

Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN

Challenge school exclusion from the pedagogical-organizational forms.
The case of a secondary school dependent on national universities

*María Rosa Misuraca**

*Sonia Marcela Szilak***

*Karina Alejandra Barrera****

Resumen

En este trabajo proponemos describir el proceso de conformación y las características organizativas y pedagógicas de una escuela del Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (PCNESUN), iniciado en 2013 en el marco de las políticas educacionales tendientes a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. Algunas características que propone el programa son: atención prioritaria a estudiantes provenientes de sectores "vulnerables", financiamiento por parte del Ministerio de Educación Nacional (ME), acceso por concurso de los docentes y su designación por cargo, jornada ampliada, entre otras. El trabajo presenta el estudio de un caso que puede considerarse "piloto" dentro de las innovaciones en materia de educación secundaria. Los rasgos de esta experiencia presentan diferencias con las formas organizativas y pedagógicas tradicionales y podrían constituir un "estilo" y un enfoque político-pedagógico singular, capaz de aportar a la democratización de la educación secundaria.

Palabras Clave: Escuela Secundaria; Obligatoriedad; Política educativa; Inclusión educativa; Universidades Nacionales.

Abstract

The purpose of the following article is to describe creation process and organizational and educational characteristics of school from the Project of Creation of New Secondary Schools with National Universities (PCNESUN – Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales), started in 2013 within the framework of the educational policies aimed to ensure compulsory secondary school. Some of these characteristics are: priority attention to students from vulnerable sectors, Ministry of Education (ME) financing, covering of teaching positions and appointing, extended school day, among others.

This article describes a case study that can be considered a pilot project within the innovations in secondary school level. The features described in this case are different from traditional organization and educational format and may constitute a special political and educational "style", contributing to secondary school democratization.

Key words: Secondary School; Compulsory Secondary School; Educational Policy; Educational Inclusion; National Universities.

MISURACA, M. R., SZILAK, S. M., BARRERA, K. A. (2017) "Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 279-303. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

*Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján

E-mail: mariarosamisuraca@gmail.com

** Magister en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján

E-Mail: soniaszilak@gmail.com

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján

E-Mail: kari_cobo@hotmail.com

Presentación

En la investigación que dio origen a este artículo¹ confrontamos dos tipos de escuelas preuniversitarias creadas con diferentes finalidades político educativas: una tradicional escuela dependiente de una universidad nacional ubicada en la provincia de Buenos Aires, con una política de admisión selectiva de sus aspirantes a partir cupos cubiertos con la aprobación de exámenes de ingreso; y una escuela creada con fines de “inclusión” de nuevos sectores sociales a partir del PCNESUN que establece el ingreso irrestricto y se orienta a la escolarización de sectores vulnerables, ubicada en el conurbano bonaerense². En este artículo describiremos algunas tensiones que se manifiestan en el proceso de creación, organización y puesta en funcionamiento de la escuela secundaria producto del PCNESUN que permiten visualizar otra forma de materializar la obligatoriedad escolar.

El ME y las Universidades Nacionales (UUNN) firman en el año 2013 el PCNESUN en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria. En ese proyecto se establecen recomendaciones que las UUNN deberán contemplar, relacionadas con las características del sector social al que estará dirigida la escuela, ingreso irrestricto de los estudiantes, gobierno, formas de acceso de los profesores, jornada ampliada, opciones de orientación: Bachilleratos orientados hacia la formación profesional o Escuelas técnicas. Plantea “un formato escolar flexible” para integrar la cotidianeidad de los jóvenes con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en un plan de estudios cuyo ciclo básico tendrá carácter cíclico.

En la primera etapa, a fines de 2013, tres UUNN ponen en marcha el proyecto de la nueva escuela secundaria, que adquieren matices diferentes en función de las características propias de la comunidad y de la UUNN de las que dependen. Todas siguen el objetivo principal del proyecto orientado a la inclusión y retención de jóvenes en “estado de vulnerabilidad”.

En este trabajo nos proponemos identificar las decisiones involucradas en el proceso de conformación y las características organizativas y pedagógicas, en el marco de las concepciones en las que se inscribe la escuela del PCNESUN, a

partir del estudio de un caso que puede considerarse "piloto" dentro de las innovaciones en materia de educación secundaria.

El estudio del caso³ interroga y pone en cuestión nuestra experiencia en el análisis de las políticas educacionales, comprometida con la crítica hacia la falta de adecuación de las condiciones de formación de los profesores, el alejamiento entre la propuesta curricular y las condiciones materiales de trabajo para alcanzar los fines de la educación secundaria. Pretende aportar a la sistematización del saber pedagógico producido a partir de la resolución de los desafíos y problemas presentados en la atención a estos sectores sociales.

En esta etapa de la investigación debemos explicitar las limitaciones propias del análisis de una experiencia a escala reducida que, sin embargo, podría ser inspiradora de planteos democratizadores más amplios.

El trabajo se organiza en tres partes, la primera ofrece una breve descripción del PCNESUN en los aspectos y regulaciones que interesa destacar; la segunda trata sobre los orígenes y el proceso de conformación de una de las escuelas del proyecto y la tercera aporta reflexiones sobre los rasgos organizativos y pedagógicos del caso seleccionado que permiten dar cuenta de cómo se materializa la obligatoriedad.

Entre la matriz histórica y otra forma de concebir la obligatoriedad escolar

A partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26206/06, el Consejo Federal de Educación (CFE) emite Resoluciones orientadas a modificar las características selectivas de este nivel⁴. Estas regulaciones intentan actuar sobre las condiciones tendientes a renovar los proyectos pedagógicos, generar recorridos formativos diversificados y promover experiencias de aprendizaje variadas, que favorezcan la construcción del conocimiento a través de diferentes formatos.

Esa normativa establece la "construcción de una nueva institucionalidad" que permita hacer efectiva la obligatoriedad del nivel. Pone el foco en las condiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en una práctica

con sentido y relevancia. Para ello propone construir progresivamente rasgos organizativos como: “diversas formas de estar y aprender en la escuela”, “garantizar una base común de saberes”, “promover el trabajo colectivo de los docentes”, “sostener las trayectorias de los estudiantes”, “resignificar el vínculo escuela-contexto” (Res. CFE N° 93/09).

En este marco ubicamos el PCNESUN, iniciado en 2013, que retoma en sus fundamentos las Resoluciones del CFE -resultado de acuerdos entre las jurisdicciones- y las traduce en la propuesta de creación de escuelas en la órbita de las UUNN.

Las históricas escuelas secundarias dependientes de UUNN han funcionado mayoritariamente con restricciones en el ingreso para sectores provenientes de circuitos deficitarios de educación primaria. Las creaciones de colegios secundarios a cargo del Estado Nacional y, posteriormente anexados como instituciones dependientes de las UUNN -ya sea existentes o las que se crearon con posterioridad a esos colegios- fueron prototípicas en la relación entre las UUNN y la escuela secundaria. Las sucesivas creaciones universitarias conservaron, en mayor o menor medida, algunos de esos rasgos selectivos⁵. Esto podría explicarse a partir de la intención de conservar para la universidad niveles de selectividad social que fueron variando con los distintos proyectos políticos.

