esto es así, simple y sencillo.

(Observación de clase. Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Y el régimen de convivencia, los acuerdos o las normas disciplinarias, también establecen las pautas de un marco regulatorio de la relación pedagógica:

Profesor [dirigiéndose a los estudiantes]: - A nadie le gusta que no se lo escuche, o que se den vueltas o que lo ignoren. Yo siempre voy a estar escuchándolos y me voy a acercar si ustedes me llaman, si me tienen paciencia porque son muchos. Entonces, hay que respetar los turnos para hablar y respetar a la persona que está hablando, para poder entendernos. En este caso yo soy su profesor y si les pido silencio, les pido por favor que hagan silencio, si no ya vamos a pasar a otras instancias que tendrá que ver con las normas de la escuela que son las normas de convivencia de la escuela que ya las conocen bien, van a tener que hablar con la directora o con la secretaria. ¿Está claro? ¿Seguro?

(Observación de clase. Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

3.2. Grado de explicitación de los contenidos del régimen académico

El análisis según esta dimensión permite establecer que el conjunto de componentes de los regímenes académicos no son igualmente explícitos. El estatuto normativo de las regulaciones, el peso de la tradición escolar secundaria y el margen de decisión de los profesores producen efectos en el grado de explicitación de los contenidos del régimen. En las entrevistas a los estudiantes (que en este estudio han sido cuarenta), la cuestión del grado de explicitación de los contenidos del régimen académico parece constituir una dimensión sustantiva en la configuración de la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela media, y guarda relaciones estrechas (aunque no automáticas) con la posibilidad de tomar al régimen como objeto de enseñanza.

En gran medida, el grado de explicitación es función del *estatuto normativo que alcanzan las regulaciones*. Si bien podrían existir regímenes académicos escritos *en cuanto tales*, hemos señalado que lo usual es encontrar *regulaciones distribuidas* en documentos diferentes del sistema (como los planes de estudio), en documentos de rango escolar (como los regímenes de convivencia) y *regulaciones en estado práctico*, algunas propias de la tradición escolar secundaria y otras propias de una determinada institución o un determinado docente.

En la tradición escolar secundaria, ciertos componentes del régimen académico quedan enmascarados en otros que se toman como equivalentes. Tal es el caso de la confusión entre *gradualidad* y *anualización*. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el *currículum* en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del

aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. Pero es la anualización de los grados de instrucción la que establece períodos idénticos y simultáneos para el cumplimiento de esos grados. La idea de una única cronología de aprendizajes en curso no es inherente a la gradualidad, pero queda convertida en su equivalente (Terigi, 2007).

Hay componentes del régimen académico tan tradicionales que no quedan explicitados, pero todos los conocen y, usualmente, los toman como un estado natural de las cosas; tal es el caso de la cursada del año escolar en bloque (todas las materias al mismo tiempo), un aspecto del régimen ligado de manera incontestable con la repetición de años escolares completos, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar.¹⁵ La cursada del año escolar en bloque es un supuesto del plan de estudios que no queda explicitado en éste y termina formulado en un documento diferente, que es el régimen de evaluación, calificación y promoción. Este componente poco explicitado toma gran relieve en el análisis de las trayectorias escolares no encauzadas que muestran numerosos estudiantes.

Las referencias que realizan los jóvenes son prolíficas en episodios caracterizados a su juicio por la arbitrariedad de la decisión profesoral, en especial en relación con la calificación: " *me la llevé por un sólo trabajo*", " *pensé que no lo iba a considerar*", " *la verdad es que no sé por qué no aprobé*", " *en octavo nunca vine a rendir. Dejaba*", son expresiones frecuentes que hablan tanto del probable carácter arbitrario de algunas medidas profesorales como del desconocimiento por parte de los estudiantes de las exigencias que pesan sobre su trabajo. La experiencia de quienes fracasan está plagada de referencias al desconocimiento de regulaciones que finalmente definieron su destino escolar, al *anoticiarse* en el momento mismo en que se determinaba la situación de fracaso o cuando ya se encontraban en serio riesgo de tal situación. Parte de este desconocimiento se vincula con el carácter tácito de algunas regulaciones. La práctica docente tradicional por la cual se califica con una baja nota académica lo que se juzga como incumplimiento en el terreno de la disciplina escolar (sacarse un uno por mal comportamiento y ver con ello afectado el promedio académico en la materia de que se trate) ofrece ejemplos abundantes en este terreno.

En una ESB un profesor de Prácticas de Lenguaje explicita el sistema de evaluación que utilizará para evaluar a los alumnos. Detalla que considerará cuatro notas a lo largo del año: las evaluaciones orales y escritas tradicionales; las tareas desarrolladas en clase (al respecto, el profesor explica que retirará periódicamente las hojas con las actividades desarrolladas y las devolverá la clase siguiente corregidas); las presentaciones que los alumnos realicen en una feria de fin de año; y la última nota, "la de mayor importancia" según el profesor, será la evaluación de la conducta.

(Diario de campo. Clase en Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Es interesante señalar que en este caso queda explícito lo que generalmente permanece tácito: que la evaluación académica incluye aspectos disciplinares. Las normas disciplinares comparten con las reglas académicas un territorio de actuaciones que pueden solaparse. En una situación de regaño público a los estudiantes por haber dejado sucia la escuela, decía la directora de una EdR:

¹⁵ Recuérdese que, en el régimen académico de la escuela secundaria tradicional, independientemente de las materias que puedan haberse aprobado durante el ciclo lectivo o en los exámenes complementarios, si un estudiante adeuda un cierto número materias del año cursado o de años anteriores, repite el año cursado *en su totalidad*. El régimen académico de la escuela secundaria tradicional no contempla la posibilidad de acreditar parcialmente un año escolar y cursar las materias no acreditadas; repetir es, precisamente, volver a hacer la cursada completa, sin consideración de aquellas materias que durante el año merecieron calificaciones suficientes como para ser aprobadas.

Directora [hablando a estudiantes]: - Ustedes saben que acá no los perseguimos con nada y hay mucha flexibilidad, pero si se comportan así vamos a tener que cambiar y tomar otras medidas...

[Luego afirma]: - Por dos semanas nadie puede salir antes de la escuela, todos se quedan hasta las 23 horas, y si no tienen nada que hacer, se les dará alguna tarea, algún trabajo práctico...

(Diario de Campo. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

En parte, conocer, estar informado y dominar el régimen académico es una condición ventajosa para transitar exitosamente la propuesta de la escuela media; las investigaciones indican que muchas dificultades surgen por la opacidad que presentan las “reglas del juego”. Sin embargo, hay aspectos estructurales de la organización del régimen no explicitados, que comprometen en buena medida el éxito escolar: las rígidas condiciones de cursada en bloque y por año, por ejemplo, se presentan como un verdadero obstáculo en la trayectoria de los alumnos.

3.3. Ubicación del régimen académico en el continuo cambio/continuidad

Una interesante perspectiva de análisis se abre cuando se trata de situar a los regímenes académicos en algún punto del continuo que tiene de un lado al régimen clásico de la escuela secundaria y del otro lado a las propuestas claramente innovadoras con respecto a él. Considerando los análisis que muestran que el régimen académico está involucrado en las experiencias de fracaso de quienes presentan trayectorias escolares discontinuas, los esfuerzos por atender de mejor manera la situación de los estudiantes han tomado distintas vías, algunas de las cuales afectan a los contenidos del régimen académico.

