

**V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación
Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional
Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015**

Eje 4 Estudios comparados institucionales

Título: *La implementación de los Planes de Mejora Institucional en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal de un distrito del oeste del conurbano bonaerense.*

Autoras:

Luisa Vecino (Tel: 011 15 62824984, mail: luisa_vecino@yahoo.com.ar)
(ISFD N°21 / UNTREF / Flacso)

Adriana Jácome (Tel: 1530751427, mail: abjacome@yahoo.com.ar)
(ISFD N° 21 “Dr. Ricardo Rojas” / ISP “Joaquín V. González)

Mariana Noguera (Tel: 011 15 57004925, mail marianafn21@hotmail.com)
(ISFD N° 21 /CIIE Moreno)

Sofía Boero (Tel: 011 15 23204602, maill: sofa_unlu@hotmail.com)
(ISFD N°21)

Resumen:

La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, sancionada en el año 2006, pone en tensión el mandato fundacional de dicho nivel produciendo un claro corrimiento de una matriz selectiva y meritocrática a otra basada en la inclusión y el acompañamiento de las trayectorias escolares. Es en este marco que se inscribe la investigación que estamos desarrollando en el conurbano bonaerense, en la que se analizan prácticas y dispositivos que propician la inclusión y el sostenimiento de la escolarización en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal en el distrito de Moreno.

En esta ocasión presentaremos resultados parciales de la comparación de la implementación del Plan de Mejora Institucional (PMI) en las cuatro escuelas analizadas. Este Plan es uno de los apoyos básicos que el Ministerio de Educación de la Nación aporta desde el año 2010 a las escuelas para favorecer los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria. A través de los PMI se ofrece una línea de apoyo y financiamiento para que las escuelas secundarias

puedan revisar y potenciar su Proyecto Educativo en el marco de los procesos de inclusión en desarrollo.

Daremos cuenta de los dispositivos que cada institución ha desarrollado en el marco de este Plan, considerando desde qué diagnósticos iniciales partieron y qué representaciones sobre la función de la escuela subyacen. Intentaremos develar qué diálogos se establecen con las normativas y los documentos de apoyo vigentes y qué innovaciones introducen en el formato escolar así cómo qué reproducen y sostienen del viejo formato.

Palabras claves: prácticas inclusivas -plan de mejora institucional- formato escolar

La escuela secundaria obligatoria

La obligatoriedad de la escuela secundaria hoy en Argentina, planteada desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, implica una fuerte ruptura respecto del mandato fundacional de este nivel. Diversos autores (Tenti Fanfani, 2008; Dussel, 2004, 2011; Southwell, 2011) sostienen que la educación secundaria argentina nació pensada como una "educación para pocos", reservada sólo para sectores minoritarios de la población. La principal función de esta escuela estuvo relacionada con la formación para los estudios universitarios y la dirección política de la sociedad, es decir, con la formación de un tipo de ciudadano preparado para cumplir roles políticos. Con el avance del siglo XX se han ido incorporando, paulatinamente, otros sectores sociales que han visto en la escuela secundaria una herramienta eficaz de "ascenso social" a partir de las oportunidades laborales relacionadas a las credenciales educativas. A partir de la década del sesenta se puede hablar de un proceso de masificación del nivel medio (interrumpido en la última dictadura militar y acelerado a fines de la década del ochenta y en los noventa) y, por ende, una consecuente devaluación de la acreditación.

Aún en este marco, esta escuela secundaria se ocupó, también, de seleccionar a su matrícula utilizando como criterios el mérito en los resultados académicos y la adaptación/adaptabilidad a la institución, principios sostenidos desde una supuesta igualdad de oportunidades (Dubet, 2011). De este modo, este proceso de expansión del nivel ha estado acompañado por una fuerte deserción y expulsión de aquellos que no transitaron "exitosamente" su escolarización, consolidándose -como propia del nivel medio- esta dinámica de ingreso masivo y escaso egreso hasta entrada la década del noventa (Southwell; 2011). Es así que una característica de la escuela secundaria en Argentina ha sido el sostenido proceso de expansión del acceso al nivel

y, simultáneamente, las serias dificultades para retener en las escuelas a esta población de jóvenes que ingresan a las aulas de la educación secundaria.