Algunos aspectos que podemos reseñar sobre la tradicional escuela dependiente de la UN estudiada remiten, además de la matriz selectiva de su matrícula para el ingreso⁶, a otros vinculados con la permanencia, según los cuales son los estudiantes quienes deben adaptarse a los requerimientos pre-establecidos de la escuela, sujetos a escalas de calificaciones y rígidas condiciones para la promoción, la imposibilidad de repitencia del año escolar, división de los tiempos y los espacios institucionales en función del currículum prescripto o el cumplimiento de pautas disciplinarias.

Otros aspectos se vinculan con los propósitos implícitos y explícitos de la institución respecto del paso de los estudiantes por el nivel, en los que prima la preparación para los estudios universitarios (mayoritariamente orientada hacia la oferta de carreras de la universidad) y el establecimiento de estándares elevados

de contenidos a los que los ingresantes deben arribar para permanecer; la búsqueda de cierta homogeneidad en los resultados de aprendizajes; la matriz institucional de prestigio por su pertenencia a la UN; la resolución de situaciones de “desajustes” curriculares (entre el currículo provincial y el que la UN diseñó para la escuela) siguiendo criterios según los cuales se resuelve “hacia arriba”, es decir con el acercamiento a lo que la UN requerirá de los egresados de la preuniversitaria; y la organización del trabajo de los profesores estrictamente basada en horas de clases.

En cambio, la propuesta de las nuevas creaciones definiría otra concepción de escuela. El proyecto plantea la necesidad de generar desafíos a “lo común” y atender a estudiantes que provengan de sectores sociales particulares, que no hayan tenido acceso a la escuela secundaria común, o que hayan fracasado en el intento de transitarla.

Los aspectos de la experiencia analizada que se contraponen con los que hemos enunciado sobre la escuela preuniversitaria precedente serán desarrollados en los apartados que siguen. Sin embargo, debemos adelantar que el rasgo más destacado es la propuesta de orientar la escuela a la atención de “jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social” (PCNESUN), lo que remite a la posibilidad de pensar en políticas de discriminación positiva a cargo de las UUNN.

Si bien en el PCNESUN no se define la concepción de “vulnerabilidad”, podemos entender que refiere a la situación socio-económica de los jóvenes destinatarios de la propuesta. En las Resoluciones del CFE también se asocia este concepto a la realidad económica de los estudiantes, que deberán ser atendidos con mayor cantidad de recursos materiales y con “capacidad técnica y política para sostener sus trayectorias” (Res. CFE Nº88/09).

Castel (2000) reconoce que a partir de la aplicación de las políticas neoliberales se ha extendido la zona de vulnerabilidad⁷ resultado del trabajo precario y situaciones relacionales inestables. Por lo que sería necesario desarrollar estrategias de intervención sobre la zona de vulnerabilidad.

Entendemos que en el PCNESUN la vulnerabilidad aparece como condición que puede ser atendida/desafiada a partir de una oferta educativa particular, generando propuestas que tiendan a la inclusión educativa.

Si nos preguntamos por el significado que adquiere la inclusión en la escuela secundaria, a partir de la atención de población en condiciones de vulnerabilidad, encontraremos varias posibilidades. Un primer significado, según Terigi (2008) asoció la inclusión a la permanencia en la escuela; posteriormente se pasó a entender que no bastaba con “estar en la escuela” sino que remitía a la posibilidad de que todos alcanzaran los aprendizajes establecidos en el currículum. Por lo que el problema de la inclusión requeriría “promover formas de organización institucional y trabajo pedagógico que permitan remover los obstáculos que se oponen a los aprendizajes a los que todos tienen derecho (...)” (p. 212). Un tercer significado refiere a la necesidad de revisar la corriente principal del currículum contemplando intereses y perspectivas de todos, significado que se sustenta en el concepto de justicia curricular expresado por Conell (2006).

La inclusión de una “nueva población educativa” requiere cuestionar la lógica de la escuela secundaria que persiste desde los orígenes del sistema, generando alternativas al formato escolar tradicional⁸, lo que traería consigo la complejidad típica del ingreso a la escuela de sectores sociales y culturales relegados y colocaría a las UUNN frente al desafío de cuestionar la matriz con la que las escuelas secundarias universitarias se venían desarrollando.

Consensos y disensos en la conformación de la escuela

En el caso estudiado, la universidad decide crear la escuela secundaria en un barrio periférico en el que desarrolla actividades de extensión e investigación⁹. Es decir que preexiste una relación con las organizaciones sociales a las que deberá atender en la demanda por una determinada escuela.

En la trama conformada por las condiciones que establece el ME –atender a sectores vulnerables- los requerimientos de la comunidad, expresados a través de los representantes de distintas organizaciones barriales¹⁰ y las expectativas de la universidad, se generan diversas tensiones de origen que, a nuestro juicio, dife-

rencian esta creación de las históricas escuelas dependientes de UUNN y le otorgan un carácter o impronta particular.

En este apartado nos interesa caracterizar tres aspectos del proceso de conformación de la escuela en cuestión: el ingreso de los estudiantes, la selección de los profesores y su jornada laboral y las decisiones curriculares.

En primer lugar, la decisión sobre las edades de los ingresantes fue resultado de una dinámica de consensos entre sectores. Las expectativas para esa definición diferían entre los involucrados (ME, universidad y organizaciones barriales). Desde el ME no se condicionaba este aspecto, a la comunidad le interesaba el ingreso de los mayores de 16 años y a la universidad el de niños de la edad teórica correspondiente. Testimonios del primer director de la escuela dan cuenta de numerosos conflictos entre la universidad y el barrio, hasta que se resolvió inscribir jóvenes de la edad teórica correspondiente, es decir 11 años y con hasta tres años de sobriedad, abriendo cursos de primero y segundo año.

El proceso comenzó a fines de 2013 para iniciar las clases en marzo de 2014. La mayor dificultad fue llegar a decisiones consensuadas o fruto de la reflexión, tanto con la comunidad como con el conjunto de los actores universitarios, en el marco del escaso margen que dejaban los llamados *"tiempos políticos"*. Efectivamente, luego de dos años de funcionamiento, el mismo entrevistado evalúa que *"se hicieron las cosas a contra-reloj"* que *"el entusiasmo por crear la escuela nos hizo ir a tientas por donde transitar la propuesta"* y que *"habría que haberse tomado tiempo y pensar un poco más en el ingreso"*. La expresión remite a aspectos como las decisiones sobre la modalidad elegida para la escuela, la edad de los ingresantes o las relacionadas con las respuestas institucionales a las reacciones *"violentas"*¹¹ de los estudiantes.