Una vía que tiene cierta tradición en el sistema escolar argentino es la de los llamados “proyectos de articulación” entre primaria y secundaria, promovidos en ocasiones como política para el conjunto de las escuelas, impulsados más usualmente por grupos de escuelas próximas. Según observan Jacinto y Freytes Frey (2004), desde la ampliación de la obligatoriedad escolar a los dos primeros años del antiguo nivel medio (establecida en la Ley Federal de Educación de 1993), se ha orientado a las escuelas de este nivel a desarrollar proyectos de articulación con las primarias, proyectos consistentes en charlas, visitas y otros intercambios para que los alumnos del último año de primaria conozcan de antemano los establecimientos secundarios de su zona y las orientaciones de la oferta,¹⁶ o en establecer acuerdos de contenidos entre maestros y profesores de una misma asignatura. De distintos modos, los proyectos de articulación buscan atenuar el *shock* que experimentan los alumnos en el pasaje de primaria a secundaria, relacionado en parte con la contraposición entre regímenes de trabajo escolar de uno y otro nivel. Sin embargo, estos “proyectos de articulación” no implican modificar el régimen de la escuela media, sino facilitar el pasaje de uno a otro régimen.

En otros casos, en cambio, las iniciativas buscan incidir sobre el régimen tradicional de la escuela media. Tanto por decisión institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias son terreno de ensayo para regímenes de asistencia liberada, reclasificación de los alumnos con sobriedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, entre otras numerosas estrategias (Jacinto y Terigi, 2007). Aristimuño y Lasida muestran que, en algunos liceos uruguayos, se estableció la supresión de los mínimos de asistencia, posibilitando la promoción a jóvenes que superan el máximo de inasistencias, pero logran las calificaciones exigidas (Aristimuño y Lasida, 2003). En ciertas escuelas nocturnas de la

¹⁶ Debe señalarse que Jacinto y Freytes Frey consideran a la articulación no sólo como estrategia de mejora de las condiciones de pasaje de la primaria a la secundaria sino como una estrategia de captación del alumnado que despliegan las escuelas secundarias (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Ciudad de Buenos Aires, se flexibiliza la aplicación de las normas a fin de garantizar a los alumnos la condición de regulares, mediante concesiones en torno a la hora de entrada, con eliminación de las séptimas horas, con ampliación de la cantidad de faltas justificadas, etc. (Jacinto y Freytes Frey, 2004). En Argentina, el Congreso Nacional sancionó una Ley que estableció una flexibilización del régimen de asistencia para las adolescentes embarazadas que son alumnas de nivel medio y que deben ausentarse en forma prolongada para dar a luz¹⁷. Iniciativas como las reseñadas, que son tomadas tanto en el nivel gubernamental como en el escolar, remueven aspectos puntuales del régimen académico que se muestran especialmente incidentes en la producción del fracaso.

Menos usualmente, se ha ensayado la vía del cambio estructural del régimen académico, realizando modificaciones simultáneas en varios aspectos sustantivos del régimen, como las modalidades de cursada, las de evaluación, etc. En nuestro estudio, como veremos, las Escuelas de Reingreso se ubican en el extremo del cambio, en tanto su régimen académico incorpora importantes modificaciones en relación a las modalidades de cursada, a la acreditación de saberes previos, a la asistencia y aprobación por materia, etc.

3.4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar

La última dimensión de análisis toma en consideración en qué medida el trabajo escolar se desarrolla tomando el régimen académico como un asunto que, por tratarse de reglas propias de un nuevo nivel, los alumnos que ingresan a la escuela media no tienen por qué conocer y deben poder aprender en su participación en la experiencia escolar. La información estadística incorporada a este trabajo ha mostrado que en Argentina está teniendo lugar la ampliación del nivel medio a sectores hasta entonces excluidos. Como señalan Jacinto y Terigi (2007), la llegada de nuevos sectores a la escuela secundaria contribuye a la desestabilización de los acuerdos y los intereses previos: este nivel educativo está acogiendo contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas. En el trabajo de campo queda evidenciado que hay algo que los alumnos no saben, que no se les ha transmitido, y tampoco es evidente que puedan descubrir por sí solos. En este punto, las propuestas de tratamiento del régimen académico se diferencian de maneras notables entre las que dan por supuestas las reglas del juego escolares y las que toman el régimen como contenido de enseñanza.

Una parte del problema depende de la explicitación de lo implícito, aunque no se reduce a eso. En la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debía suceder a toda velocidad, pues el régimen entraña "zonas de riesgo" (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia, o la variabilidad de estipulaciones sobre el trabajo escolar o sobre la acreditación que pueden establecer distintos profesores) que, si no se dominan a tiempo, colocan al estudiante rápidamente en situación comprometida. La expectativa de la escuela secundaria (que los alumnos conozcan el régimen o lo descubran por sí solos) tiene su contracara en la visión que tienen los estudiantes del proceso de pasaje

¹⁷ Ley Nacional 25.584 del año 2002, cuyo título es: "Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas".

entre niveles: en ese proceso, la tarea autoasignada es "adaptarse" (Kantor, 2000).¹⁸ En los datos recogidos en las entrevistas de nuestro estudio, los alumnos que acumulan sucesivos fracasos refieren de distintas maneras a su propia responsabilidad, retomando la idea de adaptación, siendo menos frecuentes (pero sí presentes) las protestas de quienes responsabilizan al nivel del que provienen (con expresiones como "no me prepararon para esto") o al nuevo nivel (con expresiones como "no nos tienen paciencia").

Estudiante: - Antes [se refiere a la primaria] nos entendían más los profesores y había una unión, digamos. Ahora es tema tras tema y nada más. Ya no hay esa contención que teníamos antes. Antes, por ejemplo, los profesores te entendían más, nos explicaban, tenían más paciencia. Ahora nos dicen que ya somos grandes y que no. O sea, tampoco pretendemos que nos traten como nenes de primer año, sino que nos entiendan y que nos den más contención. (...). Ahora este año cambió [sic] muchas cosas. En el sentido de que empezaron a cambiar las reglas o los profesores.

Estudiante: - ... como te dicen acá "ah, no. Ya estás en noveno año, pasaste a otra etapa, tenés que saberlo, entenderlo y listo." Y en el otro no era así porque si ibas la profesora te decía 'mirá, yo te lo explico, te lo explico y te lo explico'. Y acá no.

(Estudiantes. Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

4. LAS INICIATIVAS BAJO ANÁLISIS

La investigación se ha centrado en dos iniciativas que proponen modificaciones de distinta envergadura en el régimen académico de la escuela media. Las presentamos seleccionando aquellos contenidos que resultan más pertinentes para nuestro análisis. Aunque el trabajo de campo ha contribuido a identificar las dimensiones de análisis expuestas en el apartado previo, eso no significa que los casos hayan podido recorrerse de manera exhaustiva en todas las dimensiones apuntadas; debido a ello, el régimen académico de las dos experiencias se analiza considerando las cuatro dimensiones propuestas, pero sin ajustarse a ellas en la estrategia de exposición.