Desde su origen, la matriz meritocrática sobre la que se ha montado la escuela secundaria moderna, ha dotado de sentido a la imagen del desempeño escolar en términos de éxito y/o fracaso académico. La impronta de la selección permitía marcar distancia, establecer fronteras y diferencias con aquellos que fracasaban o eran excluidos del dispositivo escolar (Van Zanten, 2008). La extensión de la obligatoriedad de la educación y, con ello, la incorporación de los sectores populares a las aulas, puso aún más en cuestionamiento la capacidad del nivel secundario de dar respuesta a los nuevos jóvenes ingresantes –muchos de ellos primera o segunda generación en ingresar en este nivel- sin modificar su lógica de funcionamiento previa.

Los debates en torno a qué prácticas y dispositivos son más apropiados para acompañar las trayectorias reales –y ya no dar por hechas ciertas trayectorias teóricas- de los y las jóvenes recientemente incorporados a la educación secundaria dan cuenta de la necesidad de asumir cierta flexibilización del formato, modificando formas y prácticas propias del nivel secundario que recepcionó a otros sectores sociales. La creación de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,¹ ha permitido poner en discusión la lógica homogénea y homogeneizante de la escuela secundaria y llevar a la práctica un modelo diferente de escuela secundaria. Como sostiene Nobile (2011), su creación supuso una propuesta curricular flexible que posibilitó la construcción de trayectos formativos diversos y personalizados a partir de nuevos rasgos estructurales: escuelas y grupos pequeños, cursada por materia, flexibilidad en la asistencia, docentes por cargo, tutores, espacio de talleres, clases de apoyo, entre otras cosas. También en escuelas secundarias que sostienen formato “tradicional”² se percibe variedad en los modos de reactualizar o sostener el formato escolar, modos que se leen más en las prácticas cotidianas que en las condiciones estructurantes (y estructurales) del formato. Será una fabricación cotidiana de una cultura local para cada escuela (Acosta, 2009). Se innova incorporando carteleras, talleres, cuerpos colegiados para tomar decisiones, temáticas y contenidos cercanos a los estudiantes, otras figuras adultas o nuevos mediadores (asesores, tutores, consejeros, etc.). Estas prácticas se sostienen

¹ Las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron creadas en el año 2004 en el marco del programa *Deserción Cero*, y se inscriben en el contexto de la obligatoriedad de la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo se centró en disminuir "la deserción escolar" buscando recuperar a los ex-alumnos, de entre 16 y 18 años, que en algún momento habían asistido a la escuela y habían abandonado. (Ver Resolución N° 814 de la CABA, del 31 de marzo de 2004)

² Con esta denominación estamos haciendo referencia a la la organización por materia de la currícula, la simultaneidad en la formación, la gradualidad de la misma de forma rígida y el sostenimiento de la medición del mérito

entrecruzadas con componentes tradicionales y en muchos casos se crean a partir del impulso de diferentes programas y planes nacionales y/o jurisdiccionales como el que analizaremos en esta ponencia.

En esta oportunidad nos interesa presentar algunos resultados parciales de una investigación que venimos desarrollando sobre las prácticas que en algunas escuelas secundarias del conurbano bonaerense se desarrollan y que ponen en tensión la forma escolar moderna o formato escolar. Las innovaciones van imprimiendo otro modo de hacer en la escuela, tendientes a garantizar el sostenimiento de la escolarización secundaria, sobre todo en escuelas que atienden a jóvenes de sectores populares³. En este trabajo centraremos la mirada en cuatro escuelas públicas del nivel secundario que atienden a jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno, segundo cordón del conurbano bonaerense. Nos dedicaremos a analizar las prácticas vinculadas con la implementación del Plan de Mejora Institucional (PMI) en las cuatro instituciones en las que realizamos una investigación más amplia vinculada al análisis de prácticas y dispositivos pedagógicos que propician la inclusión y el sostenimiento de la escolarización. Las instituciones que se constituyeron en el referente empírico han sido seleccionadas en función de su historia, su ubicación en diferentes contextos socioculturales y su estructura institucional. A partir de este criterio hemos tomado: una escuela secundaria creada a fines de los años ochenta en un barrio de sectores populares que denominaremos en este trabajo *“escuela media del barrio”*, una escuela media creada a fines de la década del sesenta en el centro del distrito (a partir de ahora *“escuela media céntrica”*) un *“ex nacional”* de una zona céntrica del distrito y una *“escuela secundaria de jornada extendida y jornada completa”* ubicada en un barrio de la zona norte del distrito.