En segundo lugar, la selección, carga horaria, dedicación y organización del trabajo de los profesores diferencia esta creación de las secundarias provinciales¹². Para su selección se integra un jurado con representantes de la universidad, del ME y de las organizaciones barriales. Estos tres actores perseguían diferentes metas: el ME valoraba las estrategias tendientes a la inclusión, desde la universidad se priorizaba el saber pedagógico y disciplinar y las organizaciones

barriales ponderaban el compromiso hacia lo social. De este modo, los profesores fueron seleccionados¹³ teniendo en cuenta, además de su formación, su experiencia de participación en organizaciones con grupos de adolescentes, lo que daba muestras potentes de conocimiento de la realidad material del sector destinatario de la propuesta y de su compromiso con el mismo. El criterio presente es que el conocimiento siempre tiene un contexto, ya que el que aprende vive en un mundo social; “para alcanzar un conocimiento preciso, no distorsionado, es necesario un compromiso subjetivo con ese contexto, una implicación en las cuestiones que trascienden la escuela” (Connell, 2006: 57).

Coincidimos con las expectativas de los diferentes sectores y no parece posible ponderar una sobre la otra. Sin embargo, nos preguntamos acerca de la viabilidad de reunir en la figura de un mismo profesor el perfil que contemple “compromiso social”, “saberes pedagógicos y disciplinares” y “estrategias para la inclusión”. A esta tensión debemos sumar la consabida distancia entre lo que la formación proporciona y lo requerido para un ejercicio crítico de la profesión.

Las características que adquiere la jornada en esta escuela, pone en tensión a los modos tradicionales de comprender el puesto y proceso de trabajo de los docentes en el nivel secundario. La normativa y el caso en estudio, permiten observar que los profesores son designados con una elevada concentración de horas en la institución. Al respecto el PCNESUN establece:

“una jornada mínima de 30 hs reloj por semana, horario extendido del equipo directivo y profesores designados en una gran mayoría con concentración horaria o cargos para hacer una escuela de puertas abiertas para cursar, estar y permanecer en una concepción de jornada escolar ampliada que incluye múltiples instancias y actividades. En este tiempo también se ofrecerán alternativas de profundización, recuperación o revisión de aprendizajes. (...) se promueve un equipo de enseñanza de amplia presencia cotidiana para sostener las trayectorias a partir de la participación de cada actor en múltiples tareas institucionales”.

De este modo se crean cargos docentes con responsabilidades que exceden el dictado de las horas de clase, lo que permite la creación de espacios institucionales de trabajo colaborativo entre pares.

En cuanto al equipo de conducción de la escuela, que estuvo a cargo de la UN, se compone de un director, un vicedirector Académico y vicedirector Socio-

Comunitario. Se organizaron cinco áreas de trabajo, con propósitos específicos: área socioeducativa, área de prácticas profesionalizantes, escuela de artes, área de recreación y educación física y área de lengua extranjera¹⁴.

Por último, resulta relevante caracterizar ciertas decisiones curriculares tomadas durante el proceso de creación. El único requisito establecido por el ME respecto del diseño curricular, era contemplar los NAP establecidos a nivel nacional. Las decisiones respecto del currículum contemplaban, en primer lugar, la estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, es decir, una secundaria de seis años de duración y una escuela técnica de siete años. Por otra parte, discutían acerca de la pertinencia de equiparación del diseño adoptado con el de la provincia y con el del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

Vale la pena mencionar que el diseño curricular de la provincia es el que habría incidido en el alejamiento de estos estudiantes de la escuela secundaria o, por lo menos, ese con el que los estudiantes realizaron una trayectoria escolar insatisfactoria y que se mostraba necesario recrear.

Los mayores conflictos se presentaron al momento de pensar en la homologación del título ya que para obtener el financiamiento del INET debía estar adaptado a los criterios referidos a la formación técnica. De esta manera los testimonios dan cuenta de la elaboración de un diseño curricular que contemplaba los NAP y los requerimientos del INET.

Podemos observar que las posibilidades de autonomía de la universidad en la definición del currículum se encuentran auto limitadas o, por lo menos, condicionadas por cierta definición indirecta de los contenidos por parte del Estado nacional y provincial. Si entendemos que la existencia de autonomía se basa en la colaboración y el entendimiento por parte de los involucrados, y no en la imposición de decisiones (Elliot en Contreras, 1997), sería necesario estudiar este tema en profundidad como uno de los efectos de la responsabilidad de la universidad en la política de inclusión.

Algunos rasgos organizativos y curriculares de la experiencia

Uno de los rasgos típicos de las reformas de la década de 1990 fue la apropiación del discurso crítico por parte de las políticas educacionales, operando como legitimador de propuestas que iban en dirección opuesta a lo que sugerían. Algunos trabajos que analizan las reformas de esa década confrontan discursos halagadores sobre los profesores, con condiciones materiales desfavorables; promesas de trabajo institucional colectivo frente a limitaciones organizativas de tiempo y espacio o de deficiente formación para llevarlas a cabo; propuestas de enseñanza y aprendizaje de saberes socialmente relevantes, con el imperativo requisito de retención, permanencia y contención en la escuela. En suma, la falta de correspondencia entre lo que la política propone, en el plano normativo y discursivo, y las limitaciones materiales de su concreción en la práctica (Más Rocha y Vior, 2009; Misuraca y Szilak, 2013). Esto, inevitablemente iría en detrimento de los aprendizajes y se agravaría ante el acceso de un nuevo sector social para el que la escuela secundaria no estuvo originariamente concebida (Más Rocha, 2007) o que provienen de un circuito devaluado de la escolaridad primaria (Ziegler, 2011; Terigi et al. 2013).

A partir de 2006, la normativa vuelve a recrear posiciones político - pedagógicas críticas que señalan, entre otras, la necesidad de adecuar la escuela a las prioridades de inclusión social y educativa, la diversidad frente al acceso de nuevos sectores sociales, la importancia de un régimen académico y de convivencia adecuado. Estas propuestas se materializan, con matices, en escuelas destinadas a sectores particulares.

Se combinaría una dinámica del sistema exclusor junto con un conglomerado de escuelas que porta el mandato de alojar a quienes el propio sistema expulsó, alterando sólo en estas últimas las dinámicas que producen la exclusión. Así, parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmover y modificar las prácticas más generalizadas (Ziegler, 2011).

Las alternativas para completar la obligatoriedad escolar como Plan Fines, Escuelas de reingreso, Bachilleratos Populares, Escuelas preuniversitarias, estrategias pluricursos, de diversificación curricular, etc., son focos de cuestionamiento

desde la producción teórica que las analiza (Gluz, 2009; Tello y Asprella, 2012; Southwell, 2013). La crítica fundamental hacia esas alternativas se ubica en la posibilidad de generar procesos de segmentación y devaluación académica y social de los títulos en función de la escuela de procedencia (Viñao, 2002). A esa pregunta ineludible sobre los riesgos segmentadores, le agregamos su contracara, es decir, la pregunta sobre la potencialidad transformadora de una experiencia que -aun mereciendo un estudio en profundidad de aspectos vinculados con los logros de una cohorte estudiantil completa- ubica su punto de partida en un supuesto diferente de la escuela "común".