4.1. La Escuela Secundaria Básica (ESB) de la Provincia de Buenos Aires

La ESB fue creada en el año 2005 con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del Tercer Ciclo de EGB. Remite a un nuevo esquema de enseñanza, que apuntaría a "secundarizar" el Tercer Ciclo, que regía desde una década atrás en gran parte del territorio nacional. La propuesta transforma al 7mo., 8vo. y 9no años en una institución independiente, brindando atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica.

En este sentido, la propuesta surge como un intento de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires de constituir un tránsito educativo específico para los adolescentes. Su creación tuvo por principal objetivo lograr una unidad académica con gestión institucional autónoma (cambio significativo en relación a la propuesta del Tercer Ciclo que supeditaba el sector a la gestión de la Escuela General Básica), y una propuesta curricular diferenciada.

¹⁸ Interesa señalar que, según relevamientos realizados con estudiantes de escuela media de la Ciudad de Buenos Aires (Kantor, 2000), adaptarse no sólo es necesario y funcional para transitar con éxito el pasaje de nivel y las nuevas exigencias: también conlleva un *plus* de significado que refuerza su connotación positiva, pues en los dichos de los estudiantes adaptarse es crecer.

La reforma del nivel propone una revisión importante de aspectos normativos, organizacionales y curriculares, con el objeto de mitigar las dificultades relativas a la retención y la permanencia, aumentar la calidad, fortalecer la función propedéutica y reducir las grandes desigualdades entre escuelas y alumnos (Dirección de Educación Secundaria Básica, 2005a y 2005b). Entre los principales ejes sobre los que se implementó el diseño de la reforma, se incluye la revisión y definición del *currículum* prescripto para la ESB, y de los marcos legales que sustentan las prácticas evaluativas y de convivencia escolar.

Cabe mencionar que, si bien la ESB formó parte de un proyecto político impulsado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires durante el 2005 (Resolución Provincial 1045/05), en año el 2007 las reformas se integraron a los cambios promulgados por la Ley Nacional de Educación (Nro. 26206 del 2006, reflejada en Ley Provincial Ley Nro. 13688 del 2007) ajustando su estructura y propuesta a la declaración de la obligatoriedad escolar. Con lo cual, ambas reformas se superpusieron y complementaron en una serie de modificaciones que tuvieron como expresión la creación de la actual Nueva Secundaria. En ella, la Secundaria Básica representa el trayecto inicial o básico, complementario de otra estructura, la Secundaria Superior, que surgirá en reemplazo del Polimodal.

Por lo tanto, en la actualidad la propuesta definitiva de la Nueva Secundaria tiene una estructura de 6 años divididos en dos ciclos (Secundaria Básica y Superior), ambos de carácter obligatorio. Esta reestructuración otorga a la escuela primaria y a la escuela secundaria autoridades escolares independientes y una propuesta académica diferenciada para cada nivel.

La implementación de las modificaciones se realizó de manera gradual y paulatina. Si bien desde mayo de 2005 la ESB funcionaba como experiencia piloto, en el ciclo lectivo del año 2007 se pusieron en marcha los cambios pedagógicos y curriculares en todos los primeros años de las Escuelas Secundarias bonaerenses. Las modificaciones siguieron su implementación hasta este año, en que se completaron los tres años que comprende el ciclo.

A nivel curricular, el nuevo régimen implica cambios en las materias propuestas. Prevé el retorno de las materias tradicionales del secundario, quedando atrás los contenidos por área excepto para el primer año. Según los documentos relevados, la propuesta de 2º y 3er. años incluye diez materias, una de ellas dedicada a temáticas definidas como de interés para los adolescentes ("Construcción de Ciudadanía").

TABLA DE MATERIAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA

Materias	Primer año	Segundo año	Tercer año
1	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje
2	Matemática	Matemática	Matemática
3	Inglés	Inglés	Inglés
4	Educación Física	Educación Física	Educación Física
5	Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística
6	Construcción de ciudadanía	Construcción de ciudadanía	Construcción de ciudadanía
7	Ciencias Naturales	Biología	Biología
8	Ciencias Sociales	Físico-química	Físico-química
9		Historia	Historia
10		Geografía	Geografía

El régimen de cursada y aprobación de materias no presenta modificaciones con respecto al tradicional esquema propuesto por la escuela secundaria. Se trata de una estructura gradual y anualizada, en la cual la promoción de cada año requiere acreditar por lo menos ocho de las diez asignaturas cursadas, con una nota promedio igual o superior a siete puntos. Esto implica que pueden quedar pendientes de aprobación no más de dos asignaturas, en caso contrario el alumno deberá cursar nuevamente el año escolar.

El Régimen de Asistencia y Puntualidad establece las pautas que definen la condición de alumno regular. En caso de exceder las inasistencias permitidas (veintiocho a lo largo del año), el alumno deberá acreditar las asignaturas ante una comisión de evaluación en el período de diciembre o febrero, aun si la calificación alcanzada en la cursada final fuera de siete o más puntos.

4.2. La Escuela de Reingreso (EdR) de la Ciudad de Buenos Aires

Las EdR fueron creadas en el año 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero*, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este programa tenía por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley en el año 2002 (Ley N° 898 LCABA).

Creadas por Decreto N° 408/GCBA/04, las EdR se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que por, diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Por lo tanto, su oferta se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario, pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades.

Se trata de un nuevo tipo de instituciones de nivel medio, implementadas en zonas de la Ciudad de Buenos Aires que presentaban déficit de cobertura de los servicios de educación media, y con una proporción importante de población de 13 a 17 años sin escolarizar. Funcionan en sectores de edificios escolares que escuelas medias ya existentes, ceden para el funcionamiento de las de reingreso. Para entender la magnitud de la propuesta, cabe mencionar que se han creado seis escuelas en el inicio del proyecto, y en la actualidad son ocho para toda la Capital Federal.¹⁹

Las innovaciones en el diseño se han concentrado en tres aspectos: el plan de estudios, el régimen académico y el modelo organizacional de la institución. En este sentido, se pueden destacar los siguientes rasgos:

- El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares. Por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio, porque se reconocen las materias que hubiera aprobado en sus trayectorias anteriores en otras escuelas.
- El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria (anuales y cuatrimestrales), que pueden cursarse en diferentes momentos.
- El régimen de asistencia se contabiliza por materias o unidades curriculares, no por "bloque", para facilitar la incorporación de alumnos en actividad laboral.
- Se organiza un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación para el cursado de las asignaturas.
- Se establece la designación de profesores por cargo, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias a las clases.

Asimismo, la propuesta contempla la creación del cargo de *asesor pedagógico*. Esta figura se encarga de confeccionar las trayectorias personalizadas de los alumnos, atendiendo a las materias que les

¹⁹ Esto es, el alcance del proyecto es acotado para la ciudad: mucho más si se considera que la oferta recibe a jóvenes que provienen del Conurbano, e incluso a migrantes de otras provincias que han llegado recientemente a la Capital Federal.

corresponde cursar (que pueden ser de distintos niveles o años) y los horarios de ingreso y egreso de la escuela (generalmente, articulados con la inserción laboral que tengan los jóvenes).

