

**La escuela secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad.
Políticas institucionales y experiencias de inclusión y de gobierno democrático en la provincia
de Buenos Aires.**

Claudia Bracchi

Agustina Quiroga

Introducción

En la última década se han desarrollado en nuestro país un conjunto de leyes que representan nuevas regulaciones para el campo educativo e implican un cambio de paradigma cultural. Hoy la educación secundaria es obligatoria, lo cual implica un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio que posibilite construir una sociedad más justa y menos desigual. Así, la educación secundaria hoy, obligatoria y para todos, se encuentra en la agenda política y académica. En términos de políticas públicas en este nivel del sistema educativo, en la provincia de Buenos Aires, se ha avanzado en cambios vinculados a la conformación de escuelas de seis años, los diseños curriculares, el régimen académico, los acuerdos institucionales de convivencia y la participación estudiantil y en desplegar distintas propuestas institucionales que garanticen el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. Por otra parte, la escuela secundaria ha sido y es objeto de estudio de varias investigaciones que brindan diferentes aportes sobre sus principales características, sus tensiones y problemas, lo que ha contribuido en la toma de decisiones de política pública en el marco de la nueva ley de educación.

En los últimos años se ha producido en Argentina, una serie de investigaciones que ponen en discusión algunos avances de las políticas educativas a la hora de generar propuestas de lo que denominan “variaciones de la forma escolar” (Tiramonti, 2011) que efectivamente puedan provocar un cambio significativo en las instituciones que albergan a los nuevos estudiantes en el marco de la inclusión, se sostiene que “hay una tendencia a forzar lo ya existente para dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto” (Tiramonti, 2011: 19). Por su parte Terigi, Toscano y Briscioli (2012) se interrogan sobre la eficacia de las políticas educativas que han tendido hasta el momento al cambio de los modelos organizacionales (y de aquel modelo fundante clásico y homogeneizante de escuela secundaria en pos de una educación con relevancia social y cultural para todos) para retener a una cantidad importante de estudiantes, concluyendo que “si algo no cambia en el modelo organizacional de la escuela secundaria, seguirán produciéndose “candidatos a los programas de

inclusión” (Terigi, Roscano, Bracchi, 2012: 16). En uno de sus trabajos Southwell plantea que si bien existe una enorme diversidad bajo la denominación de escuela media, no sólo en la actualidad sino en el pasado, predomina la continuidad del modelo institucional de las escuelas enciclopedistas y de élite que muchas veces constituyó un límite para la inclusión de lo nuevo (Southwell, 2011: 65). También existen trabajos sobre aspectos específicos de la educación secundaria, algunos centrados en la convivencia escolar (Kaplan, 2006, 2013; Brenner, 2014), y otros en la dimensión de la participación política de los estudiantes secundarios (Nuñez, 2011, 2013; Castro, 2007; Larrondo, 2013). Con relación a estos últimos, Castro (2007) realizó un estudio a partir de un caso en el conurbano bonaerense que puso en tensión las normativas de la Dirección General de Cultura y Educación, promotoras de la democratización de las instituciones, y las acciones llevadas adelante por las autoridades de la escuela frente al dificultoso proceso de organización con el que se enfrentó el centro de estudiantes. Nuñez (2013), por su lado, señala que actualmente los centros de estudiantes presentan diversos repertorios como también formas de organización estudiantil, dando especial atención a las dificultades con las que se encuentra en el proceso de organización.

Estos trabajos son relevantes en la medida en que fueron siguiendo y analizando los cambios y las tensiones con los que se enfrentó la escuela en las últimas décadas, poniendo en cuestionamiento su forma y con ella su identidad y abrieron una serie de interrogantes al respecto.

Hoy pareciera que la escuela está trabajando en lograr adecuar/interpelar/modificar sus formas tradicionales y construir un diálogo con otras prácticas culturales y un colectivo de estudiantes que dejó de ser ese grupo reducido, homogéneo y predecible para conformar un grupo más amplio que tienen historias familiares, sociales, culturales y por tanto escolares diversas y contingentes. Esto plantea la necesidad de pensar una organización escolar adecuada a las necesidades de los jóvenes que han atravesado biografías educativas de lo más diversas, a la vez que generadora de condiciones apropiadas para el aprendizaje: “no sólo como el acceso a las escuelas de los adolescentes que no han asistido nunca o que por algún motivo abandonaron sus estudios, sino además como la permanencia y la continuidad en el sistema educativo de estos sujetos que son el eje de estas políticas, recuperando la centralidad de lo pedagógico” (Bracchi, C. 2010). A su vez, las formas de gobierno de las instituciones educativas ubicadas en el paradigma de la disciplina y de la buena o mala conducta, se encuentran interpelados por las políticas sociales de democratización y formación para el ejercicio de la ciudadanía. Hoy las escuelas secundarias deben ser conducidas en un marco de convivencia y gobierno democrático, dejando a un lado la idea de “tolerar” al otro para gestionar desde la escucha e incorporación de los intereses y voces de todos actores que constituyen la comunidad educativa.

Este trabajo pretende dar cuenta, por un lado, de las políticas de inclusión implementadas en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, en términos de garantía del derecho de los estudiantes de acceder, permanecer y terminar el nivel secundario. Se propone presentar diversas propuestas pedagógicas que distintos referentes territoriales junto a equipos docentes están llevando a cabo para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes. A su vez, serán presentadas las políticas educativas destinadas al gobierno democrático en las escuelas secundarias de dicha provincia, haciendo foco en la mirada que tienen los estudiantes con relación a estas políticas en escuelas secundarias urbanas y rurales.

Estas dos políticas implementadas referidas a la inclusión educativa y al gobierno democrático y participación estudiantil representan un cambio de paradigma cultural para el sistema educativo ya permitirán presentar un panorama de las tensiones, desafíos y oportunidades que se vivencian en las escuelas secundarias ante un cambio profundo como lo es la obligatoriedad de la educación secundaria tal cual lo establece la Ley de Educación Nacional y Provincial que interpela su matriz selectiva.

1. Inclusiva y para todos: los desafíos actuales de la obligatoriedad

El año 2006 marca un antes y un después en lo referente a las leyes educativas, se sancionan la Ley Educación Nacional (Ley N° 26.206) y un año más tarde en la provincia de Buenos Aires, se sanciona la Ley de Educación Provincial (N° 13.688). Dichas leyes definen al nivel secundario como el último nivel de escolarización obligatorio para “toda” la población constituyendo por tanto, un desafío histórico doblemente delineado toda vez que la escuela secundaria debe revertir su sello de origen, ligado a la selectividad escolar.

Ante la necesidad de reconfigurar el sistema educativo para hacer frente a los desafíos del iniciado siglo XXI, se propone un cambio en la estructura del nivel que es definido como obligatorio y de seis años de duración. La nueva ley de educación se enmarca en un proyecto político, cultural e ideológico que parte de la premisa de que todos los adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a estudiar (Bracchi, Gabbai, Causa, 2010). Desde este posicionamiento, las políticas públicas trabajan en la generación de condiciones para alcanzar esta meta, asumiendo el momento actual como un período de transición, puesto que se sabe que llevará tiempo y mucho esfuerzo lograr su universalización.

En este sentido, establecer como *obligatoria* la escuela secundaria supone derechos y responsabilidades para los diferentes actores sociales: para el Estado, porque debe garantizar las condiciones para que todos los estudiantes estén y aprendan en la escuela secundaria; para las familias, que por muchos años vieron denegado el acceso a este nivel de enseñanza, asumir que la

secundaria es un lugar para ser ocupado por todos los jóvenes; y para los docentes, porque deben plasmar en la enseñanza los fines establecidos para este nivel del sistema educativo. De esta manera, siguiendo a Tedesco (2010) “la obligatoriedad compromete a todos y debe impactar en múltiples dimensiones”.

En este marco, el mandato jurídico, político y pedagógico de la inclusión de los estudiantes en el nivel secundario generó la necesidad de orientar las políticas educativas del nivel al despliegue de propuestas institucionales para el acceso y acompañamientos de las trayectorias y recorridos educativos en la escuela. Es precisamente en este punto en el que avanzará la exposición sobre las condiciones político-institucionales para la obligatoriedad y las experiencias llevadas a cabo, que rompen con el *paradigma de la selectividad* estableciendo nuevas regulaciones acordes al *paradigma de la obligatoriedad*.