El análisis del caso estudiado pone en cuestión "lo común" (currículum común, formato común) como manera de entender la igualdad. La adopción de idénticas estrategias pedagógicas que pretenden la equivalencia con una equidad formal y teórica frente a las condiciones necesarias para una igualdad real (Terigi et al., 2013) son cuestionadas en la experiencia analizada.

Diversos testimonios de profesores coinciden con que la escuela logra que los estudiantes y los profesores "*quieran estar*" en la escuela. Mientras en la escuela secundaria tradicional los estudiantes deben adaptarse a las exigencias de una escuela que selecciona a los que pueden progresar en el nivel, a partir de modelos más o menos rígidos de funcionamiento, en las creaciones del PCNESUN, es la escuela la que debe adaptarse a las características de un público pre-establecido, en la búsqueda de alternativas, recursos y estrategias para la retención de esa matrícula y el logro de aprendizajes situados. Ello implica recrear los supuestos de homogeneización implícitos en lo común o universal.

Nos preguntamos acerca del lugar del contenido a ser enseñando que no puede escindirse de los aspectos organizativos, sus posibilidades de generar aprendizajes significativos y el papel del docente en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes para responder a los objetivos del nivel secundario definidos por la Ley de Educación Nacional: la formación del ciudadano crítico, capaz de insertarse en el mercado laboral o de seguir estudios superiores. Nos centraremos en aspectos vinculados con las decisiones colectivamente adoptadas tendientes al logro de la obligatoriedad. Interesa aquí dar cuenta de las caracte-

rísticas que asume esta escuela en el marco de una estrategia que pretende superar la selección y exclusión típica del nivel y, al mismo tiempo, desafiar la propuesta de “contención” afectiva o vincular como única meta que podría ir en detrimento de los contenidos.

● **Lo organizativo**

Cuando hablamos de la especificidad del trabajo docente, toda la retórica alude a la importancia de la colaboración entre profesores, pero la realidad es que la estructura de los puestos de trabajo, la propia formación y la evaluación de su tarea apuntan a la definición de una actividad entendida como individual. El proyecto, en cambio, reconoce la necesidad de modificar los tiempos y espacios de trabajo institucionales para llevar a cabo la propuesta pedagógica. Los acuerdos colectivos son definidos en espacios de reuniones e intercambios sistemáticos, se realizan como parte de la carga horaria institucional. Esas jornadas son caracterizadas por los docentes como de “*gran producción*”, fundamentalmente en la toma de decisiones sobre los rumbos a seguir. Destacan la importancia del factor “tiempo” como condicionante necesario para el desarrollo de acuerdos y propuestas colectivas “...*no se puede hablar en singular, siempre se piensa y se habla con otros, en plural*” (Docente de Construcción de Ciudadanía). “*Es muy raro que se tome una decisión que no surja de ellos (los docentes) mismos*” (Director).

Esta concepción de trabajo docente se enmarca en la perspectiva de los autores que entienden que “los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional” y que señalan “la contradicción existente entre el carácter colectivo del trabajo docente, y unas condiciones institucionales de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual” (Terigi et al., 2012: 23).

En esta escuela “*prima el compromiso y la humanidad por sobre los reglamentos (los docentes) no vienen para cumplir horas, sino que vienen por algo más*” (Vicedirector Socio- Comunitario). Así, parecen derribadas las barreras que - en el común de las escuelas- crean el cumplimiento de los fines administrativos, la burocracia y/o los tiempos acotados, sobre la profesionalidad.

Las entrevistas realizadas permiten identificar dos rasgos en relación con la jornada laboral de los docentes para la generación de acciones junto a sus pares. Por un lado, los profesores cuentan con una carga horaria en la institución que permite destinar tiempos a diversas actividades que exceden el dictado de clases, tales como, elaboración de proyectos institucionales, planificación y evaluaciones interdisciplinarias, capacitación en servicio y reuniones ocasionales para debatir temas coyunturales y tomar decisiones colectivas. De este modo, se reconocen esas actividades, como parte del trabajo docente y no como plus-trabajo y el tiempo habría dejado de ser el enemigo de la libertad de los profesores, convirtiéndose en su respaldo (Hargreaves, 1996).

Esta modalidad permitiría disminuir los procesos de intensificación del trabajo docente y su consecuente precarización. Martínez (2012) sostiene que el tiempo es una categoría que materializa concepciones y modos de educar e instituye un discurso pedagógico y cultural. Por lo que el tiempo no es mecánico ni neutro. La autora entiende que innovar en las formas de organizar el tiempo escolar es una de las operaciones más complejas ya que:

“El tiempo de trabajo es particularmente importante para romper el aislamiento docente y desarrollar formas de trabajo colectivo dentro y fuera del local escolar. Este aspecto se une con el contenido del trabajo y la producción de procesos culturales y sociales más allá de las rutinas del aula. (...) Se ha llegado a imposibilitar esta tarea de conjunto, por los límites de la jornada laboral y las tareas ‘presenciales o frente a alumnos’ que consumen todo el tiempo de trabajo” (p.45)

Por otro lado, la organización de la jornada laboral e institucional permitió el desarrollo de experiencias de reflexión conjunta, de diseño de parámetros de evaluación, formatos/contenidos de talleres, instancias de capacitación, entre otras. Para los entrevistados trabajar en una propuesta de inclusión con sectores vulnerables implica un nivel de complejidad que requiere de prácticas innovadoras, para responder a problemáticas que la escuela tradicionalmente resolvió con mecanismos de exclusión. La recurrente referencia al “*compromiso*” con el proyecto atraviesa a toda la organización. “*Es muy difícil encontrar profesores a quienes no les guste estar en esta escuela (...) quieren estar y asumieron el desafío de trabajar fuertemente lo colectivo y lo social*” (Director). Los compromisos asumidos ante contextos de creciente complejidad y mayores desafíos no se

reducen exclusivamente a factores del proceso de trabajo. Es decir que no se trata solamente de disponer de tiempos extra-clase. Las características organizativas del puesto de trabajo docente en esta institución deben ser analizadas en relación con el sentido/contenido de dicho trabajo. Es decir, las modificaciones del formato tradicional del trabajo se legitiman en el marco de una propuesta que se propone ciertas finalidades. Así, organización y sentido son dos rasgos indisolubles del trabajo docente y atienden a los marcos temporales típicos de los jóvenes provenientes de sectores populares.

Una de las primeras actividades con que inician la tarea, todos y cada uno de los profesores de la experiencia estudiada consiste en "*conocer el barrio*" de donde provienen los estudiantes¹⁵. El requisito de recorrer y conocer esa realidad material amplía el espacio del aula al barrio –como parte del trabajo- y redonda, posteriormente, en acuerdos sobre las dificultades y limitaciones que presenta la población escolar. La creación de nuevos espacios institucionales y de nuevos tiempos de trabajo reconocidos en la jornada laboral se legitiman a partir de la finalidad del proyecto en cuestión: convertir a la escuela en "*aula – patio – casa*" que cobije a estudiantes de los barrios que rodean a la escuela. La consigna elegida por los jóvenes mismos "*somos nuestra escuela*" expresa la identificación con el proyecto que pretende su inclusión en la educación secundaria y la ostentan en el patio de la escuela.