El plan de estudios está centrado en la enseñanza de las *materias básicas del currículo*, anuales y cuatrimestrales, de carácter obligatorio. Se ofrece un número reducido de asignaturas en comparación a los planes tradicionales de escuela media, que generalmente prevén el cursado de 11 o más materias por año. Hay materias que se presentan en cuatro niveles (Matemática, Lengua y Literatura), otras en tres (Historia, Geografía), en dos (Biología), y materias de un único nivel (Ciencias de la Vida y de la Tierra, Formación Ética y Ciudadana, Química, Física, Desarrollo y Salud, Economía, Proyecto). Asimismo, se ofrece la posibilidad de cursar los diferentes niveles de materias extra-curriculares, puntualmente informática e inglés, los días viernes. Las EdR ofrecen cuatro niveles de Inglés y dos de Informática. Complementariamente, los alumnos pueden optar por el cursado de un Taller de orientación sociolaboral y educativo y sumarse al espacio recreativo – deportivo.

Aunque el desarrollo completo del plan de estudios abarca cuatro años, dado el carácter flexible de la propuesta la indicación de años de estudio funciona como una orientación, y la duración real varía en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos. La aprobación por asignaturas permite a los alumnos un tránsito adecuado a sus posibilidades cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar. El plan incluye tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar y sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas.

5. REGLAS DE JUEGO Y FORMAS DE APROPIACIÓN VARIABLE

En función de lo tratado hasta aquí, puede ensayarse un análisis de la diversidad de formas de apropiación que pueden producirse a partir de modificaciones como las reseñadas, tanto en el régimen académico en sentido estricto, como en las formas más amplias de organización del trabajo escolar. Puede ser útil describir esta diversidad en términos de *tensiones*, efectos paradójales de las modificaciones propiciadas, así como pluralidad de voces y representaciones sobre los propios cambios, su dinámica y perspectiva a corto o largo plazo.

5.1. Variaciones en las escuelas secundarias básicas

Un componente de importancia de la ESB es que se ordenan intentando *conformar una oferta específica y especializada en un tramo de la trayectoria escolar* particularmente sensible, como es el pasaje de la escolaridad básica a la escolaridad media. A pesar de las dispersiones de edad encontradas en estos tramos de la escolaridad, un sentido que ordena la creación de las ESB apunta a la atención específica de los alumnos que transitan el tramo dentro de los rangos esperables de acuerdo a la edad teórica correspondiente. Al menos, se presenta como una oferta diferenciada de la de los alumnos más pequeños, cuya convivencia, en ciertos casos, en un mismo espacio con los alumnos más avanzados, había representado un efecto no deseable de la implementación del Tercer Ciclo.

Entrevistadora: - A pesar de todas las dificultades en su implementación, ¿sentís que la Secundaria Básica se ajusta mejor o el Tercer Ciclo se ajustaba mejor a...?

Entrevistada: -No, para mí se ajusta mejor esto, sí, sí, sí. Yo creo que en el momento que esto adquiera, dentro de esta transición (...) Yo creo que es importantísimo hacer una primaria y una secundaria. Esto es importantísimo. Lo que estábamos conviviendo nosotros con tres ciclos, como primero, segundo y tercer

ciclo, dentro de un mismo ámbito, me parece que es una barbaridad. Y eso, en su momento, que fue una política de gobierno de ese momento... fue terrible. Porque dentro de las escuelas teníamos alumnos de 18 años conviviendo con alumnos de 6.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Entrevistada: - Entonces al implementarse esto nosotros observamos que evidentemente esto significa una unidad académica, lo cual tiene un montón de aspectos, que por supuesto como toda cuestión en transición deberá ir ajustándose.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

De tal modo, pueden encontrarse afirmaciones que valorizan la creación de este tramo diferenciado, aunque en ciertos casos se trate o represente como una diferenciación de la escolaridad básica más que de una identidad de tramo dentro de la escolaridad media. Es decir, analizar las formas de agenciamiento variables reclama situar la concreción del proyecto dentro de coordenadas específicas, como son en este caso las variaciones previas de régimen en la experiencia del Tercer Ciclo. Esto constituye una diferencia clara con las situaciones encontradas, como se verá, en las EdR.

En cuanto a *la generación de una unidad académica y organizativa específica*, puede hipotetizarse que la concreción de unidades más pequeñas con menor matrícula y personal docente, debiera generar mejores condiciones de gestión en diversos aspectos. Por ejemplo, podría esperarse una posibilidad de acción algo más intensa y personalizada tanto con los alumnos como con los docentes, siempre en términos relativos con respecto a unidades académicas de mayor tamaño, como suelen ser tanto las EGB como las escuelas secundarias de formato tradicional. Sin embargo, este aspecto no aparece valorado a priori, posiblemente debido a las condiciones específicas en que ocurrió la implementación del proyecto, en sus primeros momentos y más allá, prolongándose en el tiempo.

Estas observaciones apuntan a las limitaciones edilicias que en ciertos casos llevan a que la diferenciación de la ESB respecto de la escolaridad básica vulnere la posibilidad de contar con espacios adecuados y mínimos para los alumnos y docentes, como, por ejemplo, los de un patio de recreos. Tal es la perspectiva de algunos de los sujetos implicados como la directora de una de las escuelas observadas que tiene 224 alumnos en dos turnos:

Porque yo creo que ya cuando nosotros decimos "bueno, ¿qué va a pasar con esto? ¿Nos vamos a quedar en este edificio el año próximo o no vamos a tener que ir?". Porque acá nosotros, los chicos, por ejemplo, carecen de patio. Tienen solamente este pasillo para tener recreo. Porque además no se pueden juntar con los chicos de la primaria, por las edades y por cuestiones que son lógicas y normales. Porque acá tenemos una matrícula de doscientos y pico de chicos, que en el turno mañana, teniendo cuatro secciones, esto se ve absolutamente desbordado. A los chicos no les alcanza, además los chicos necesitan un espacio mayor.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Nótese como se entrelazan los problemas de identidad relativa de la propia instancia de ESB con aspectos organizativos y materiales, desde la dificultad o demoras en el armado de las plantas docentes y de directivos hasta el duro problema de la infraestructura que no por habitual deja de poseer efectos tanto materiales como simbólicos. Es bueno advertir que la probablemente atinada intención de generar una instancia de trabajo específico con respecto a este tramo de las trayectorias de escolarización, se ve desvirtuada, en parte, por la asignación precaria de espacios y recursos que vuelve algo paradójal la iniciativa de una atención específica o especializada, ya que se la visualiza como de mayor precariedad.