Hoy transitan las escuelas estudiantes que tienen distintas historias sociales, familiares y educativas. Ante esta diversidad ¿se puede seguir sosteniendo que las trayectorias educativas son lineales y homogéneas y que se dan de igual manera para todos los estudiantes secundarios? ¿Se puede seguir diciendo que depende de cada joven su mayor o menor alcance en los niveles de la escuela secundaria?

En lugar de sostener que las trayectorias educativas de los estudiantes son lineales y predecibles, hay que establecer con claridad que dichas trayectorias educativas en esta escuela obligatoria se caracterizan por ser heterogéneas, diversas y contingentes y entra en juego la categoría de tiempo, ya que los recorridos escolares adquieren nuevas características. Pensar temporalmente las trayectorias implica dotarlas (o no) de posibilidad para que se desplieguen en el tiempo. Si pensamos por ejemplo que un alumno que ha tenido un determinado recorrido con idas y vueltas a la escuela y que no ha cumplido con los objetivos institucionales previstos, no podemos pensar que se trata de una situación irreversible, no se lo puede condenar por su pasado como si se tratara de una responsabilidad individual, ya que esto refuerza las tradicionales visiones deterministas que suponen la inevitabilidad de ciertos destinos personales, escolares y sociales (Kaplan, 2005). Las trayectorias refieren a situaciones particulares, desplegadas en un contexto y por tanto condicionadas por el mismo, pero no determinadas¹. “Lo particular” de cada recorrido se relaciona con los múltiples modos que hay de ir a la escuela secundaria en la actualidad.

El Estado a partir de entender a la educación como derecho social y al conocimiento como bien público, tiene la tarea de desplegar políticas para acompañar las diversas trayectorias de los jóvenes

¹ Siguiendo los planteos de Carina Kaplan “el análisis de trayectorias requiere poner en diálogo los límites objetivos y las esperanzas subjetivas: los límites objetivos configuran un sentido de los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar” (Kaplan, 2005, 7)

en el ~~paso por las instituciones educativas~~. Esto trae nuevos y grandes desafíos para los equipos directivos de las escuelas como así también para los equipos docentes. Implica que la trayectoria educativa de cada estudiantes es un tema a atender y una preocupación institucional. No se trata de la dicotomía “el sujeto o la institución” sino más bien del modo en que ambas dimensiones configuran las condiciones para las trayectorias, es decir, “lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución, la trama con la que ambos constituyen” (Nicastro y Greco, 2009, 57).

1.2. Las políticas de inclusión del nivel secundario. Algunas conceptualizaciones en torno a la categoría sociopolítica de “inclusión”

La inclusión educativa es una de las principales líneas político-institucionales de la gestión de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPESec). Todas las acciones educativas que se concretan a través de programas, encuentros, capacitaciones, trabajo en territorio, están orientadas a lograr la escolarización de todos y todas los/las adolescentes, jóvenes y adultos. Garantizar la inclusión de todos esos actores en la escuela secundaria es parte de los objetivos y lineamientos prioritarios de la política educativa en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688. Asimismo, es también parte del horizonte de derecho garantizado por la Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños/as, inscripta en la normativa internacional establecida por la Convención Internacional de los Derechos de los Niños.

En el año 2012, con la resolución N° 188 del Consejo Federal de Educación se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016), que entre sus objetivos, para la educación secundaria propone: (I) Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso, (II) Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes, (III) Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados.

No puede pensarse la inclusión educativa sin referencia al binomio inclusión- exclusión y sin implicarla en el proceso de producción de la desigualdad social. Inclusión es una categoría política. Se piensa desde un enfoque de derecho y es desde este paradigma de interpretación de los actores sociales, que se concibe y se interpela a los/as adolescentes y jóvenes como sujetos plenos, con capacidad de decisión, con derechos y responsabilidades y con potencialidad para ejercer y construir ciudadanía. La escuela secundaria incluyente rompe con su sello de origen selectivo en la medida en que se moviliza a partir de un mandato democratizador, desplegando más y mejores estrategias con el propósito fundamental de garantizar el derecho social a la educación, en el marco de la escuela secundaria obligatoria.

En el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires existen distintas propuestas de

escolarización que en determinados momentos dieron respuesta a las necesidades que se presentaban como por ejemplo las escuelas con plurigrado en la educación primaria, el sistema de alternancia educativa para las zonas rurales, las escuelas de concentración y agrupamientos, entre otras. Por tanto, no se apunta al innovacionismo per sé, sino avanzar en un cambio profundo de la matriz selectiva de la secundaria, tomando lo mejor de las experiencias existentes que sirven en tanto antecedentes y avanzar en desplegar propuestas en el marco del contexto actual.

En este sentido la propuesta pedagógica de escolarización que toma para elaborar su diseño las necesidades de los jóvenes que nunca habían asistido a la escuela secundaria o su tránsito por ella fue breve, es la de los CESAJ (Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes). Esta propuesta organizativo curricular está destinada a los jóvenes entre 15 y 18 años, tiene como objetivo que los jóvenes puedan cursar y terminar el Ciclo Básico de la educación secundaria y continuar sus estudios eligiendo una orientación y modalidad del ciclo superior. Se incluye además la formación para el trabajo como parte constitutiva de la educación secundaria, desde su inicio. Se conforma también un grupo de referencia y de pertenencia de los/las adolescentes y jóvenes que les permite elaborar proyectos de trabajo e ir avanzando en sus recorridos escolares con prácticas institucionales democráticas y participativas a través de las cuales ejercen derechos y responsabilidades ciudadanas.

1.3. El territorio de las políticas y experiencias de inclusión

En este apartado se describirán experiencias y proyectos propuestos, formulados y llevados a cabo por los agentes del sistema educativo tanto de nivel central, como regional y distrital/institucional, en el marco de las políticas de inclusión de los estudiantes en el nivel secundario.

Se decidió para ello seleccionar entre distintas propuestas disponibles aquellas que representan diversas instancias del sistema educativo. La primera elaborada por el equipo técnico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria e implementada en las veinticinco regiones educativas en las que está organizada la provincia de Buenos Aires, los CESAJ (Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes), en este caso se tomó el de Tandil. Se seleccionó además una propuesta pedagógica elaborada a instancia institucional, en la Escuela Secundaria N° 3 de San Antonio de Areco, coordinada por su Director y llevada a cabo por los distintos actores institucionales, con el acompañamiento de la Inspectora de Enseñanza de Nivel Secundario a cargo de la supervisión de la escuela.

El CESAJ de Tandil

De los CESAJ (Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes) que la Dirección Provincial de Educación Secundaria viene desarrollando se seleccionó la experiencia del CESAJ EES N° 4 distrito de Tandil perteneciente a la Región 20. Esta propuesta pedagógica resulta interesante para dar cuenta la concreción de los distintos niveles de gestión de las políticas de inclusión que se mencionaban anteriormente: el nivel central, regional/distrital e institucional.

El relato de la experiencia ha sido construido en base a documentos, narraciones, proyectos y otros aportes que han elaborado los actores involucrados².

Cabe señalar que este apartado que describe y explica la experiencia fue escrito con la inspectora que, junto al equipo directivo y docente, ha implementado la propuesta pedagógica del CESAJ. Escribirla de manera colectiva se convirtió en un desafío compartido que se quería llevar adelante en términos de poner en valor el saber pedagógico que se construye en la escuela.

En junio del año 2012 se implementa en la Ex ESB N° 10 del distrito de Tandil el Centro de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes entre 15 y 18 años (CESAJ) en el marco de la Resolución 5099/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El CESAJ se implementó por primera vez en esta escuela aunque en el distrito Tandil había funcionado otro, en una localidad pequeña, a 60 Km. de la ciudad. La experiencia del CESAJ de la localidad de VELA tuvo un excelente desarrollo y también fue llevado a cabo por un equipo directivo y docente comprometido con generar las condiciones para el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria. Los buenos resultados de ese CESAJ promueven a que otras experiencias se desarrollen en la región educativa.

Esta escuela secundaria básica compartía edificio con una escuela primaria y se consideró conveniente que el CESAJ funcionara en turno vespertino por diferentes razones: algunos de los alumnos inscriptos ya se encontraban incorporados al mundo del trabajo o cuidaban a sus hermanos. Además, en ese horario el edificio se encontraba ocioso, lo que posibilitaba que los estudiantes tuvieran un espacio propio, habitado por adolescentes. Es importante considerar que cada uno de los treinta y un alumnos inscriptos habían transitado la escuela secundaria de manera discontinúa, con repitencias reiteradas, abandonos, reincorporaciones, cambios de escuela y, finalmente, la habían abandonado. Estar afuera, no ser reconocidos, dejar de ser estudiantes, pisar distintas cornisas, caerse y no caerse...