Las jornadas de capacitación docente son vivenciadas como una "*conquista*" en el logro de espacios, donde lo que prima es la "*producción*" a partir de la posibilidad de pensar colectivamente, discutir y sistematizar acuerdos. "*Esto posibilita que muchas cosas puedan ser repensadas y resignificadas, al tener tiempo para hacerlo y tener con quién hacerlo*" (Docente de Matemática).

Creemos potente el estudio de esta experiencia en tanto permite confrontar con los discursos dominantes que señalan a los docentes como responsables individuales de los resultados educativos y como objeto de evaluaciones punitivas.

- **El valor de la presencia**

Es frecuente asociar linealmente la retención de los estudiantes con la "mera" contención afectiva que dejaría incompleta la finalidad de la escuela. En esta experiencia la retención pasa a ser el primer objetivo recurrente en los testimonios de profesores, autoridades, tutores y auxiliares. Para el logro de esta finalidad dedican, además del tiempo previsto para el dictado de clases, los sábados, los contra-turnos y las jornadas institucionales.

La permanencia/retención de los estudiantes constituye una condición *sine quanon*: lograr que ellos "se quieran quedar en la escuela", "que la escuela sea un lugar de pertenencia". La importancia otorgada a la permanencia en la escuela resulta crucial para "recuperar" a estos jóvenes del fracaso de correlato de trayectorias expulsoras. Los testimonios relevados dan cuenta de un lema compartido: "una vez que el chico pasa esta puerta y entra a esta escuela, no se va nunca más" (Vicedirector Socio-Comunitario). La idea de que el alumno pase de ser un sujeto "inesperado" a ser un sujeto "deseado" por la escuela, permite entender la obligatoriedad escolar como un logro o conquista a partir de los consensos y objetivos de docentes y autoridades y no como una imposición normativa.

La importancia asignada a la presencia de los estudiantes tiene su correlato también en la presencia de los profesores y autoridades en actividades extra-clase. El profesor de esta escuela está concebido como una figura más cercana a la de un maestro del nivel primario que comparte varias horas al día con el grupo de estudiantes, los recreos y los viajes. "Los directivos tenemos mucha más presencia que la esperada" (Director). Las autoridades asumieron, además, la función de "enamorar" a los profesores del proyecto de escuela. "Somos los enamoradores del proyecto" y valoran los logros alcanzados en ese aspecto. El compromiso del docente se inicia con los vínculos con los estudiantes como requisito necesario para el logro de los aprendizajes.

"prima la intencionalidad y el derecho de conocer y/o reconocer (Fraser, 2003) la individualidad de cada alumno, su contexto, sus diversas formas de relacionarse con el conocimiento, sus ritmos, es decir una verdadera personalización en la enseñanza. El discurso de los docentes no restringe la visión de la inteligencia a un grupo social, sino a la confianza, la cual apela a supuestos afirmativos que tienen los equipos docentes sobre las condiciones sociales para el aprendizaje" (Krichesky, 2014:16).

El valor de lo social en lo pedagógico actúa como promotor de potencialidades para construir habilidades que aporten a la superación de la realidad material. Sin embargo, al reconocer que la docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo, los profesores no eluden el conflicto presente entre los logros afectivos-vinculares y los cognitivos. *"No estamos exentos de dilemas. Esta escuela no puede estafar a sus estudiantes respecto de formarlos para continuar estudios superiores"* (Vicedirector Académico).

Efectivamente, una de las características de los acuerdos colectivos consiste en resolver "día a día" los dilemas pedagógicos entre: fortalecer la pertenencia a la escuela y alcanzar logros cognitivos equivalentes a los esperados para el común del nivel. En los casi 3 años de vida de la escuela, no parece haber habido dudas en que el primer término de la ecuación, es decir, la permanencia, era el prioritario. Con ese fin se acordó evitar la repitencia hasta 3er año¹⁶.

En cuanto al segundo de los términos -el aprendizaje de contenidos- son recurrentes las referencias a contextualizar los aprendizajes en la realidad de los estudiantes. Los profesores expresan su preocupación ante deficiencias graves en lecto-escritura. La vulnerabilidad de esta población que, antes que nada, necesitó *"aceptar quedarse en la escuela"* (Director), se expresa en la ausencia de un requisito ineludible para aprender *"algunos estudiantes no saben leer, no saben escribir"* (Profesora de Construcción de Ciudadanía) lo que claramente afecta las posibilidades de apropiarse de contenidos elaborados. Los docentes, incluyendo al equipo directivo, generan acciones para superar esa falencia. Estas acciones, que en la Res. CFE Nº 93/09 se indican como instancias obligatorias para los docentes¹⁷ a fin de generar instancias de apoyo como responsabilidad institucional, suelen estar atravesadas por la imposibilidad material de ser llevadas a cabo o se transforman en reiteraciones de las mismas instancias de fracaso. Por el contrario, en la propuesta encontramos una búsqueda constante por responder a las problemáticas de los estudiantes, promoviendo la participación, el compromiso y la generación de acciones para sostener las trayectorias de estudiantes en riesgo de exclusión o de fracaso escolar¹⁸.

La información revela que en la escuela se hacen presentes condiciones esenciales que diferencian el trabajo del común de las escuelas. Como ya se ha mencionado, por un lado, los criterios de selección de los docentes y, por otro lado, la estructura organizativa flexible permite la concentración horaria y el destino de tiempos para la reflexión y la promoción del trabajo colectivo. Para Hargreaves (2001) estas estructuras alternativas favorecen la construcción del vínculo y el desarrollo de una enseñanza más eficaz, a diferencia de las convencionales que interrumpen el flujo de las relaciones, restan fuerzas a la planificación y sobrecargan de obligaciones.

- **El contenido**

En la escuela del PCNESUN los docentes reiteran la importancia de acciones que trasciendan el corto plazo. La re-significación del contenido es formulada en reuniones de trabajo y señalada como un requisito para el logro de los aprendizajes. Los docentes buscan que el contenido adquiera sentido y contribuya a la mejora de la realidad de los estudiantes. El currículo, entendido como la superación de la declaración de lo que “debe ser” enseñando, y, en ese sentido, como la definición del trabajo del profesor, es redefinido en conjunto hacia la posibilidad de instalar espacios curriculares “electivos” a partir de cuarto año¹⁹.

La propuesta curricular, por ejemplo, para “Construcción de Ciudadanía” da cuenta del objetivo explícito de cumplir con los contenidos prescriptos, pero re-significándolos para el aprendizaje de estudiantes que provienen de sectores vulnerables. Esa asignatura tanto en la normativa nacional como en el diseño curricular de la jurisdicción, problematiza la discriminación y la estigmatización social a partir de una fuerte impronta de respeto a la diversidad. Esta perspectiva lleva a la necesidad de revisar permanentemente códigos y normas de convivencia y a recurrir a prácticas democráticas y participativas. En esta escuela la asignatura adquiere la modalidad de Asamblea integrada por todos los cursos simultáneamente. La dinámica y temas que abordan surgen tanto de los docentes, cuanto de los intereses y problemáticas de los estudiantes.