Súmese a esto que la creación de la ESB implicó una gran cantidad de cambios en las escuelas, algunos de ellos en lapsos relativamente breves y con cuotas de incertidumbre importantes, que en cierta forma persisten:

Lo único que nosotros observamos que evidentemente, como todas las cosas en este país, se hacen sin tener en cuenta lo básico que es la infraestructura (...) Como toda transición, tampoco hay lineamientos claros respecto a normativas, que sean específicas de la secundaria básica por sobre todas las cosas. Y nos estamos acoplando en algunas cosas a lo que era la ex secundaria y otras cosas a lo que era la EGB. Lo cual en esto hay un vacío bastante grande que creo que esto significa cierta improvisación en ese aspecto.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

El armado de toda la estructura administrativa con la correspondiente designación de autoridades implicó reorganizar las funciones y cargos anteriores (asignación de cargos, realización de concursos), y la articulación y coordinación de la nueva propuesta pedagógica de la escuela secundaria con el equipo docente. Probablemente, ante esta reestructuración, el tamaño institucional y la preexistencia de vínculos personales favorecen la gestión de la institución; pero esto parece no obstante jaqueado tanto por la limitación de recursos existentes como por la incertidumbre o "improvisación" percibida por los actores.

Con respecto a la *estructura y organización curricular de la ESB*, los cambios implican el retorno a las materias tradicionales del secundario, quedando atrás los contenidos por área, salvo el primer año que conserva la estructura curricular del antiguo Tercer Ciclo. Desde la percepción de docentes y directivos, la propuesta presenta cierta continuidad con el proyecto curricular previo, a la vez que recupera aspectos de la estructura tradicional de la Escuela Secundaria.

Resulta de interés el análisis de la creación de la asignatura "Construcción de Ciudadanía", ya que es uno de los puntos novedosos de los cambios introducidos por la ESB tanto por su temática como, sobre todo, por su modo de implementación, pero a su vez, por la dispersión posible en sus modos de concreción. El objetivo principal de la materia es "la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa que revalorice positivamente la participación de los jóvenes y adolescentes"²⁰. El diseño curricular de la materia propone el desarrollo de proyectos organizados entre docentes y alumnos, siguiendo los intereses, saberes y prácticas de los alumnos y vinculándolos a uno o varios problemas de conocimiento.

Según los documentos de su creación, cada año, los docentes a cargo y especialmente capacitados, construirán junto a sus alumnos un preproyecto curricular en base a los saberes y las problemáticas específicas de cada grupo. El proyecto de estudio podrá ser encuadrado en distintos ámbitos de problemas: Ambiente; Arte, Comunicación y Tecnología; Juego y Deporte; Identidades; Política y Democracia; Salud y Alimentación; Trabajo.

Las autoridades pueden ubicar la materia en cualquier lugar de la grilla horaria que organice la escuela; las instancias centrales del sistema recomiendan que no sea en contraturno, pero otorgan libertad de acción para que cada escuela organice su oferta según sus posibilidades. La materia es de carácter no promocional, sin embargo se lleva control de asistencia, ya que no se trata de un taller optativo sino de

²⁰ Dirección Provincial de Educación Secundaria, 2008

una materia obligatoria. Según las disposiciones oficiales, si se dicta en contraturno las inasistencias se computan como $\frac{1}{2}$ falta²¹.

Al tener una propuesta que se diseña año a año según los intereses de los alumnos en articulación con los nudos problemáticos que comprende la materia, y, al tener un carácter no promocional, se la considera de estructura "no graduada"; en los hechos, esto significa que admite el agrupamiento de alumnos que cursan distintos años.

En una de las ESB observadas la directora nos comenta el proyecto pedagógico que se desarrolla en esta materia.

En particular trabajaron comprometiéndose un poquito con todo lo edilicio. Incluso el tema de la convivencia, nosotros tenemos que buscar acuerdos de convivencia donde ellos mismos fijen algunas pautas de cómo debemos organizarnos dentro de la institución para poder ver que esto funcione. Porque ellos, a su vez, son propiamente críticos. Cuando ellos, por ejemplo, en algún momento me dicen "sí, porque esta escuela es un desastre", "bueno, a ver, contame. La escuela, ¿qué es lo que es la escuela? Porque la escuela la hacés vos, yo, todos los que estamos acá adentro. No es algo abstracto la escuela". Entonces ¿cómo podemos mejorar esto? Y el chico necesita que se le marquen los límites, y ellos participen en esto. Entonces, estos acuerdos de convivencia, esto de participar en todo lo edilicio. El año pasado pintaron, arreglaron un poco la escuela, en el sentido de lo que podían hacer chicos adolescentes. Pero me parece que eso produce en el alumno otro tipo de compromiso. El que pinta generalmente no ensucia. (...) Eso pintaron con la profesora de plástica. (...) Entonces todo este tipo de cosas es un trabajo que desde Construcción de Ciudadanía los profesores están trabajando. Y generalmente el primer mes trabajan acerca de sus intereses, qué cosas son las que realmente necesitan hablar, qué cosas son las que quieren abordar. Y después hacen los proyectos para irlos trabajando por trimestre, de modo tal que vayan viendo el producto también de ese proyecto.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Es importante advertir que el reporte de informantes clave, así como las observaciones de campo, ponen sobre aviso acerca de la gran dispersión existente en los modos de concretarse esta instancia curricular, modalidades que parecen relativas tanto al perfil de los docentes que efectivamente se ocupan del dictado de la asignatura como a la manera de interpretar la institución los objetivos de la asignatura y la manera de diseñar su cursado efectivo. Esto no opaca los efectos posibles que genere un espacio que parece atender con cierta flexibilidad a las inquietudes de los alumnos y bajo un régimen de cursado relativamente novedoso. Las observaciones de campo permitieron tomar nota de los trabajos realizados por los alumnos en este espacio, en los salones pudo observarse posters que desarrollaban temáticas asociadas a problemáticas juveniles (adicciones y trastornos de alimentación) y posters con trabajos sobre tribus urbanas y culturas adolescentes. Se trata de un espacio cuya implementación requiera seguramente de una evaluación cuidadosa y específica.

El *régimen de promoción* implementado por la ESB parece reponer una continuidad con el de la escuela secundaria tradicional y en tal sentido no atender a una especificidad o una articulación con la de la escolaridad básica. En efecto, se elimina el sistema de compensaciones del Tercer Ciclo, que establecía la recuperación parcial de los contenidos pedagógicos y, según se publicitaba en ABC²², "regresan los

²¹ Resulta un punto paradójico en tanto pretende brindar una propuesta para acercarse a los alumnos pero se torna en una instancia que puede poner en riesgo su trayectoria escolar, por acumulación de inasistencias.

²² abc.gov.ar. Página de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

exámenes trimestrales por escrito. Los docentes tendrán con esa evaluación un parámetro clave para la calificación de los alumnos”.

Finalmente, interesa considerar si existen *instancias explícitas previstas para la transmisión del régimen académico* a los alumnos ingresantes, sobre todo en lo que constituyen discontinuidades con respecto a su escolaridad básica. Tal cuestión sería un elemento de importancia para lograr el agenciamiento de los estudiantes. Sin embargo, a la manera de la escuela secundaria tradicional, en la ESB la apropiación del régimen académico parece ser incidental y distribuida entre el intercambio entre pares y la información ocasional u ofrecida por los docentes de modo poco sistemática. Las palabras dirigidas a los estudiantes ingresantes en el primer día de clases en una de las escuelas observadas parecieron estar orientadas a comunicar normas reglamentarias con respecto a la vestimenta, la presentación personal, etc., más que a informar sobre la naturaleza de las actividades académicas. Es importante poder capturar la dinámica efectiva de estos procesos de apropiación, ya que parecen ser una condición necesaria para posicionar al estudiante de modo más autónomo y eficaz en el armado de estrategias de cursado, en la planificación de tiempos de estudio, en la preparación de exámenes, etc., cuestiones a las que de todas formas debe enfrentarse aunque no cuente con información ni orientación al respecto. Esta ausencia de instancias explícitas de transmisión se complementa con la ausencia de tutores u otras figuras institucionales que permitan orientar a los estudiantes de modo más específico sobre las alternativas y estrategias de cursado más adecuadas.