La escuela se encuentra en un barrio extenso, del otro lado de la ruta 226 referencias que no sólo es situacional sino simbólica. Dicha ruta divide a la ciudad y solo algunos puentes peatonales y tres

² Además de los aportes que elaboró la inspectora que coordinó la implementación del CESAJ y que forma parte de este artículo, se contó con material que se denomina "La voz de los actores" que recoge opiniones y referencias que han hecho tanto equipo directivo, profesores, la tutora, estudiantes y los padres cuando evaluaron la experiencia.

rotandas comunican ambos lados de la misma. Se detalla esta cuestión geográfica ya que no sólo se refiere a cuestiones de comunicación comunitaria sino que la ruta también implica y divide en diversos sentidos.

Es así, que en el mes de junio se produce “la irrupción” del CESAJ con sus 31 alumnos inscriptos, su tutora y diez profesores a cargo de las materias: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Biología, Físico-Química, Construcción de la Ciudadanía, Educación Física, Plástica, Inglés, Historia, Geografía y talleres de Formación Profesional: Apicultura e Informática. Según lo establecido se organizaron dos grupos de trabajo ya que algunas materias se desarrollaban por cuatrimestre, rotando los grupos, y otras materias se cursan anualmente.

Hablamos de “*la irrupción*” y se usa esta categoría para dar cuenta de lo que implicó el CESAJ en la institución, dio lugar a que adolescentes transitaran en un espacio viejo pero renovado, en un horario nuevo. La escuela ahora encendía las luces luego de las seis de la tarde. En el CESAJ, cuando los estudiantes faltan se percibe la ausencia, por ello los llamados telefónicos, las visitas a alguna casa para saber qué estaba sucediendo que el alumno no concurría, se convertía en parte de la tarea cotidiana. Es por ello que el CESAJ irrumpió claramente. En el afuera de la escuela, la curiosidad de los antiguos habitantes de ese patio a oscuras y sin permiso, comenzaron a mirar que adentro estaba sucediendo algo distinto hasta entonces. Hubo tensiones, pero el barrio aceptó y entendió que a esa hora y en ese lugar, los jóvenes iban a aprender y los docentes a enseñar, garantizando que el derecho a la educación se concretara y fuera una realidad.

Y así sucedió el primer año de esta propuesta. Dos alumnos finalizaron el ciclo básico porque tenían aprobado primero y segundo año de la escuela secundaria y por medio de los CESAJ como no están organizados de manera anual sino en torno a los aprendizajes, los estudiantes fueron avanzando en la medida en que iban resolviendo las secuencias de enseñanza y dando cuenta de haber construido los aprendizajes necesarios para cada etapa planificada.

Comenzó el segundo año, los profesores continuaron siendo parte del proyecto, un dato no menor a la hora de analizar el sostenimiento de las trayectorias educativa de los estudiantes. Cabe destacar que la tarea de la tutora que contempla la propuesta pedagógica de los CESAJ fue fundamental para la cohesión de los estudiantes y del equipo de trabajo. El equipo docente analizó la propuesta y decidió que, realizar salidas educativas de maneras periódicas, vinculadas a vida en la naturaleza y en otros contextos, ofrecería aprendizajes valiosos para los estudiantes. Así surgió la propuesta de participar en la feria de Ciencias con el proyecto de investigación acerca de las ventajas del uso de la miel sobre el azúcar obteniendo el primer premio. El regreso de los jóvenes y sus profesores a su ciudad luego de transitar ese momento fue sentido por ellos como un logro muy importante valorando el trabajo en equipo, que el esfuerzo da sus frutos, que la dedicación y el compromiso

promueve el respeto de los demás. Cada uno de los alumnos sintió que era verdaderamente valorado por sus aportes, no había diferencias y se había recuperado el oficio de alumno. A través del CESAJ volvían a sentirse estudiantes.

Las clases en muchas oportunidades eran compartidas por los alumnos de los dos grupos y ambos docentes y así se entrelazó Historia con Construcción de la Ciudadanía, Apicultura con Matemática, Biología con Físico-Química y otras combinaciones posibles. Todos salieron enriquecidos y fortalecidos de los abordajes interdisciplinarios, de mirar el contenido a enseñar con los ojos de las ciencias, del lenguaje, de la plástica, de la apicultura.

Esta experiencia, tal como se expresa en párrafos anteriores, da cuenta no sólo del alto impacto sobre las trayectorias educativas de los estudiantes sino también un gran desafío para los docentes que forman parte de ella. Porque implica animarse a sentirse interpelado en sus propias prácticas, dejarse atravesar por historias que van marcando desde dónde definir la propuesta didáctica. Y es desde estas experiencias que se abren espacios de aprendizaje para los docentes, y que seguramente los acompañarán a otras instituciones en las que luego se desempeñen.

Mientras este proceso se fue dando, y a partir de esta escuela ESB 10 se conformó la Escuela Secundaria N° 4 con una Extensión. Esto trajo cambio de directivos y otra organización institucional, no obstante nadie perdió el rumbo y el CESAJ continuó en el mismo camino que venía recorriendo. Cuando las experiencias son apropiadas por los sujetos, los que enseñan y los que aprenden, las modificaciones organizativas llegan para sumar y promover mejor enseñanza y mejores aprendizajes.

Algunas referencias de los profesores y profesoras que dan cuenta de la propuesta de CESAJ que llevaron a cabo:

“ Sumarme a trabajar en el CESAJ fue para mí un gran desafío, en el que me propuse desarrollar con los chicos una sumatoria de pequeños objetivos que al final de estos dos años me siento gratamente feliz por haberlos logrado.(...) ”. Profesor de Apicultura.

“Fui convocado para integrar un grupo de profesores, tutora y directivos, que con el transcurso del tiempo (dos años) aprendí que eran "Maestros". Con el tiempo comprendí que cuando trabaja un equipo, no hay imposibles de conseguir, (...) Creo que al final, ellos tomaron muchas herramientas que les ofrecimos, convencidos de que valen la pena. Cambiaron su posición ante el mundo, ahora saben que pueden y que valen.(...) Profesor de Matemática

“CESAJ, experiencia magnífica! varios de los alumnos habían sido alumnos míos en otra escuela y presentaban muchas dificultades. A lo largo del año que compartimos en el Cesaj la relación fue totalmente distinta. Se creó un espacio de ida y vuelta donde desde el afecto, el respeto y la escucha, los alumnos se dieron cuenta que podían estar incluidos en el sistema. Pudimos crear, para ellos, un centro de referencia y pertenencia. Participamos en Feria de Ciencias y verles las caritas de sorpresa por todo lo que los rodeaba fue emocionante...Párrafo aparte y es importante mencionar es la relación que se creó entre los docentes, donde la mayor parte del tiempo trabajamos en conjunto y en la misma sintonía”. Profesora de Biología.

Se considera importante incorporar la voz de la Tutora de la propuesta de CESAJ que tanto la inspectora, la directora y el equipo de profesores valoró su tarea como componente clave de la implementación de esta propuesta pedagógica de inclusión. También muy destaca por los estudiantes.

“Elegí estar en el Cesaj, por el encuentro, el compromiso de las necesidades humanas, donde el trabajo en equipo con los profesores van más allá de los intereses personales; éste acompañamiento hacen que la integración pedagógica y didáctica así como lo afectivo y humano sean de gran importancia para que estos jóvenes puedan enfrentar la vida de manera pensante y crítica”. Tutora del CESAJ.

Los padres quienes apostando al sistema educativo como marca de nuestra historia educativa expresaron que sus hijos *habían tenido una nueva oportunidad.*

Para la tarea supervisiva, directiva y docente, la experiencia transitada en la implementación del CESAJ en la ciudad de Tandil dio cuenta que si bien hay que profundizar acciones para el sostenimiento de la trayectorias de los jóvenes en la escuela cuando las condiciones materiales muchas veces dificultan su sostenimiento, el equipo sintió también *que la tarea estaba cumplida.*

Caja de Herramientas Pedagógicas en San Antonio de Areco

A continuación se expone la experiencia pedagógica implementada por el Director de la Escuela de Educación Secundaria N° 3 de Villa Lia, San Antonio de Areco, acompañado por la Inspectora de

enseñanza de nivel secundario que tiene a cargo la supervisión de su escuela. Del mismo modo que la experiencia educativa anterior se solicitó al Director de la escuela que acompañaran en la escritura de la experiencia de manera de desafiarnos en una escritura compartida de una experiencia llevada delante de manera conjunta.