El Plan de Mejora Institucional (PMI)

En el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Consejo Federal de Educación (CFE) acordó en octubre de 2009, los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”, que enmarcan la tarea que tienen por delante las escuelas. En este documento se indica que los instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de

³ Hacemos referencia a la labor desarrollada por el equipo de investigación autor de la ponencia: **“La inclusión en la escuela secundaria: miradas y construcciones institucionales en torno a las trayectorias escolares de los y las jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno”**. Investigación en desarrollo con sede en el ISFD N° 21, aprobada y financiada por el INFD del Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas”. Convocatoria Año 2013. Resolución 553 SE - Número de Proyecto 1190.

institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales, que ordenan, priorizan y promueven las decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional, cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país. Así, el Plan de Mejora será “un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes” (Res. CFE 86/09, pág. 12)

A su vez, dicho documento señala dos ejes sobre los cuales las escuelas deberán diseñar sus Planes de Mejora, uno de ellos es el de las *Trayectorias escolares* que incluye, entre otros aspectos, el pensar la incorporación de los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela, la retención de los estudiantes que están en la escuela a través de estrategias de prevención del ausentismo, así como la disminución de los índices de repitencia y el desarrollo de acciones de apoyo que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. Este eje también incluye la articulación con los diferentes niveles para acompañar el ingreso, permanencia, egreso y continuidad de los estudios de los jóvenes, así como la vinculación con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para concretar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo.

El segundo eje para pensar el Plan de Mejoras es el de la *propuesta escolar y la organización institucional*. Aquí se incluye el desarrollo de propuestas de enseñanza de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en el ciclo básico para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizajes. También el fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender, la implementación de diversos formatos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones que promuevan innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, promueve el desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y estudiantes para garantizar una convivencia y un diálogo que fortalezca la democratización escolar y la autoridad docente desde el saber y desde el lugar de adulto responsable que acompaña a los jóvenes.

Cada escuela evalúa y decide cómo valerse del Plan para mejorar lo existente, poner en marcha lo nuevo o combinar ambas alternativas. Se trata, pues, de una tarea de reconocimiento de lo existente, de conceptualización de los problemas y de establecimiento de las prioridades para una etapa determinada. La responsabilidad sobre esta tarea es fundamentalmente de la conducción escolar, que movilizará a los demás docentes o, al menos, a un grupo impulsor, para lograr su participación y compromiso con el diseño del Plan.

Este Plan cuenta con el financiamiento del Ministerio de Educación de la Nación en forma conjunta con los ministerios provinciales. La distribución de los recursos será proporcional a la matrícula de estudiantes de cada establecimiento y tendrá en cuenta la situación de vulnerabilidad social y educativa de cada escuela. Los gastos para cada Plan de Mejora deben estar vinculados con los objetivos, sentidos y finalidades de las acciones pedagógicas y socioeducativas previstas en su formulación. Los rubros de gastos financiables de los Planes de Mejora Institucional serán de dos tipos: horas institucionales y recursos para gastos operativos; estos fondos se asignarán a la institución en función de los rangos establecidos de acuerdo a la matrícula de cada establecimiento

Las horas institucionales pueden ser destinadas a aquellas actividades que requieran de instancias de trabajo no contempladas en los tiempos de espacios curriculares correspondientes a los planes de estudio. Si bien se toma una medida de cantidad de horas mensual, esto no significa una asignación fija que se repite necesariamente todos los meses. En la propuesta que la escuela formula se pueden asignar estas horas en función de las acciones diseñadas, pudiendo agruparlas en diferentes cantidades según los diversos momentos previstos del Plan. Junto con los recursos para el financiamiento de las horas, se transfiere directamente a cada escuela una suma para gastos operativos que la institución destina para la adquisición de los insumos necesarios para el desarrollo del Plan de Mejora. Es en este marco normativo que las instituciones que tomamos como referente empírico diseñan diferentes modos de “usar” el PMI. A partir de las prioridades que señalan y los modos de abordar aquello que, entienden, son las prioridades para la educación secundaria en esa escuela.

La implementación del PMI en las cuatro escuelas analizadas

A continuación describiremos las acciones que desarrollan las 4 escuelas secundarias de nuestro trabajo de campo en el marco del Plan de Mejora Institucional. Podemos identificar líneas

comunes de trabajo y, por otro lado, singularidades en relación a historias institucionales, características, organización, ubicación de cada una de estas escuelas.