5.2. Variaciones en las escuelas de reingreso

Las EdR muestran características diferenciales de importancia con respecto a las ESB. En primer lugar, *la identidad* que asumen las EdR, a diferencia de las ESB, no aparece como una diferenciación expresa de las formas de escolaridad primaria –aunque, por supuesto, lo constituyan de hecho como toda escolaridad media- sino, claramente, como intento de respuesta a las experiencias frustradas de escolaridad media de los alumnos en el formato tradicional. De tal modo, la tensión expresada en el sello de identidad de la experiencia y tramitada de modo diferencial por sus actores, pasa por constituirse en un formato escolar alternativo al tradicional, pero con el riesgo de ser significado como una experiencia remedial o compensatoria.

Por la naturaleza gradual del proceso de implementación de la experiencia y por la selección de la matrícula priorizando en esta etapa a los alumnos con trayectorias escolares interrumpidas, la identidad de la experiencia expresa de forma inevitable esta tensión. Esto es, las variaciones sustantivas ya descritas en el régimen académico están ordenadas por el doble objetivo de ensayar formatos escolares alternativos y por atender con cierta urgencia a las necesidades particulares que presenta la población de alumnos “en riesgo” y que habían resultado, en los hechos, expulsados de las escuelas de formato tradicional.

La *creación de unidades académicas ad hoc* se ha ligado, como se advierte en los casos analizados, a una institución relativamente pequeña con respecto al número de alumnos. En algunos casos, incluso, existe preocupación por la baja cantidad de alumnos, sobre todo por efecto del desgranamiento o abandono que no siempre logra evitarse. El número relativamente bajo de alumnos posibilita un seguimiento más personalizado, como el requerido para el armado de las trayectorias singulares de cursado. Recuérdese que en las EdR un elemento innovador decisivo es la posibilidad de cursar por materias, incluso de diferentes niveles o “años”, lo que implica prever un plan específico por alumno, conciliando la oferta disponible con sus posibilidades personales de cursado. Sin embargo, esto obliga al diseño de una oferta

de cursos mayor –con relación a la cantidad de alumnos- pero, por cierto, con una baja cantidad de alumnos por curso. Es decir, nos encontramos con instituciones con matrícula pequeña y pocos alumnos por curso pero, en términos comparativos con las escuelas de formato tradicional, con una planta docente relativamente grande. Esto puede importar porque resulta un elemento que complejiza la asignación de docentes con un perfil específico según las características de estas escuelas y, obviamente, los trabajos de coordinación o supervisión pedagógica.

El tamaño “gestionable” de la institución, así como el bajo promedio de alumnos por curso, aparece expresamente valorado por los diferentes sujetos considerándose, incluso, una condición necesaria para la concreción de los objetivos y modalidades de trabajo de las EdR. La directora de una de las escuelas analizadas muestra, precisamente, la relación del tamaño institucional con las modalidades de trabajo ensayadas:

La estructura de la escuela que sean pocos en un curso, 15 ó 20 personas el trato que se da es diferente. Acá, por ejemplo, hay horas de apoyo. Para que los chicos que tienen problemas puedan en horario escolar solucionar el problema. Un montón de cosas que son beneficiosas para los alumnos y estamos adelantados con respecto a otras escuelas.

(Directora. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

En estas escuelas, aparece en forma deliberada la intención de ensayar un formato de actividad que se adecue a la posibilidad de cierto trabajo intensivo con los estudiantes y a su vez a la posibilidad de personalizar, dentro de ciertos límites, las estrategias de cursado. A tales fines, el proyecto prevé funciones específicas como las de los asesores pedagógicos y las de los tutores, pero también, la asignación a los docentes de horas institucionales para ofrecer clases de apoyo a los estudiantes. Esto genera tanto entre docentes como en los alumnos, según lo observado, una representación de la experiencia que la identifica con la intención de diseñar una serie de herramientas y dispositivos tendientes a atacar las varias “zonas de riesgo” que aparecen en el dispositivo pedagógico de la escuela tradicional.

La modalidad intensiva de trabajo parece requerir de cierta identificación con la naturaleza de la experiencia, tanto en los docentes como por parte de los estudiantes. En el caso de los docentes, esto presenta cierta complejidad por el elevado número de docentes que existen, en términos relativos, lo que implica en los hechos la convivencia de profesores consustanciados en mayor medida con la experiencia de ensayar un nuevo formato, con otros para quienes la preocupación principal parece estar absorbida por las características del alumnado, sea por su procedencia socio- cultural, como por sus historias de escolaridad previas.

Esto es, la composición del alumnado gravita en dos sentidos aparentemente contradictorios, de acuerdo a las formas de apropiación de los docentes y sus representaciones sobre los estudiantes y, probablemente, sobre las razones de sus “fracasos” previos.

En un polo puede encontrarse la posición de directivos, convocados e invitados especialmente y en forma personalizada a desarrollar la experiencia inicial de estas escuelas, en donde se encuentra una identificación fuerte con el intento de diseñar estrategias alternativas. Puede advertirse una valoración de un intento por adecuar el formato escolar a la realidad compleja y diversa de los estudiantes, asignando a la naturaleza del formato escolar tradicional el ser un componente de importancia en la definición del destino escolar de los estudiantes. En el caso de los directivos de las escuelas analizadas puede ilustrarse con estas afirmaciones:

Entrevistador.: - ¿Cómo te enteraste de este proyecto?

Director: - Me llamaron, me hicieron la entrevista...

E: - ¿Quién te llamó?

Dir: - Me convocaron de Media.²³

E: - Contanos sobre vos acerca de esta experiencia... ¿por qué decidiste tomar el cargo?

Dir: - La propuesta era maravillosa, nosotros en la otra escuela veníamos haciendo cosas que no estaban reguladas realmente, por izquierda... yo venía pidiendo un cambio, nos resolvió a los que veníamos peleando con los pibes.

(Entrevista a director. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

En otro extremo, puede encontrarse a docentes que no participaron de la experiencia fundacional ni escogieron como lugar de trabajo la escuela en razón de la experiencia. Los actores señalan que, ante esta situación, o se produce un cambio de establecimiento o una identificación gradual con la experiencia, pero, también, aunque en menor medida, la permanencia en la misma sin mayor sintonía con su dinámica de trabajo. Un elemento significativo parece estar dado por el tipo y monto de trabajo que supone un seguimiento más personalizado, con la necesidad de cierta *identificación* con la naturaleza del proyecto. Esta variada situación es descripta por diversos actores:

Entrevistador: - ¿Los docentes creés que eligen estar acá por la propuesta?