La caja de herramientas como experiencia institucional se materializó en el ciclo lectivo 2013 inspirada en antecedentes de proyectos que venía desarrollando la escuela y a partir de la invitación por parte de la Dirección provincial de Educación Secundaria, de innovar y generar propuestas pedagógicas que acompañen las trayectorias educativas de los estudiantes y pongan en discusión la matriz de la vieja escuela secundaria avanzando en el paradigma de la obligatoriedad.

Entre los proyectos elaborados para el acompañamiento de los estudiantes se encuentran: *Persaltun*, *Bypass*, *Libre deuda*, entre otros. Una vez analizado y definido cada proyecto se requirió establecer cuál era la base de lo común entre los mismos y se avanzó, a partir de la necesidad de agruparlos bajo un concepto que los reuniera, una forma de trabajo compartida estableciendo objetivos generales y metas comunes compartidas por las distintas propuestas. Así surgió la denominación *Caja de herramientas para intervenir en la práctica pedagógica*, conformada por proyectos innovadores que posibiliten superar obstáculos y fortalecer trayectorias educativas únicas. En otras palabras, proyectos alternativos que aborden las situaciones que se dan en la escuela secundaria como la repitencia, abandono, sobreedad, desaprobación.

En la planificación de la Caja de Herramientas que trabajó el director y el Equipo de Orientación Escolar de la escuela, con el apoyo – a modo consulta- de profesores y preceptores, previa implementación de la propuesta y presentada a los estudiantes y sus familias.

La escuela cuenta con cuarenta y dos profesores de los cuales treinta y dos han participado en la implementación de los diferentes proyectos. Cabe señalar que en el Proyecto *Libre Deuda* participaron todos los docentes de la institución.

A continuación una breve reseña de cada uno de los proyectos:

- BY-PASS: Propone un cursado alternativo cuatrimestralizando la mayoría de las materias, para que el alumno pueda ir obteniendo, a medida que avanza en su recorrido escolar, logros paulatinos que fortalezcan su confianza e impacte sobre su autoestima mostrando que puede avanzar en su trayectoria educativa y esta será una experiencia diferente a intentos anteriores. Por tanto se trabaja con objetivos de enseñanza que acompañen a los estudiantes en su trayectoria y en su aprendizaje buscando dejar atrás experiencias de abandono de la escuela o repitencias reiteradas que no son más que la antesala al abandono

³La Inspectora de Enseñanza de Nivel Secundario San Antonio de Areco es Anahí González quien acompañó y realizó el seguimiento de esta propuesta de trabajo.

El proyecto “By-pass” surge a partir del análisis institucional de las trayectorias de tres estudiantes que presentaban distintas situaciones que dificultaba mantener una asistencia regular a las clases. Factores exógenos a la escuela impactaban directamente en la continuidad de los estudios (embarazo temprano, alta vulnerabilidad familiar, inasistencias reiteradas a la escuela, entre otras). El proyecto avanza con el despliegue de una estrategia organizativa y curricular abierta a la inclusión de alumnos que presenten repitencias reiteradas, abandonos, altos índices de inasistencia y/o situaciones de vulnerabilidad social que impacten en sus trayectorias educativas.

La escuela secundaria se propuso entonces generar un proyecto denominado by-pass que se complementa con otra estrategia institucional como lo es el peinado de listado. Esta es una acción institucional que consiste en enseñar y repasar los contenidos de las materias adeudadas en un año escolar, en bloques organizados cuya duración de las materias adeudadas se distribuye en dos cuatrimestres, con excepción de algunas materias. Entre las ventajas de esta propuesta pedagógica y organizativa la institución confía en que los alumnos participantes internalizan contenidos de manera más profunda a la vez que les permite el reconocimiento de materias acreditadas en años anteriores y pudiendo utilizar eventualmente los espacios de *orientación y acreditación* ante las comisiones evaluadoras en las mismas condiciones que el resto de los estudiantes de la escuela y siempre en el marco del Régimen Académico.

- **LIBRE DEUDA:** Tiene como objetivo que el alumno esté al día con su promedio de 7 en cada materia, quien por ejemplo sacó un 4 en el primer trimestre, desarrolla actividades complementarias durante el segundo trimestre y, aprobando este con un siete, el docente está facultado a sumar tres puntos adicionales, por la recuperación de contenidos, promediando 7 entre ambos periodos.

Entre los objetivos planteados por los responsables del proyecto (Directivos y Equipo de Orientación Escolar) se menciona recuperar durante el periodo del tercer trimestre los aprendizajes que no pudieron ser adquiridos o no acreditados en los trimestres anteriores, incrementar la cantidad de alumnos aprobados en el tercer trimestre, establecer una confianza en los estudiantes para poder promocionar las materias adeudadas o bien sostenerla para poder acreditarla ante la comisión evaluadora.

Entre las actividades propuestas por este proyecto, cada docente en el tercer trimestre elabora una propuesta (como trabajos prácticos, guías de lectura, trabajos de investigación, entre otros) que posibilite a los alumnos volver sobre los contenidos que no habían sido acreditados en los meses

anteriores y dando la posibilidad de ser aprobados y acreditados durante la última etapa del año. Las actividades pedagógicas propuestas por los docentes se articulan con el espacio ofrecido de Planes de Mejora donde este espacio resulta un instancia adicional a esta propuesta, presentando apoyo en la preparación de dichas actividades.

- PERSALTUM: Este proyecto es para estudiantes que han repetido el año. La propuesta es que cursen el año de estudio que implica por trayectoria educativa y recursen las materias que no han aprobado del año anterior. Al finalizar ese ciclo lectivo si aprueban las materias propias del año en curso y las que recursó comenzará el año siguiente con el año escolar esperado sin adeudar ninguna materia. Por ejemplo si el estudiante adeuda materias de 2º año, durante el presente ciclo lectivo cursa tercero y recursa aquellas materias no aprobadas del año anterior. Cuando finalice el 3º si aprobó todas las materias e incluso aprobó las que recurso de 2º, el año que viene inicia su actividad escolar en 4º año de la secundaria.

El proyecto “*Per Saltum*” también se articula con la estrategia del *Peinado de Listado* que se mencionó anteriormente. Esta estrategia para la acreditación de las materias ya aprobadas previamente durante los distintos años dio como resultado en una evaluación institucional realizada finales del año 2012 que por un lado, varios estudiantes acreditaron materias (regulares o previas) y en conjunto con la comisión evaluadora lograron promocionar el año, otro grupo de estudiantes si bien acreditaron varias materias no lograron promocionar el año y otros en cambio no lograron participar del proceso de *peinado* ya que provenían de otras escuelas. Aquí vale un ejemplo:

“Un alumno repitió 1º año quedándole 4 materias sin acreditar, se matricula en 1º año. Este proyecto permite que el alumno recurse las 4 materias y en el resto del tiempo escolar semanal cursará materias de 2º año. Durante la tarde, si fuera necesario, asistirá a recibir apoyo con docentes del ciclo superior y/o EOE para las materias de 2º que no cursa. Si el alumno al finalizar el ciclo lectivo en curso aprueba todas las materias de 1º año y 2º o le quedan dos pendientes de acreditación de cualquier año, pasa a 3º año en el ciclo lectivo siguiente, por aplicación del *Per Saltum*”

La implementación de los proyectos posibilitó que de los 18 alumnos que fueron alcanzados por alguna de estas propuestas institucionales 14 de ellos promovieran al año subsiguiente. Es decir casi un 78% logró superar los factores que obstaculizaban la continuidad de sus trayectorias educativas.

Los logros alcanzados y la promoción de los estudiantes que formaron parte de los proyectos se

comenzó a difundir y extender entre los jóvenes. Ello motivó a varios de ellos que habían dejado la escuela o sus familias querían que sus hijos volvieran a la escuela, solicitaron estos proyectos que atendieran sus trayectorias.

Esta situación generó un profundo debate entre la comunidad docente del distrito sobre la cual las autoridades distritales y los equipos centrales siguen trabajando. Las propuestas pedagógicas de la Secundaria N°3 puso en discusión la matriz fundacional de la escuela secundaria y en función de ello avanzó en propuestas que tomaron a las trayectorias de los estudiantes como eje de su trabajo.