Una primera línea común de trabajo es la que se centra en fortalecer las trayectorias de los estudiantes que encuentran dificultades en su recorrido, favoreciendo el aprendizaje y la acreditación de las diferentes materias y la promoción a los años siguientes, reduciendo la repitencia. Como estrategia central las escuelas trabajan generando clases de apoyo y tutorías para las instancias previas a las fechas de exámenes (febrero, julio, diciembre). Se realizan en horarios a contra turno de las clases o los días sábados y tienen como prioridad las materias que más problemas de acreditación presentan (Lengua, Matemática, Biología, Físico-química, área contable, Educación Física). Los estudiantes asisten a las clases de apoyo y luego rinden las materias en las mesas de exámenes correspondientes; otros estudiantes que no adeuden materias también pueden realizar consultas sobre contenidos puntuales con los que van teniendo dificultades en el trabajo áulico. En algunas situaciones los profesores de las materias sugieren a los estudiantes la asistencia a estas clases, como forma de apoyar el proceso de aprendizaje y evitar que se “lleven la materia”, acompañando el recorrido durante el año; en otras situaciones son los mismos estudiantes que deciden acercarse al espacio. Los grupos de trabajo son reducidos y se caracterizan por un acompañamiento más personal e individual, se vivencia otros modos de aprender y avanzar en sus aprendizajes.

Una segunda línea de trabajo se encuentra vinculada a ofrecer a los estudiantes espacios y propuestas desde el área artística y cultural organizados a modo de talleres optativos o extracurriculares. El objetivo central es propiciar la participación de los jóvenes en espacios de expresión y creación artística donde se trabaja colaborativamente y se construyen propuestas que luego se comparten con toda la escuela. Alguno de los talleres que se van desarrollando son: teatro, percusión, poesía, radio, edición y fotografía.

Algunas singularidades dentro del PMI

En la escuela media del barrio: como parte de la línea de trabajo vinculada al fortalecimiento de las trayectoria de los estudiantes, esta institución organiza una estrategia de trabajo centrada en la no repitencia pero sobre todo en evitar el abandono: la conformación de un grupo reducido de estudiantes en el turno vespertino con jóvenes considerados en vulnerabilidad o riesgo de abandono en el turno mañana y tarde (se señala la repitencia reiterada, la alta cantidad de inasistencias y/o los conflictos entre pares o con los docentes como datos que consideran para evaluar el pase a ese curso). Denominan a este grupo “de fortalecimiento”. Es un grupo de 15 estudiantes que cursan en

turno vespertino todas las materias correspondientes al año en el que están, pero en un horario más acotado que en la jornada diurna. En ese curso se encuentran juntos estudiantes de primer, segundo y tercer año y el docente trabaja en cada materia con las necesidades y contenidos de cada sub-grupo. En el transcurso del año puede ocurrir que algún estudiante retorne a su curso de origen o cierre el ciclo lectivo en ese curso para luego reinsertarse, al año siguiente, en su cursada de origen. Cuando pasan a cuarto año se reinsertan en los diferentes cursos regulares de la escuela, ya que esta experiencia es sostenida para el denominado Ciclo Básico. Se explica, desde los actores institucionales, que los estudiantes mejoran sus aprendizajes en estos espacios reducidos porque el vínculo con los docentes es más estrecho, hay otros estímulos, el contexto es diferente (aunque los docentes, en algunos casos, son los mismos).

Con respecto a la oferta de talleres extra-curriculares, los mismos consisten en el sostenimiento, por un lado, de la participación en el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial pro la Memoria (CPM) y, por otro lado, talleres de Radio, Edición y fotografía. Estos últimos no solo van variando año a año en función de los intereses de los estudiantes sino que tienen la particularidad de poder ser tomados también por docentes. Son en contraturno para evitar que la elección de su realización se centre en buscar no estar en las clases regulares, según sostiene el equipo directivo.

En el ex-Nacional: el PMI funciona desde el año 2010 y en el 2012 cambia la Coordinación y comienzan a revisar las prácticas e impactos que el PMI generó en la escuela. La nueva coordinadora es preceptora y profesora de Educación Física lo cual garantiza el contacto cotidiano con los estudiantes y profesores.

Al comienzo el PMI se utilizaba solo para las clases de apoyo, con el transcurso de los años y revisando la propuesta se fueron organizando espacios extracurriculares para posibilitar una apropiación distinta de la escuela por parte de los estudiantes. Para realizar este trabajo se toma todos los años una encuesta a los estudiantes a partir de la cual se deciden qué asignaturas serán las que se trabajarán en las clases de apoyo y qué talleres se brindarán.