Director: - En realidad toman horas cuando les coincide el horario, le queda cerca, el tema que cuando empiezan a trabajar, a ver cómo digo esto que siempre me molesta, empiezan "estos chicos, estas escuelas"; a ver, ni estos chicos ni estas escuelas... ¿Cómo son estos chicos? Cómo son, tienen tres ojos tres narices, ¿cómo son?, chicos, son adolescentes.(...) Cada uno tuvo una situación distinta por lo cual llega a una escuela que tiene que terminar en menos cantidad de tiempo, es la posibilidad que tienen porque se les acreditó lo que hicieron, no son "estos" chicos ni "estos" docentes. (...) Esto se está desterrando, queda alguno pero mucho no dura, acá se trabaja y mucho... Si no se siente cómodo con el movimiento de la escuela se va, vienen, si les gusta bien y si no, se van, no los echás pero en la escuela participan todos. Yo ya no extraño a nadie...

(Entrevista a director. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

Director: - Tiene mucho que ver el vínculo más que en otras escuelas... el vínculo, un vínculo especial, no sé cómo explicarlo... Hay algunos docentes que no se han encontrado de esta manera, no se han adaptado, han renunciado. Y otros docentes y preceptores que por cuestiones familiares o de otros trabajos tuvieron que irse... se han ido llorando, penando por dejar la escuela, esto también para mí es significativo. ¿Te das cuenta lo que te digo?

(Entrevista a director. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

Docente: - Cuando conocí esto dije, yo me quedo. No todos los docentes creen que pueden trabajar acá, en escuelas de esta naturaleza. Una amiga que vino conmigo duró un día, ¿sabés qué pasa? Se trabaja el doble y el triple.

(Profesora. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

²³ Se refiere a la Dirección de Educación Media, el organismo oficial del que dependen las escuelas.

La experiencia de las EdR ilustra con claridad lo planteado acerca de la *explicitación* de las características, objetivos y dinámica de la *variación del régimen académico*, así como la *existencia de instancias deliberadas para su apropiación*. Dada la variación sustantiva del régimen, esto implicó tanto a docentes como a alumnos. En el caso de los docentes, el compactamiento relativo del currículo con respecto al de la escolaridad tradicional (aunque en el marco de una relativa continuidad, dada la subsistencia de una organización curricular por disciplinas), implicó un trabajo de planificación y desarrollo curricular expreso.

Con relación a los estudiantes y como fuera ya descripto, un componente crucial del proyecto, aunque con desiguales grados de concreción, es el de la apropiación gradual y sustantiva, por parte del alumno, de las reglas del régimen académico y de las alternativas que éste ofrece para el cursado relativamente personalizado. La figura del asesor pedagógico que, en ciertos casos, orienta y diseña junto a los estudiantes, uno a uno, en forma personalizada, las trayectorias formativas a corto y mediano plazo –y con mayor intensidad junto a los alumnos ingresantes–, más la de los tutores asistiendo a la organización de los tiempos de estudio y atendiendo a los diversos emergentes a lo largo de la vida escolar, constituyen dos de estas instancias de trabajo críticas para el sostén gradual de una apropiación de la naturaleza particular de esta experiencia de escolarización.

6. CONSIDERACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS EXPERIENCIAS DE CAMBIO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Es nuestro interés destacar las características diferenciales que poseen los dos tipos de innovación analizados y las tensiones que resuelven o instalan tanto para el análisis de las experiencias institucionales como para las lógicas de las políticas educativas que las animaron. Intentaremos describir brevemente las tensiones presentadas entre el carácter extensivo o intensivo de las experiencias; la necesidad de experiencias iniciales focalizadas, con la probabilidad de riesgo de fragmentaciones del sistema; la necesidad de atender a la singularidad de la población escolar –particularmente la considerada “en riesgo”- y el riesgo a su vez de significarla como una experiencia remedial o compensatoria; y, finalmente, si lo que anima las experiencias es una adaptación a las nuevas demandas de un mercado o población cambiante o se trata de la generación de experiencias o formatos educativos/escolares alternativos.

- a. La tensión entre el carácter “extensivo” de las innovaciones o, por el contrario, “intensivo”, refiere a lo descripto con respecto al origen y naturaleza diversa de las ESB y las EdR. Las ESB alcanzaron una implementación masiva en un lapso relativamente breve. Si bien en un inicio la implementación fue circunscripta a un número acotado de escuelas, esto pareció obedecer a una adecuación gradual de las posibilidades de gestión, asignación de personal y resolución de problemas edilicios, más que a una puesta a prueba del dispositivo pedagógico o del régimen académico mismo. Esta lógica de baja intensidad en los cambios curriculares y organizativos propuestos, pero de relativa viabilidad para su transferencia y generalización, responde a la intención o necesidad de realizar ajustes a escala en el escenario, por cierto nada menor, del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.²⁴ A diferencia de la situación de las ESB, las

²⁴ A modo de referencia, cabe señalar que la población escolar de la Provincia (4.444.957 alumnos) es mayor que toda la población escolar de las tres jurisdicciones escolares de mayor tamaño del país, que son Córdoba, Santa Fe y la Ciudad de Buenos Aires.

EdR representan experiencias acotadas pero de alta intensidad, que contemplaron modificaciones sustantivas de aspectos duros del régimen académico tradicional. La intensidad puede describirse tanto desde la perspectiva de la profundidad de algunos de los cambios requeridos como desde la exigencia de instancias de diseño y ajuste en el nivel institucional mismo, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas.

- b. Por cierto, experiencias de este tipo no son de fácil ni rápida transferencia y generalización, aunque pueden producir importantes saberes a ese respecto (Baquero, 2007). La preocupación por el estudio de los regímenes escolares no atañe simplemente a una consideración técnica de los aspectos organizacionales de la enseñanza. Su análisis permite, por un lado, recuperar la dimensión del diseño político de las prácticas, y por el otro, iluminar aquellas condiciones específicas que determinan los trayectos escolares, señalando las dificultades que pueden presentar para los alumnos en su recorrido escolar. Es decir, si la experiencia escolar implica ajustarse a regímenes de trabajo que prevén niveles de acreditación en tiempos determinados y bajo condiciones específicas, las regulaciones del régimen delimitan condiciones en el itinerario a recorrer, en sus modos y tiempos previstos (Baquero, 2002; Terigi, 2007). Por ello, el análisis de la incidencia de los regímenes escolares en la trayectoria educativa de los alumnos se torna un punto de articulación relevante para profundizar.
- c. La experiencia de las EdR fue enunciada como una puesta a prueba de un dispositivo diseñado en base a hipótesis específicas sobre los beneficios de las variaciones del régimen académico propuestas para la escolarización de los estudiantes. Si siempre el cambio en el formato escolar afronta dificultades sustantivas, éstas son mayores en el nivel secundario, que presenta un patrón organizacional rígido y estable que está en la base de buena parte de las críticas al nivel; el régimen académico forma parte de ese patrón. La decisión política de priorizar el ingreso de una población escolar vulnerable requiere cambios sustantivos en un régimen académico que se identifica como productor de exclusión y fracaso. Sin embargo, estos cambios asumen el riesgo de acentuar la fragmentación de un nivel connotado históricamente como selectivo y diferenciador, y deben quedar sometidos a análisis atento en este aspecto. No obstante ello, interesa advertir sobre una forma de argumentación contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo, que termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de pensar otros formatos posibles para la escolarización: nos referimos a la argumentación que, aun aceptando que la homogeneidad del sistema educativo es injusta, denuncia toda diferenciación como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad (Terigi, 2008). Los cambios en educación, además de ser procesos lentos y complejos, son sensibles a los movimientos y discursos legitimadores. En este registro, cabe señalar que la duda automática que se cierne sobre las propuestas de diversificación de formatos puede actuar debilitando su factibilidad.
- d. Por otra parte, las variaciones relativamente sustantivas del régimen académico producidas en las EdR, sumadas, como se vio, a la decisión política de priorizar el ingreso de una población escolar vulnerable, porta el riesgo, observado en diferentes actores - incluidos los estudiantes-, de significar la experiencia como una de tipo remedial o compensatoria. Esto cobra importancia porque, de primar esta representación de la experiencia en los sujetos, parece ir en detrimento de concebirla como el ensayo de un formato alternativo para la escolaridad media común, deseablemente extensible a una población diversa, no necesariamente "vulnerable". Esto es