2. El gobierno democrático de las escuelas secundarias en el marco de la ampliación de derecho.

Siguiendo la Ley de Educación Provincial N° 13.688, entre los principios, derechos y garantías, se establece que *“La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación” (artículo 3)*. Entre los objetivos y funciones del Nivel Secundario, se encuentra el de: *“Garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel” (artículo 28. Inciso g), así como los alumnos tienen derecho a “Integrar asociaciones, cooperativas, clubes infantiles y centros de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas” (artículo 88, inciso h)*. A su vez, la Ley de Educación Nacional establece como uno de los objetivos de la educación secundaria obligatoria *“brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural”*.

A su vez, sabemos que los fines de la educación secundaria establecidos en las leyes son la formación para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y para continuar estudios superiores. Teniendo en cuenta este marco normativo, la gestión que asume en diciembre de 2007 en la conducción del nivel secundario tuvo la tarea de trazar las líneas de trabajo para la implementación de la ley y de la obligatoriedad del nivel.

En relación a la participación estudiantil, en la provincia de Buenos Aires, los relevamientos publicados por la DPESec daban cuenta de la existencia de 57 centros de estudiantes conformados a

fines del año 2007 sobre un total de 3.000 escuelas secundarias en la provincia de Buenos Aires.

Las leyes de educación enmarcaron el trazado de un objetivo claro de gestión: promover la conformación de centros de estudiantes. En ese sentido, una de las líneas de gestión de la política educativa provincial fue trabajar la profundización del gobierno democrático en la escuela secundaria, promoviendo la conformación de centros de estudiantes y organizaciones estudiantiles. Desde diciembre del 2007 a la actualidad dicha línea de gestión trabaja desde dos grandes lineamientos: por un lado, la *Promoción y Profundización del Gobierno Democrático en la Escuela Secundaria*, a través de la cual se implementaron políticas destinadas a la participación estudiantil y a la Convivencia Institucional (Acuerdos Institucionales de Convivencia-AIC y Consejos Institucionales de Convivencia-CIC). Para esta línea de trabajo se elaboró normativa específica como la resolución N° 4288/11 sobre la conformación e institucionalización de Centros de Estudiantes y Organizaciones Estudiantiles y la resolución N° 1709/09 sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia.

Por otro lado, la línea curricular de formación política y ciudadana a los largo de los seis años de la educación secundaria (específicamente a través de las materias Construcción de Ciudadanía, Salud y Adolescencia, Política y Ciudadanía, y Trabajo y Ciudadanía, aunque se considera desde el marco general⁴ para la educación secundaria que todas las materias se encuentran atravesadas por la formación ciudadana).

Estas medidas se encuentran insertas en un contexto nacional y provincial de políticas de ampliación de derechos. Con relación a las juventudes, no podemos dejar de señalar la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061, la Ley Provincial de Promoción y Protección de los Derechos del Niño N°13.298. A su vez, en el año 2012 la sociedad argentina debatió el voto optativo a los 16 años⁵, partir de la cual todos los jóvenes de 16 y 17 años pueden votar si lo desean. Esta medida de ampliación de derechos acompañó las políticas implementadas para la profundización del gobierno democrático y la participación estudiantil. Desde el nivel secundario, y ante las demandas de equipos directivos y docentes, se elaboró material informativo y propuestas pedagógicas para el abordaje en clase sobre este derecho que se ampliaba⁶. En el año 2013 a nivel nacional se sanciona la Ley de Centros de Estudiantes N°26.877, que reconoce a éstos como órganos democráticos de representación estudiantil, y en la provincia de Buenos Aires la Ley Provincial de Centros de Estudiantes N°14.581, acorde a la nacional. El tema de la participación estudiantil y la ampliación de derechos de los jóvenes está en la agenda de las políticas públicas, y específicamente en la política educativa,

⁴ Marco Legal de la Educación Secundaria N° 3186/07

⁵ Ley Nacional de Ciudadanía Argentina N° 26.774.

⁶ DGCyE. Dirección Provincial de Educación Secundaria (2012). *Secuencia Didáctica. El voto a los 16 años.*

ya que la obligatoriedad del nivel secundario no sólo interpeló los formatos escolares en término de inclusión al derecho a la educación, sino que también a las formas de gobierno y de conducción de las instituciones educativas.

2.1. Diseños Curriculares específicos de la Línea de Formación Ciudadana.

Los diseños curriculares para la educación secundaria obligatoria y de seis años contemplan una serie de materias que hacen al proceso de formación política y ciudadana de los estudiantes. En este breve apartado señalaremos algunos de los contenidos de las materias a partir de la lectura y análisis de los diseños curriculares, entendiendo que para el análisis riguroso de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos contemplados deberá realizarse un estudio de campo específico para ello.

En los tres primeros años, la materia *Construcción de Ciudadanía* trabaja desde un enfoque de derechos, que incluye las prácticas, saberes e intereses juveniles en la escuela y proyecta un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. En la materia se propone generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política, a la vez que se problematizan los saberes socialmente valorados, las prácticas y los intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos. El contenido de la enseñanza que se propone es siempre el ejercicio de la ciudadanía, y se aborda la realidad social a partir de diferentes ámbitos, que son los espacios sociales de construcción de ciudadanía: ambiente; arte; comunicación y tecnologías de la información; estado y política; identidad y relaciones interculturales; trabajo; entre otros. A través de los ámbitos se propone que los estudiantes puedan realizar proyectos de intervención sobre la realidad social en la que viven, en tanto práctica ciudadana.

En el ciclo superior, la formación en ciudadanía es específicamente formación en política. En cuarto año los estudiantes cursan la materia *Salud y adolescencia*, en quinto año la materia *Política y Ciudadanía*, y en el sexto año la materia *Trabajo y Ciudadanía*. En estas materias se trabajan ejes fundamentales que hacen a la participación ciudadana, la formación política y el conocimiento de la historia como herramienta para el análisis y la intervención crítica en la realidad actual.

Algunos de los temas que se trabajan en *Salud y adolescencia* son el cuidado del propio cuerpo y del otro, los derechos y las responsabilidades con los demás y para con el Estado, estos contenidos se encuentran en diálogo con el Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación. En *Política y Ciudadanía* se trabajan temas centrales como son el Estado y la sociedad civil, la política, la ciudadanía, Estado de derecho, movimientos sociales y organizaciones sociales, así como también políticas públicas. Finalmente, *Trabajo y Ciudadanía* se

centra en la condición de trabajador como anclaje de construcción de ciudadanía, los trabajadores y sus derechos, el problema de la desocupación y la exclusión; escenarios y nuevos contextos laborales. Esta línea de formación ciudadana acompaña a lo largo de seis años la trayectoria educativa de los estudiantes secundarios, siendo materias que proponen en gran medida no sólo el abordaje de los contenidos desde lo teórico, sino que la reflexión para llevar adelante prácticas ciudadanas en la actualidad, dentro y fuera de la escuela.

2.2. Del paradigma de la disciplina al de la convivencia en las escuelas

Entendemos que la realidad social se encuentra atravesada por una multiplicidad de relaciones de poder, luchas y conflictos. En las escuelas secundarias, como en cualquier espacio social, existen conflictos, es por ello que en lugar de negarlos o concebirlos como problemas ajenos a las instituciones educativas, han sido diseñadas políticas a nivel nacional y provincial para el abordaje de los mismos desde el paradigma de la convivencia.

En el año 2013 fue sancionada la Ley nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N°26.892, y al año siguiente el Ministerio de Educación Nacional elabora una Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, para el nivel inicial, primario y secundario; guía que retoma los lineamientos trabajados por el Programa Nacional de Convivencia Escolar desde el año 2004. En la provincia de Buenos Aires en el año 2013 ya se contaba también con una Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el escenario escolar.