Otro ejemplo lo constituye “La Minga”, que se materializa en una actividad dentro de la carga horaria, donde el trabajo cooperativo de los estudiantes a

partir de los talleres propios de la modalidad técnica de la escuela, generan propuestas que vuelven al barrio y a la escuela para la mejora de las condiciones. Esta actividad, que varía según los intereses y preocupaciones de los alumnos, pero que parte de los contenidos prescriptos, busca superar la estandarización y uniformidad del currículo oficial que sólo se enfoca en la reproducción de contenidos.

“La estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad, alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares (...) lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento” (Hargreaves, 2007:65).

El tratamiento de los contenidos se articula con el desarrollo de estrategias de “cuidado” de los estudiantes. Los docentes entienden que hay cuestiones significativas más allá del aula que impactan sobre las posibilidades de aprendizaje. Si bien el “cuidado” es un trabajo contingente, caracterizado por su invisibilidad y discreción, que no sería obligatorio para la tarea del docente, estos profesores entienden que, si la escuela no está presente “cuidándolos más allá de sus puertas”, las posibilidades de sus estudiantes se ven reducidas. Estrategias como generar un carnet que los identifique como estudiantes de la escuela, ante las reiteradas requisas de la policía, en el trayecto desde el barrio hacia la escuela y el riesgo de exposición de los estudiantes, nos muestran la preocupación por sortear obstáculos del “afuera” y las presiones de otras instituciones, como la policial. Este es un ejemplo de que estas acciones se despliegan para preservar la vida del otro, asistiéndolo en sus necesidades cotidianas, en protegerlo de situaciones amenazantes o en promover su autonomía (Molinier, en Palomo, 2008).

El refuerzo de las dimensiones colectivas, tanto en la organización de la escuela cuanto en la búsqueda de contenidos relevantes, tiende a contrarrestar o desmontar la competitividad típica de la sociedad en la que ésta se inserta.

Lo dicho podría constituir un desafío para la formación docente inicial y continua, en tanto permitiría contemplar el desarrollo de conocimientos y competencias que favorezcan las propuestas de trabajo colectivo en las instituciones educativas.

Notas finales

Desde posiciones teórico-críticas, no resulta novedoso señalar que el interés implícito y explícito por la "inclusión" aparece como condición necesaria para mantener la gobernabilidad del sistema global, ni ignorar que la inclusión convierte a esos sectores en colaboradores de los mecanismos de consenso (Fontes, 1996; Rodríguez Guerra, 2002; Neves, 2009). Sin embargo, estas creaciones permiten formular algunas cuestiones específicas.

Así como la selectividad de las escuelas tradicionales de las UUNN daba cuenta de las escasas posibilidades de los pobres de responder a las trayectorias esperadas, es necesario reconocer el riesgo de producir *otra selectividad* que elige a los estudiantes por las características "deficitarias" de su trayectoria escolar.

Parece redundante señalar que las condiciones de tratamiento particular de sectores sociales aislados, se constituye en otra forma de selectividad, con criterios y parámetros diferentes de los elitistas pero que puede conducir a nuevas formas de reproducción de la vulnerabilidad. Sin embargo, el estudio de esta nueva escuela orientada a la atención de población categorizada como "vulnerable" nos permite afirmar que puede constituirse en el amparo pedagógico y cultural de jóvenes expulsados por otras instituciones o con dificultades para continuar sus estudios.

Acercarnos a una experiencia en pleno transcurso de una escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel nos obliga, en principio, a aceptar que la propuesta opera sobre las consecuencias de un estado de cosas pre-existente. En este sentido, el PCNESUN pretende actuar sobre las trayectorias interrumpidas, no encauzadas, deficientes o devaluadas, en suma, sobre la dinámica típica del sistema educativo, a partir de una búsqueda constante de herramientas diferentes de aquellas que provocaron el fracaso anterior. El caso refuta la concepción difundida acerca de que las reformas podrían constituir un mero problema técnico, capaz de direccionar en un sentido u otro el rumbo pedagógico a través del aplicacionismo de normativa crítica. Por el contrario, confirma la importancia de las condiciones materiales para llevar adelante un proyecto abarcador. Despe-

jado ese componente esencial, el compromiso político de cada uno de los tres niveles involucrados en la creación y desarrollo de la escuela, -universidad, ministerio y organizaciones barriales- diferencia a esta creación del común de las escuelas secundarias.

Desde el interés por el aporte que esta experiencia puede hacer al desarrollo de la escuela secundaria pública, nos preguntamos ¿cómo extender esta propuesta a otras escuelas? ¿cómo trascender este grupo de profesores y autoridades particulares? o dicho de otra manera ¿cómo socializar la experiencia que desafía los mecanismos excluyentes? La respuesta encontrada indica que la clave de la escuela es "*estar fuera del sistema*"; ser una escuela que escapa a las llamadas "comunes" y que puede hacer sustentable el proyecto con gente que "*tiene ganas*" de asumirlo. Si bien la respuesta parece centrarse en el voluntarismo, éste es desmentido cuando, tanto autoridades como docentes, reconocen otra de las claves en el enfoque conceptual que la sostiene, por ejemplo, conocimientos con proyectos para la acción, contenidos que integren un currículo situado, evaluación interdisciplinaria de los aprendizajes.

Por último, podemos concluir que la escuela pretende contrarrestar los efectos de la expulsión de la escuela común y que es exitosa en aspectos como la resignificación de los contenidos, la permanencia de los estudiantes, la integración de la escuela con el entorno barrial, los aspectos vinculares, la presencia sostenida y constante de los profesores. El desafío actual que la escuela se plantea remite a la equiparación de saberes reclamados para el acceso a los estudios superiores y la superación de las limitaciones propias de ser "*una aguja en un pajar*" y de la sustentabilidad de un proyecto dependiente de la continuidad de las políticas que le dieron origen.

Lo dicho hasta aquí constituye una primera aproximación a una problemática compleja, tanto desde su definición, cuanto de su puesta en marcha. Resta profundizar sobre aspectos nodales de las contradicciones propias de los espacios de autonomía y control en el puesto de trabajo docente, los obstáculos y facilitadores que surjan para la continuidad de los estudios de sus egresados, el lugar del contenido disciplinar y el pedagógico-didáctico, entre otros. Sin embargo, esta-

mos en condiciones de afirmar que la dinámica excluyente de la escuela puede ser desafiada toda vez que se cuente con el conocimiento crítico necesario de la realidad, el compromiso político de querer transformarla y las condiciones materiales necesarias para su logro.