considerado de vital importancia porque se enhebra con las hipótesis subyacentes tanto en los sujetos, como en las mismas políticas o los decisores del sistema, acerca de las razones del fracaso de los alumnos en el formato tradicional (Lus, 1995). Como se sabe, cobra aún una triste persistencia la tradicional hipótesis de déficit centrada en los individuos, de modo que el fracaso escolar masivo es significado como una suerte de suma de fracasos individuales. En algunas de sus versiones, este argumento toma la forma de una peligrosa sospecha acerca de la "educabilidad" de los alumnos de sectores populares. La evidente impotencia del formato escolar clásico para producir experiencias educativas apropiadas y apropiables, generando posibilidades para aprender en los alumnos de sectores populares, es significada como una suerte de incapacidad o déficit de los individuos o sus familias de origen (cf. Baquero, 2001). Esto es, la necesidad de ensayar formatos escolares alternativos tiene por razón suficiente intentar una variación sustantiva sobre el carácter homogeneizador y disciplinante del dispositivo, tanto en lo que hace a las formas de subjetivación que produce como al tipo de procesos de aprendizaje que promueve. Para una política pública es muy diferente ensayar formatos que "compensen" supuestos déficits de los sujetos, que entender que las formas que adopte lo escolar deben estar atentas a hacer su espacio habitable y productivo para toda la población de alumnos, habida cuenta de sus diferentes condiciones de vida o condiciones de partida para el aprendizaje.

- e. El formato de la escuela media introduce una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y observamos que las condiciones de su régimen determinan en parte lo que como efecto reconocemos como fracaso escolar. El cambio de régimen parece en consecuencia una necesidad. Sin embargo, las experiencias de variación del formato escolar no pueden hacer abstracción de los escenarios en los que se producen. Por el contrario, es la posibilidad de modificar esos mismos escenarios, sus componentes sustantivos, lo que debiera animar o anima estos ensayos. Sin embargo, las variaciones ensayadas no dejan muchas veces de constituir y por lo mismo ser percibidas como formas de escolarización. Para muchos sujetos, la escolarización ha consistido una mala experiencia, de sufrimiento y expulsión, o de trabajo poco motivado, salvo por la necesidad relativa de la obtención de credenciales. Las variaciones de formato, incluida la de las EdR, no siempre logran revertir esa percepción de los sujetos ni producir una propuesta de enseñanza suficientemente atractiva. Probablemente deba atenderse, como se señaló en este trabajo, a la necesidad de poner bajo sospecha, no ya la "educabilidad" de los sujetos, sino incluso, más allá de la lógica de los regímenes académicos, la propia lógica disciplinante del formato escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Civil "Educación para todos" (2008). *Situación de los adolescentes y jóvenes del AMBA desde el punto de vista educativo: Informes estadísticos para el PICT 33531*. Coordinador: Martín Scasso. Buenos Aires.
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: IIPE-UNESCO.

- Baquero, R. (2007) Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: en: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En: *Perfiles educativos, XXIV*(97-98). pp. 57-75. México: UNAM.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario, IV*(9), pp. 71-85.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En: Dossier Apuntes pedagógicos. *Revista Apuntes 2*. Buenos Aires: UTE/ CTERA
- Braslavsky, C. (org.) (2001) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. IPE-UNESCO. Buenos Aires: Santillana.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En Braslavsky, C. (ed.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana/ IPE-UNESCO.
- Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú, 1*. Buenos Aires.
- CEPAL (2005). *Panorama Social de América Latina 2004*. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.
- Escolano, B. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación: La educación en España en el siglo XX*. Número extraordinario N° 1, pp. 201-218.
- FLACSO (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia Argentina*. Informe de investigación. Julio de 2007.
- Gluz, N. (2000). *El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos en torno de la obligatoriedad escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- INDEC (2001). Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001.
- Jacinto, C. y Freytes, A.F. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: IPE – UNESCO.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IPE- Editorial Santillana.
- Kantor, D. (2000) *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos: relevamiento: informe final*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- Secretaría de Educación- Dirección General de Planeamiento.
- Krichesky, M., Molinari, A. y Weisberg, V. (1999). *Proyecto de Orientación y Tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, M. (coord.) (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- Ministerio de Educación- Dirección General de Planeamiento.

- Lus, M.A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sipes, M. y Alegre, S. (2008). Las escuelas y el tiempo: del mito al hoy. La no graduada de Solano. En Baquero, R.; Pérez, A.; Toscano, A. (comps.) *Dejar de sospechar. Producir posibilidad en la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens
- SITEAL (2009). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Marzo 2009
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *curriculum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común, en: *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Tyack, D. y Larry C. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Documentación citada:

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria (2008) *"Construcción de Ciudadanía. Preguntas más frecuentes"*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto N° 408/ 04. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.
- Ley de Educación Nacional N° 26. 206 sancionada en diciembre de 2006.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada en abril de 1993.
- Ley Nacional N° 25.584 (2002) Título: "Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas". Sancionada el 11 de Abril de 2002 y publicada el 7 de Mayo de 2002 por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 898, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004, 2002.
- Ley Provincial N° 13688. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.
- Resolución Provincial N° 1045/05. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2005.

ANEXO 1

SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. ESTRUCTURA EN LOS DISTINTOS ORDENAMIENTOS LEGALES DE SU DESARROLLO HISTÓRICO.

Estructura histórica

Nivel Primario							Nivel Secundario				
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	1	2

Año 1993: Ley Federal de Educación -Nro. 24195-

Educación Inicial	EGB									Polimodal		
	1° ciclo			2° ciclo			3° ciclo					
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3

Año 2005: Resolución Provincial 1045/05 – Provincia de Buenos Aires

Educación Inicial	EPB						ESB			Polimodal		
	1° ciclo			2° ciclo								
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3

2005: Programa piloto con 150 escuelas

2006: Extensión a 3000 escuelas provinciales

Año 2007: Ley Provincial -Nro 13688- en el marco de la Ley Nacional de Educación -Nro. 26206-

Educación Inicial	EPB						Nueva Secundaria					
	1° ciclo			2° ciclo			Secundaria Básica			Secundaria Superior		
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3