El nivel de educación secundario de la provincia a su vez cuenta con normativa propia, tal como la resolución la Resolución 1709/09 que establece la elaboración de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada. Los AIC son elaborados por los distintos actores que hacen a la escuela secundaria. Son una manera de acordar reglas y el funcionamiento de la vida escolar, contemplando las visiones y la voz de todos. Lejos de que existan reglamentos que sólo imponen prohibiciones a los estudiantes, se alienta la conformación de acuerdos que recuperen los derechos y las responsabilidades de cada uno de los actores que habitan el espacio escolar. Esto se implementa desde el Estado a través de asistencias técnicas a escuelas, encuentros con Equipos Directivos e Inspectores. En los últimos años se ha avanzado en la implementación de los AIC en las escuelas secundarias, como también la conformación de Consejos Institucionales de Convivencia (CICs), dónde los directivos, docentes, estudiantes y familiares se reúnen y trabajan cuestiones vinculadas a la convivencia y resolución de conflictos internos de las instituciones. La noción de

convivencia escolar promueve la idea de poder estar en las instituciones educativas junto a los otros, corriéndose del paradigma de la disciplina, del castigo, de la buena o mala conducta, y trabajando en los acuerdos entre los actores institucionales. Siguiendo a Nuñez (2013) podemos caracterizar algunos de los reglamentos elaborados en tres tipos. Por un lado, aquellos que presentan normas vinculadas a las regulaciones tradicionales del sistema educativo: higiene, puntualidad, apariencia, cuidado de materiales, que el autor llama “*reglamentos tradicionales*”. Por otro lado, reglamentos “*en contexto*” pues si bien mantienen reglas “tradicionales” incorporan algunos elementos de las problemáticas que atraviesan hoy a las escuelas, vinculadas a la violencia, drogas, delincuencia, tiempos atrás no eran concebidas como parte constitutiva de la realidad escolar. Finalmente, el autor habla de los reglamentos que responden a un “*modelo de derechos*”, en los que son atendidos los derechos de los estudiantes y el cumplimiento de sus responsabilidades. Estos últimos son los acuerdos para la convivencia que se propone desde el marco de derechos, pues en los mismos incorporan normas para estudiantes, docentes, equipos directivos y familias. Siguiendo datos publicados por la DPESec⁷, en el año 2011 el 18% del total de las escuelas secundarias contaban con su AIC elaborado, alcanzando el 31% en el año 2013 y un 42% a fines del año 2014. Más allá de los datos numéricos, es clave poder analizar los AICs teniendo en cuenta los tipos de “reglamento” y el proceso de elaboración de los mismos.

2.3. La participación estudiantil: centros de estudiantes

La Dirección General de Cultura y Educación presenta en sus balances de gestión un crecimiento en la participación estudiantil a través de los centros de estudiantes y de organizaciones estudiantiles, pasando de 57 centros conformados registrados en el año 2007, a 1525 en el año 2013 y 1555 en el año 2014. Es decir, en el año 2011 el 45% de las escuelas secundarias contaban con centros de estudiantes, en el año siguiente el 52%, y en el año 2014 el 61%⁸. Entre las tareas que se implementan desde la conducción del nivel secundario se destacan los Encuentros Distritales y Regionales de Centros de Estudiantes, en los que se realizan talleres para estudiantes y docentes, promoviendo el intercambio de experiencias y la puesta en común de los derechos como también de las dificultades con la que se encuentran los estudiantes a la hora de organizarse y participar. A su vez, se llevan adelante asistencias técnicas que en las que se asesora a docentes, directivos y estudiantes para la resolución de dificultades con la que se encuentran estas organizaciones estudiantiles. A su vez, el proceso de elecciones de centros de estudiantes se encuentra estipulado

⁷ DGCyE (2014). DPESec. Informe de Gestión de la DPESec-Subsecretaría de Educación. Diciembre 2014.

⁸ DGCyE (2014) *Op. Cit.*

en la resolución 4288/11 con fecha en la semana del 16 de septiembre de cada año⁹, hecho que hizo que se instale a nivel provincial como parte del calendario escolar, debiendo ser tenido en cuenta por los equipos directivos e inspectores a la hora de planificar el año lectivo.

Ahora bien, las formas de participación política por parte de los estudiantes también han sufrido transformaciones en las últimas décadas. Los adultos muchas veces fomentan una sola o única manera de participación, nostálgica, pre-configurada por sus propias experiencias. Lejos de colaborar con una conclusión rápida de que los jóvenes son “menos participativos y con menos inquietudes políticas” que como los adultos recordamos que fuimos durante nuestro tránsito por la escuela, debemos problematizar lo político y conocer las diferentes maneras de participación (Southwell, 2013).¹⁰ En la actualidad estamos ante la emergencia de formas de participación política que combinan elementos nuevos y viejos (Nuñez, 2013).

En la Provincia de Buenos Aires, la resolución sobre centros de estudiantes del año 2011 de la Dirección Provincial de Educación Secundaria¹¹, hace uso en el texto de las categorías de Centros de Estudiantes y Organizaciones Estudiantiles, dando cuenta de la variedad de formas organizativas que hay en las actuales instituciones educativas de dicho nivel. En relación a las formas de organización, la misma resolución entiende que los estudiantes optan por diversas maneras de organizarse: *“De las Formas de Organización: Puede optarse por distintos modos de organización, en función de la realidad escolar en la que este inserto el Centro de Estudiantes o el grado de organización que ha alcanzado. Por ejemplo, puede que en un principio se elija organizarse en un Cuerpo de Delegados, para luego constituirse en un Centro de Estudiantes con un estatuto que establezca roles y jerarquías diferentes (Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero), que a través de las acciones que le competen pueda consolidarse. Sea cual fuera el tipo de organización por el que se opte, se deben establecer al menos tres (3) referentes del Centro de Estudiantes como representantes del mismo”*.

2.4. La mirada de los estudiantes

Luego de la presentación de estos aspectos de la política educativa provincial implementada para el nivel secundario y en relación al gobierno democrático de las escuelas, podemos detectar que se encuentran profundamente entrelazadas, tanto desde lo curricular y como desde las prácticas escolares. Pareciera que el ejercicio de la ciudadanía se enseña y se aprende en la escuela, se lleva

⁹ El 16 de Septiembre Día Nacional de la Juventud. Se conmemora en recuerdo de los jóvenes militantes secuestrados por fuerzas militares durante la denominada "Noche de los Lápices", ocurrida en septiembre de 1976.

¹⁰ SOUTHWELL Myriam (2013) *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Santillana. Buenos Aires.

¹¹ Resolución 4288/11. El Artículo 2º dice: Propiciar la conformación de Centros de Estudiantes u otras formas de organización estudiantil en todas las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

adelante a través de prácticas concretas en el espacio y el tiempo escolar. A continuación presentaremos algunas opiniones y miradas de los estudiantes en relación a estas políticas. Cabe señalar que los estudiantes entrevistados son miembros de centros de estudiantes de distintas escuelas de la provincia¹². La intención es la de aproximarnos y conocer la mirada que tienen sobre las políticas provinciales implementadas y si han favorecido en la implementación del gobierno democrático de las escuelas.

Con relación a los **Acuerdos Institucionales de Convivencia**, en general los estudiantes entrevistados han presentado distintas miradas a partir de sus experiencias. Por un lado, pareciera, siguiendo algunas opiniones, que son implementados a veces para cumplir con la normativa pero sin que haya una elaboración ni revisión comprometida de los mismos por parte de los adultos docentes y directivos. De esta manera, los Consejos Institucionales de Convivencia no parecen ser espacios de participación habitual, pareciera que no se encuentran integrados a la gramática escolar. Sin embargo, siguiendo otros casos, parece que cuando el directivo hace uso del espacio de manera activa es reivindicado por los estudiantes como un espacio en el que se pone en juego la participación estudiantil, además del centro de estudiantes. Esta disparidad de opiniones guarda relación con los datos mencionados sobre la implementación de AICs, no habiendo alcanzado la totalidad de las escuelas secundarias, por lo que puede pensarse que es una política que ha presentado dificultades en su implementación.

Un integrante del centro de estudiantes de una escuela secundaria de La Plata señala:

M: “[Los AIC] no son muy trabajados acá, por lo menos en este colegio. Existe pero no hay mucha actividad de eso. (...)Te voy a contar una situación: acá para eso se busca uno o dos representantes por curso, la otra vez pasó la preceptora por el curso y dijo “Chicos tienen que buscar dos delegados para ir al AIC”, y ninguno entendía lo que era, y lo explicó más o menos y dijo bueno eligió dos al azar.

La presidenta de un centro de estudiantes de La Plata acerca de la participación estudiantil en los AIC reflexiona:

L: “... te ponen requisitos que son por poco elitista, como que para ser delegado tenés que

¹² Las entrevistas realizadas a estudiantes que participan de centros de estudiantes durante el período 2008-2013 en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, son parte del trabajo de campo realizado por Quiroga Agustina en el marco de la elaboración de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FaHCE.UNLP.