Recibido: 06/09/2017

Aceptado: 06/11/2017

Notas

¹ El trabajo es un avance de la investigación "Educación secundaria obligatoria, inclusión educativa y escuelas preuniversitarias", radicada en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y dirigida por María Rosa Misuraca.

² La identidad de ambas instituciones ha sido preservada en este trabajo no sólo a partir de una decisión metodológica y epistemológica, sino –en el caso de la escuela del PCNESUN- por razones coyunturales originadas en el cambio de gobierno nacional, de signo político contrario al que dio origen al proyecto y numerosos indicios recogidos sobre la incertidumbre de docentes y directivos acerca de la continuidad de esta experiencia y otras iniciadas en el mismo período.

³ La investigación pretendió articular la dimensión amplia de la política-educacional o macropolítica, expresada en el proyecto posneoliberal que se abre en 2003, con la micropolítica de la institución escolar. El énfasis de esta investigación radica en la comprensión de los modos con que la escuela secundaria creada a partir de un proyecto político destinado a la inclusión de sectores vulnerables, materializa la obligatoriedad escolar, modela su organización y asume decisiones para el logro de las metas socio pedagógicas y político educativas que se propone. El criterio de selección de la muestra teórica se basó en la pertenencia a dos proyectos y períodos políticos educativos diferenciados. Una en el período de mayor expansión de la escuela secundaria, a partir de políticas de bienestar durante la década de 1950 y la otra en el marco de las políticas pos neoliberales que se abren con la crisis de 2001.

A fin de comprender la complejidad de esos procesos político institucionales propios del campo de estudio específico, -como es el de las políticas para garantizar el derecho a la educación secundaria- en el proyecto de investigación hemos combinado objetivos de carácter descriptivo con otros de tipo interpretativo. La investigación pretende acercar posibles respuestas al problema de universalización del nivel secundario sin pretensiones de generalización, sino de analizar realidades concretas que pueden ser fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y aportar elementos para el estudio de otros casos (Sirvent, 2006).

Se utilizaron dos tipos de fuentes. Uno de tipo documental: normativa nacional y provincial, decretos de creación de escuelas secundarias dependientes de UUNN, convenios marco de creación de escuelas preuniversitarias, reglamentos universitarios que regulan el funcionamiento (acceso a los cargos docentes, definiciones curriculares, regímenes de evaluación, órganos de gobierno, composición y funciones, proyectos de atención a las trayectorias, etc.) de las dos escuelas secundarias preuniversitarias seleccionadas.

El segundo tipo de fuentes lo constituye la información empírica proveniente de entrevistas y observaciones, que tuvieron por objeto relevar los procesos y resultados de la realidad organizativa y pedagógica institucional. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a: responsables universitarios, docentes de la UN participantes del proceso de conformación de la escuela (proyecto de creación, selección de docentes de antecedentes de aspirantes a la docencia), directivos actuales y al primer director organizador de la escuela, asesores pedagógicos y profesores de la escuela preuniversitaria (se consideraron como categorías de selección de profesores las diferentes áreas del conocimiento y su antigüedad en el establecimiento). Se observaron diferentes espacios institucionales como la entrada y salida, recreos, intercambios entre tutores y estudiantes, entre otros. Se tuvo acceso además a material didáctico elaborado específicamente para los estudiantes.

⁴ Res. CFE Nº31/07, Nº84/09, Nº88/09, Nº93/09 y Nº188/12.

⁵ Del relevamiento realizado para la investigación, se constató que, del total de escuelas secundarias preuniversitarias en 2014, el 63% tenía al menos una de las diferentes modalidades selectivas de ingreso: el 39 % seleccionaba por medio de exámenes, cursos eliminatorios por mérito, pago de arancel, procedencia de escuelas preuniversitarias de nivel primario, lazos de sangre; el 17% realizaba la selección por sorteo; el 7% por zona de procedencia y el 37% restante no especificaba sus formas de ingreso.

⁶ El criterio de admisión establecido en el Reglamento de ingreso a primer año consiste en aprobar los requisitos de asistencia, cuestionario de intereses y evaluaciones de un taller obligatorio de dos meses de duración. Luego de esa aprobación, las vacantes se cubrirán en este orden: en primer lugar los egresados de la escuela primaria dependiente de la UN y en el segundo los egresados de otras escuelas, por orden de mérito.

⁷ Para Castel (2000) existen tres zonas de organización o cohesión social: una zona de integración, una zona de vulnerabilidad y una de exclusión.

⁸ Es importante señalar que en el documento "ANEXO del PCNESUN, Versión borrador" se utiliza indistintamente "formatos" y "formas" para referirse a las maneras en que las escuelas organizan el tiempo y el espacio.

En este trabajo hemos coincidido con Terigi acerca de que el término formato "carece de precisión y tiene diversos usos". La autora sugiere utilizar dos términos con mayor carga conceptual como "gramática de la escolaridad" y "forma escolar". En el plano teórico también se han arribado a diversas construcciones conceptuales. Por ejemplo, Tyack y Tobin (en Terigi, 2011) definen como "gramática escolar" al conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes, les asignan clases, conforman el saber a enseñar y estructuran la forma de promoción y acreditación. (Dussel 2003). Desde otras perspectivas se agregan elementos a esta dimensión de la organización de la escuela que nos ocupa, "la constitución de un universo separado para la infancia; la importancia de las reglas en el aprendizaje; la organización racional del tiempo; la multiplicación y la repetición de los ejercicios, cuya única función consiste en aprender y aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo por fin su propio fin (Vincent; Lahire; Thin, en Terigi, 2011: 18). Es fácil advertir que aspectos como la organización del tiempo y el espacio están presentes en ambas concepciones.

⁹ Capacitación de docentes en jardines comunitarios, radios comunitarias, entre otras; las que no estuvieron exentas de superposiciones y conflictos con proyectos dependientes de los Ministerios de Educación, Salud y Desarrollo Social.

¹⁰ En la investigación no analizamos la composición ni el origen de estas organizaciones ya que excede largamente el objeto de estudio sino que trabajamos con la información que proporcionaron el primer director organizador de la escuela, una profesora de la UN que participó del proceso de discusiones y de la selección de antecedentes de los profesores, el director y el vice director Académico actuales.

¹¹ Los conflictos por roturas materiales y agresiones ocasionados en el uso del edificio por parte de los estudiantes desataron en la universidad una serie de reacciones de temor y otras de violencia de parte de un sector de la universidad, con expresiones peyorativas sobre los estudiantes, como "*no puede esperarse otra cosa de esta gente*" o "*los llevás a un palacio y no le enseñás a usarlo*". Solo dejaremos planteadas diferencias muy fuertes en las concepciones en el interior de la universidad ya que excede los límites de este trabajo.

¹² La Ley de Educación Nacional (Art. 30 inc. 32) establece que "el CFE fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos de docentes más estables en cada institución". Sin embargo, no se ha avanzado en este aspecto en las jurisdicciones y la mayor parte de los profesores de las escuelas secundarias provinciales asume horas cátedra estrictamente destinadas al trabajo frente al curso sin que haya concentración horaria ni designación por cargo.