~~tener buena presencia, tenés que tener buena asistencia, tenés que tener buenas notas, tenés que ser buen compañero...~~ *Pasó mi preceptora y nos leyó la lista de requisitos, y bueno tenés que ser así, tenés que ser así....Tenés que tener buena participación, tenés que tener buena asistencia, tenés que ser buen compañeros, tenés que tener buenas notas, buena conducta...nosé grupo sanguíneo positivo... El otro día vinieron dos delegados de segundo re preocupados y me dijeron “Vino la preceptora y nos dijo que no podíamos ser más delegados”, y le dije “¿Por qué?”... y me dijo “A mi me dijo que no porque tengo mala conducta”, y “A mí me dijo que no porque llego tarde todos los días” me dijo el otro. Y el chico me explicaba que no llegaba tarde porque quería, sino porque vivía en barrio aeropuerto y se tomaba dos micros para llegar hasta acá.... Y se maneja en micro sólo, y sus viejos no lo podían traer. Y a mi me indigna eso...”*

Un ex presidente del centro de estudiantes de una escuela secundaria de Avellaneda, Wilde, explica que:

G: “...Después del 2010, cuando cambian los directivos, se tiene que renovar el AIC, se eligen los delegado por curso, tenía que ir un representante por año: uno por tercero de polimodal, uno por segundo, uno por primero del polimodal, el acuerdo se hizo entre los últimos años...se eligen los delegados y se vota el acuerdo. La verdad es que ese año realmente conocí lo que era el AIC. Porque nos pedían elegir otro tipo de delegados, no los del centro, sino para otra cosa, ahí nos explicaron lo del AIC. (...) Nos sirvió bastante. La realidad que dentro de la escuela secundaria todos los años, hasta que llegué a 6to, hubo distintos hechos de conflicto escolar, de problemas de conducta, de pibes que tenían más de una libreta...Lo bueno que la nueva camada de directivos fue que tomaron el AIC como el arma para trabajar con ese tipo de conductas. Entonces el Consejo se reunía para estas cuestiones extraordinarias, el tema de sanciones y qué hacer con esta problemática. La verdad es que estoy muy contento, porque después de participar en encuentros con otras escuelas, me di cuenta que estábamos muy avanzados con el nivel de participación”.

Las miradas de los estudiantes sobre las **materias de la línea de formación ciudadana** pone de manifiesto que la evaluación que tienen de las materias es según el rol docente. Cada materia es vista como interesante o no, como importante o no, según la enseñanza del profesor. Teniendo en cuenta que son materias que, más allá de lo teórico, tienen como propósito promover la participación activa en el ejercicio de la ciudadanía, los estudiantes entrevistados reivindican las materias en las que se alcanza a trabajar y posibilitar la participación política concreta en el aula o a

través de proyectos. A su vez, los estudiantes parecen evaluar el rol docente a partir de la coherencia entre el discurso y la práctica, la enseñanza de la ciudadanía remite a llevar adelante en el aula y en la escuela prácticas democráticas.

Un integrante del centro de estudiantes de una escuela secundaria de La Plata:

“M: Creo que lo único que rescato de un año que tuve Construcción de Ciudadanía fue cuando hablamos de drogas y todas esas cosas, que a mí no me gustan las drogas y no me gusta manejarme en ese ámbito para nada, entonces aprendés un montón de cosas, es concientización (...) Hoy tengo Política y Ciudadanía, que hablamos de Marx y de políticos así, pero me parece que no tiene sentido...Bah, o sí tiene sentido, pero lo explican de una manera en la que todos lo único que hacen es hacer un trabajo práctico de 5 puntos, vale 2 puntos por cada respuesta que hacés bien, aprobaste la materia y listo. No es que te ayuda o compromete a los chicos, o les da una herramienta para que activen y digan “uh esto está bueno...””

Ex presidente de centro de estudiantes de Avellaneda:

G: “...fuimos los primeros en tener “Política y ciudadanía”, los primeros en tener “Trabajo y ciudadanía”, ese año se hablaba más de la participación de los jóvenes y toda esa cuestión...Los profesores probaban con nosotros, porque algunos no sabían bien cómo encarar la materia y cómo hacerla, o qué material usar....Nosotros vimos justo ese proceso (...) Esas materias en realidad servían un montón para llevar la discusión adentro del aula. Porque quizás nosotros cuando teníamos “Política y Ciudadanía” y se trataba, nosé..., género, o se trataban formas de gobierno... Hacía que dentro del aula se rompa ese tabú de que el profesor es el que viene y te enseña...Sino que habría los espacios de discusión. Eso la verdad que fue un proceso interesante y a mí me gustaba mucho. Yo siempre la concebí como una mezcla de historia llevada a la actualidad... o algo por el estilo”.

Presidenta de un centro de estudiantes de La Plata:

L.: “Esas materias se tienen todos los años. Yo también, estoy en Ciencias Naturales, y tengo Trabajo y Ciudadanía, y está genial eso. Los programas de las materias están buenos, y aparte más que nada porque la experiencia, más allá de lo curricular, es la cotidianeidad, que vas aprendiendo a cómo manejarte (...), porque también es muy lindo quedarse en el discurso divino, pero incentivar a la participación es algo fundamental. Si vos no incentivar a participar más allá de que expliques quién es José Martí y toda esa historia, no llegás a nada....”

Finalmente, con relación a las **políticas de participación estudiantil y centros de estudiantes**, los estudiantes dejan en claro, a partir de sus testimonios, que más allá de la normativa es el rol de conducción de los equipos directivos y de los docentes el que termina posibilitando u obstaculizando, la organización estudiantil. Las resoluciones parecieran que “llegan” a las escuelas secundarias, pero su simple arribo no alcanza para que se conformen organizaciones estudiantiles, sino que los adultos docentes son clave en el proceso de promoción de los mismos. Si bien la política provincial define, diseña e implementa medidas, los cambios se llevan adelante en las escuelas cuando los docentes se los apropian y los trabajan junto a los estudiantes. En algunos casos la normativa es “la carta”, le ley en la que se amparan para reivindicar su derecho a organizarse, lo cual genera condiciones para la participación, pero no estaríamos hablando de un efectivo gobierno democrático en la escuela. La Ley de Centros de Estudiantes así como la normativa de la DGCyE referida a la temática, considera que son organismos propios del sistema educativo, por lo que no depende su conformación de la buena o mala voluntad del equipo directivo, sino que es un derecho de los estudiantes.

Integrante del centro de estudiantes de una escuela secundaria de Ramallo:

“Pregunta: Las resoluciones sobre centros de estudiantes y AIC ¿las conocen? ¿O se organizaron sin conocerlas?”

S.: Sí, nos habían dado fotocopias de eso...

-Pregunta: ¿Quiénes?”

S.: Los profesores, porque no sabíamos mucho como era lo del centro de estudiantes, y recibimos ayuda de los profesores”.

Presidenta de centro de estudiantes de La Plata:

L: “[Las resoluciones sobre centros de estudiantes] están bien, está bien explicadas porque es una realidad...pero el tema es que por ejemplo vos le llevas la resolución a algún directivo de que querés hacer una asamblea extraordinaria, y te dicen “no, no se puede, para qué querés una asamblea extraordinaria...hace una reunión” y ahí te empiezan a poner palos en la rueda”.

Ex presidente de un centro de estudiantes de escuela secundaria de Avellaneda:

“...la [resolución n°] 4900 la verdad que hizo un gran avance, porque es del 2005, y en realidad obliga a los directivos bajo ley a promover un centro de estudiantes... Fue nuestra

~~primera gran carta, que nos da una normativa legal y un estatuto, y nosotros con ese estatuto ya nos creíamos un centro de estudiantes realmente conformado, que teníamos una estructura y que nos servía para nuestro proceso de burocratización. Después cuando avanzamos en las elecciones del 2012, en el medio, nos cae la última resolución la 4288. Esa resolución nos pareció superadora en muchos casos, porque empezaba a reconocer a todos los niveles de participación de las escuelas secundarias. No sólo cuerpos de delegados, no sólo centros de estudiantes.(...) Esa resolución, la última, fue más abarcativa, y quiso expandirse a todas las formas de autogobierno que los estudiantes tenían en las escuelas, me pareció genial”.~~

Estos testimonios dan cuenta de la variedad de situaciones con las que se encuentran los estudiantes en el proceso de conformación de organizaciones estudiantiles o centros de estudiantes. A su vez, dan cuenta de que para el efectivo análisis de la implementación de la política de gobierno democrático se debe analizar las prácticas implementadas en las instituciones, comprobando, una vez más, que las normativas trazan horizontes que requieren largos procesos de tiempo para alcanzar su efectivo cumplimiento.

3. Consideraciones finales

Con este trabajo se presentaron algunas de las políticas de inclusión como garantía de acceso, permanencia con aprendizaje y terminalidad de los estudios en este nivel de enseñanza. A su vez, fueron señaladas las políticas de gobierno democrático y participación estudiantil presentando algunas de las opiniones de los estudiantes a partir de sus vivencias de participación en algunas escuelas secundarias.

A partir de lo expuesto, es posible proponer algunas consideraciones finales hasta el momento, líneas para seguir pensando en las transformaciones que se viven en las escuelas secundarias de la provincia en los últimos tiempos.

En primer término, se vislumbra que a partir de la obligatoriedad del nivel secundario están dadas las condiciones políticas e institucionales que habilitan el despliegue de distintas propuestas para el acompañamiento, sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas.

En segundo lugar, se evidencia el papel de los distintos actores del sistema educativo como constructores de una pedagogía de la obligatoriedad, reflejada en políticas, experiencias y proyectos

que se animan a romper con el sello selectivo de esta secundaria a la que, en algunos casos, le cuesta abrir las puertas a los cambios destinados a generar condiciones para garantizar el derecho social a la educación para todos los estudiantes.

En tercer lugar, las experiencias expuestas denotan que muchas escuelas reconocen la ampliación de derechos de los adolescentes y jóvenes, y acompañan las políticas de democratización de las escuelas, promoviendo la convivencia y la participación estudiantil. Sin embargo, en este proceso continúan emergiendo tensiones que son visualizadas por los estudiantes y que muestran las dificultades a la hora de transformar la matriz tradicional disciplinaria del sistema educativo.

Esto da cuenta que, si bien aún falta mucho camino por recorrer, hay avances en el marco de la obligatoriedad que es necesario reconocer. Además, los cambios en educación y especialmente en la educación secundaria, llevan tiempo. Quienes trabajamos en educación, trabajamos para el largo plazo. La educación y la implementación de las políticas necesitan tiempo, así como los procesos sociales y culturales requieren de tiempo y más aún si se dan en el marco de procesos colectivos y participativos.

La tarea no es sencilla y la complejidad es una de sus características más destacadas. Se conocen los obstáculos, los problemas y las tensiones pero se sabe del incansable trabajo de los docentes. Cada decisión de política educativa lleva implícito aquello que se resiste a cambiar, y en ese proceso mismo de transformación se van planteando nuevos desafíos, así como cada desafío vuelve a plantear el sentido de cada decisión.

Finalmente, como se dijo anteriormente, la escuela secundaria se encuentra en la actualidad en la agenda de las políticas públicas y académicas. Por ello requiere el mayor de los esfuerzos en los distintos niveles de toma de decisión y en las diversas tareas que se desarrollan a su alrededor.

En la actualidad el campo de la investigación tiene nuevos desafíos, las políticas que se han definido y se están implementando, entre ellas las políticas de inclusión en términos de derechos, así como las de democratización del gobierno de las instituciones, necesitan continuar investigando lo que sucede en las escuelas y en las aulas.

BIBLIOGRAFIA

- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010) “Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane”. En: Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Año 2010, pp. 67-86, 4ta Epoca, La Plata.
- Bracchi, C.; Causa, M. y Gabbai, Ma. I. (2010) “Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia” Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias

Sociales”. Departamento de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, 9 y 10 de Diciembre de 2010.

- Braslavsky, C. (1986): *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. Y Otros (2001): *La educación secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana.
- Brenner, G. (2014) *Periodismo Pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones*. Buenos Aires, Editorial Mandioca.
- Castro, S. (2007) “Haciendo política en la escuela. Discusiones en torno del proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses”, en *1era Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*. La Plata, 16 y 17 de Noviembre, 2007.
- DGCyE. DPESec (2012). *Secuencia Didáctica. El voto a los 16 años*. Buenos Aires.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC)
- Filmus, D. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana.
- Gabbai, I. (2012) *Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias: Relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. (Tesis de Maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.
- Juarros, F. Y Cappellacci, I. (2009) “El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino” Espacios de crítica y producción. FFyL. N° 40, Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2005): “Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?” En KRICHESKY, M., *Adolescentes e Inclusión Educativa*, Buenos Aires, .Noveduc/OEI/UNICEF/SES.
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2013) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Larrondo, M. (2013) “Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires” en *Propuesta Educativa N° 39*, Año 22-Jun. 2013- Vol 1. Pp. 51 a 58.
- Montes, N. y Sendon, M. A. (2006): “Trayectorias Educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 29. México. DF, COMIE.

- Mueller, D., Ringer, F., Simon, B. (Comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Nuñez, P. (2011) Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación estudiantil” en el espacio escolar” en SAINTOUT, F. (comp.) *Jóvenes argentinos: pensar la política*. Buenos Aires, Prometeo.
- Nuñez, P. (2013) *La política en la escuela*. Buenos Aires, La Crujía.
- Quiroga, A. (2014). Proyecto de Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FAHCE.UNLP.
- Southwell, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato” En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.
- Tedesco, J. C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- Tedesco, J. C. (2010) “Prioridad de las políticas educativas”. En: *Educación Secundaria. Derecho Educación y Desarrollo. Desafío para la Educación de los adolescentes*. UNICEF-Argentina.
- Tenti fanfani, E. (2000): *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, IIPE-Bs. As.
- Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. (2012) “La escolarización de los adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes sobre tres investigaciones sobre el régimen académico y trayectorias escolares”. Ponencia presentada en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. 1-4 de agosto, 2012.
- Tiramonti, G. (2003) “Estado, Educación y Sociedad civil: una relación cambiante”. *En educación Media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. En: Tenti Fanfani (Comp.) UNESCO-IIPE-Altamira. Argentina, Fundación OSDE.
- Tiramonti, G. (2011) “Escuela media: la identidad forzada” En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.

Leves y normativas

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N°188. Año 2012.

DGCyE. DPESec. Marco Legal de la Educación Secundaria (N° 3186/07)

DGCyE. DPESec. Resolución “Sobre la conformación e institucionalización de Centros de Estudiantes y Organizaciones Estudiantiles” (N° 4288/11)

DGCyE. DPESec. Resolución sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia N° (1709/09).

~~Ley Educación Nacional (N° 26.206)~~

Ley de Educación Técnico-profesional (N° 26.058)

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061)

Ley de Educación sexual Integral (N° 26. 150)

Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075)

Ley Nacional de Centros de estudiantes (N° 26.877)

Ley Nacional de Ciudadanía Argentina (N° 26.774)

Ley de Educación Provincial (N° 13.688)

Ley de paritarias docentes (N° 13.552)

Ley de Centros de Estudiantes Secundarios (N° 14.581)

Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195)

Datos de las autoras

Claudia Bracchi es Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la FLACSO. Es Docente e investigadora (UNLP/UBA). Profesora titular de Fundamentos de la Educación en la Facultad de Bellas Artes y Profesora Adjunta de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ambas facultades de la Universidad Nacional de La Plata. También desarrolla actividades de docencia en diferentes carreras de posgrados (UNLP/UNLZ/UNIFE) en temas sobre *Jóvenes. Escuela secundaria. Trayectorias sociales y educativas*. Investigadora Principal de Proyecto UBACyT. 2011-2014. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Proyectos de Investigación Científica o de Innovación Tecnológica. Directora: Carina V. Kaplan. Título del proyecto: *Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad*. Sede: Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Actualmente ocupa el cargo de Directora Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Agustina Quiroga. Es Licenciada en Sociología por la FaHCE.UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra Historia Social General B y Ayudante Diplomada de la Cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes, UNLP. A su vez es Pro-Secretaria de Posgrado de la FBA.UNLP. Es coordinadora de la materia Producción de Textos del Curso de Ingreso FBA.UNLP.



Actualmente se encuentra realizando su tesis de maestría de la carrera Maestría en Ciencias Sociales de la FahCE.UNLP. Ha sido co-directora de proyectos de extensión universitaria de la FaHCE.UNLP, y trabaja en temas vinculados a la sociología de la educación.