¹³ Cabe indagar y profundizar sobre los mecanismos que rodearon esta selección, tales como la divulgación de los concursos, las características del proceso, entre otras, ya que se relevó información significativa como por ejemplo que "*un animador barrial fue casa por casa difundiendo la creación de la escuela*" (Entrevista al primer Director) o que "*algunos profesores entrevistados para la selección se autoeliminaron porque no era la escuela que suponían*" o que "*algunos ya trabajaban en secundaria y se presentaron por el boca a boca*" (Entrevista al Vice Director Socio- Comunitario).

¹⁴ Área Socioeducativa: conformada por profesionales y educadores con experiencia en el acompañamiento de sectores populares. Propone utilizar dispositivos apropiados para el seguimiento de adolescentes y jóvenes con trayectorias educativas erráticas y fragmentadas de repitencia y abandono.

Área de Prácticas Profesionalizantes: promueve la formación en el mundo del trabajo mediante talleres que desarrollan capacidades y aptitudes para la inserción crítica en los sectores de la producción.

Escuela de Artes: incorpora nuevas formas de comunicación con lenguajes artísticos: Circo, Teatro, Música y Artes Visuales.

Área Recreación y Educación Física: promueve mejores relaciones con "los otros" e invita al cuidado, respeto y disfrute a través del juego y el deporte.

Área Lengua Extranjera: incorpora el debate de la segunda lengua y, en algunos casos, de la tercera lengua.

¹⁵ En un documento para la formación de los docentes de la institución en cuestión, se destaca la importancia del pensamiento situado debido a que "...posibilita relacionar y articular los planos universal, particular y singular. (...). Es situado porque el sujeto que piensa está situado y porque interpela a un determinado sujeto situado en un determinado contexto, no porque se refiera a un objeto o fenómeno situado en el tiempo en el tiempo y en el espacio de los sujetos. (...). Un pensamiento universal situado amplifica la experiencia cotidiana e histórica tanto como singulariza la problemática universal (Mario Casalla, 1986)" (Fragmento del documento de formación docente institucional).

¹⁶ Esta decisión es similar a las adoptadas en otras escuelas pertenecientes al PCNESUN.

¹⁷ "Los docentes, en forma conjunta y desde una mirada integral de la escolaridad, diseñarán un plan de apoyo para cada estudiante, integrándolo a las instancias que se consideren adecuadas. Así, se tiende a evitar que cada docente lo decida en forma aislada, desde una mirada que podría ser parcial o fragmentada" (Res. CFE Nº 93/09).

¹⁸ Algunas formas de intervención que apuntan a sostener la matrícula son: la figura del docente tutor, quien además de dar clases, reparte sus horas en el acompañamiento de los estudiantes; espacios de acompañamiento con instancia áulica propia, a cargo de un profesor coordinador y un docente de materia, que articula lo pedagógico, lo personal y lo colectivo, para acompañar institucionalmente las trayectorias; espacios curriculares diversos; Juntas de evaluación compartida entre los docentes al momento de contemplar la trayectoria de los estudiantes y definir acciones para su acompañamiento.

¹⁹ Espacios curriculares como "Vos Elegís" (VE) por ejemplo propone un trabajo interdisciplinar, donde los estudiantes optan entre 10 proyectos y van rotando por cada uno de ellos: Huerta, Nuestro DNI, Círculos de Cultura, entre otros. Los proyectos no son estables, sino que se van resignificando y dando lugar a otros nuevos, a partir de las necesidades de los estudiantes o de su saturación.

Bibliografía

- CASTEL, R. (2000) "Encuadre de la exclusión", en KARSZ (comp.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa, Barcelona.
- CONNELL, R. (2006) *Escuelas y Justicia social*. Ediciones Morata, tercera edición, Madrid.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata, Madrid.
- DUSSEL, I. (2003) "La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos", en *Anuario de Historia de la Educación Nº 4. 2002-2003*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo, Buenos Aires.
- FONTES, V. (1996) "Capitalismo exclusões e inclusão forçada", en *Tempo*, Vol. II, Nº 3, pp.34-58.
- GLUZ, N. (2009) "De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales", en FELDFEBER, M. (comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. AiqueFfY/UBA, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata, Madrid.
- HARGREAVES, A. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Octaedro, Barcelona.
- HARGREAVES, A. (2007) "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad" Entrevista a A. Hargreaves realizada por Claudia Romero, en *Propuesta Educativa* Nº 27, Vol. 16, mes 01, pp. 63-69.
- KRICHEVSKY, M. (2014) "Desigualdades Educativas en la Argentina 2001-2010 y cambios de formatos de educación secundaria", en *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-061/791>
- MARTÍNEZ, D. (2012) "Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos", en FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA, D. (Comp.) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regu-*

- laciones ¿Nuevos sujetos?* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.
- MAS ROCHA, S y VIOR, S (2009) "Nueva legislación educacional: ¿nueva política?", en VIOR S., MISURACA M. R. y MÁS ROCHA S. (comps.) *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- MÁS ROCHA, S. (2007) "Una política para la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora", en *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Edición especial, Vol 1, N° 1, pp. 30-53.
- MISURACA, M. R. y SZILAK S. M. (2013) "La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión", en *Polifonías. Revista de Educación*, Año II, N° 2, abril-mayo, Departamento de Educación, UNLu, pp. 11-32. Luján.
- PALOMO, M. T. (2008) "Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados", en *Cuadernos de Relaciones Laborales* 26, N°2, pp. 13-44. RODRÍGUEZ GUERRA, J. (2002) "La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo", en *Disenso* N° 44, España. Disponible en: <http://www.pensamientocritico.org/jorrod0704.htm> (Consulta: 12 de Abril de 2015).
- SIRVENT, M. T. (2006) *El proceso de investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, M. (2013) "El formato escolar en cuestión: reflexiones en pasado, presente y futuro". en PINI, M y OTROS (coord.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- TELLO, C. y ASPRELLA, G. (2012) "Estado, políticas educativas y bachilleratos populares", en MAS ROCHA, S. y OTROS (comps.) *La educación secundaria como derecho*. La Crujía, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2008) "Lo mismo no es lo común", en FRIGERIO, G. Y DIKER G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2011) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- TERIGI, F.; BRISCIOLI, B.; SCAVINO, C. y MORRONE, A. (2013) "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", en *Revista del IICE* /33 27 DOSSIER La educación secundaria obligatoria en la Argentina, pp. 27-46.
Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078> (Consulta: 23 de Noviembre de 2016).
- VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata, Madrid.
- NEVES, L. M. (2009) *La nueva pedagogía de la hegemonía*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ZIEGLER, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en TIRAMONTI, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens, Buenos Aires.

Normativa consultada

Ley de Educación Nacional N° 26206/06

Resolución CFE N° 31/07

Resolución CFE N° 84/09

Resolución CFE Nº 88/09

Resolución CFE Nº 93/09

Resolución CFE Nº 188/12

Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, 2013.