Con esta idea se han ido generando estrategias que propicien mayor participación de los estudiantes y un compromiso por parte de los docentes del aula para construir puentes entre las clases de apoyo y las propias. Una de ellas es articular las planificaciones de los docentes con las actividades en las clases de apoyo, a su vez los docentes derivan a este espacio a los estudiantes que tienen alguna dificultad en su materia y estos últimos llevan, luego, un certificado a sus docentes

de su concurrencia a las clases de apoyo. Si el estudiante se llevase la materia este trabajo en las clases de apoyo sería un elemento a considerar por parte del docente. Cabe mencionar que no está institucionalizado que el concurrir a este espacio hará que se apruebe la materia, pues depende fuertemente de la posición del docente regular del curso. Sin embargo se busca que este incentivo, que tendrían los jóvenes, aumente la concurrencia y la valorización de este espacio que brinda el PMI.

Una segunda instancia está orientada a aquellos jóvenes que adeudan materias. Esta línea, denominada “Previa cero” está pensada para aquellos jóvenes que adeuda la acreditación de alguna asignatura. El estudiante concurre, sin ninguna ausencia, al espacio del PMI donde el docente le brindará una serie de trabajos prácticos que tendrá que ir aprobando, al terminar el año, completado todos estos trabajos, la materia se aprueba. Esta instancia ha generado muchas tensiones y solo fue posible de realizar en aquellas asignaturas que el docente del aula es el mismo que el del PMI (Historia, Geografía y Física). Todavía no pudo llevarse a cabo en las materias con mayor cantidad de estudiantes (Matemática, Prácticas del Lenguaje e inglés) y en que los docentes del PMI y del aula no son los mismos.

Respecto a los espacios extracurriculares, la mayoría de los talleres van variando en función de los intereses de los estudiantes, pero también en los docentes que participan en los mismos. Estos espacios pensados en forma de talleres se brindan los días sábados y algunos días en la semana. En la mayoría de los casos están abiertos a la comunidad (taller de baile, de teatro y de cocina) y en otros están pensados para los jóvenes de la escuela (Programa Jóvenes y Memoria dentro del cual se realizan cortometrajes). Es importante remarcar que si bien esta línea de trabajo es considerada valiosa ya que ofrece a los jóvenes un espacio donde estar y sentirse parte no es la prioridad en el PMI. Frente a recortes presupuestarios o mayor demanda en las clases de apoyo, los talleres disminuyen. Así fue que en el ciclo lectivo 2014 solo se sostuvieron dos talleres, el taller de baile y el Programa de Jóvenes y Memoria.

En la escuela media céntrica: El desarrollo del Plan Mejoras se imbrica en el trabajo ya institucionalizado de escuela, que enfatiza y promueve la concreción de espacios de participación de los jóvenes tales como el Centro de Estudiantes, los proyectos como Jóvenes y Memoria o Parlamentos Juveniles, la participación de los estudiantes avanzados en actividades para favorecer la incorporación de los estudiantes que inician el 1° año, entre otras acciones desarrolladas. Se visualiza también fuertemente la preocupación del equipo directivo y de un grupo importante de docentes en relación a la necesidad de revisar las prácticas institucionales y pensarlas en el marco de ofrecer espacios y recorridos alternativos que permitan a los jóvenes aprender y desarrollar

trayectorias “exitosas” cuestionando fuertemente el sentido de la repitencia y sus consecuencias reales en los jóvenes.

En este marco, la escuela trabaja dentro del PMI en la primera mitad del año ofreciendo a los estudiantes que tienen materias previas un recorrido de 11 encuentros desarrollados semanalmente a contraturno de su jornada escolar. En este proceso los estudiantes trabajan con los profesores del PMI en la preparación de las materias, realizando en el encuentro 11 el examen final que definirá la aprobación o no de la misma. En el caso de los estudiantes que aún no han estado en condiciones de aprobar, se organiza un tiempo adicional de 4 encuentros para ofrecer nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes que no llegaron a apropiarse de los contenidos trabajados.

En la segunda mitad del año han realizado un relevamiento de los estudiantes con gran cantidad de materias con bajas calificaciones. El proyecto previó trabajar con estos jóvenes en el acompañamiento de sus recorridos aunque en este punto los resultados han sido menos productivos en términos de la cantidad de estudiantes que lograron aprobar en el año las materias en cuestión. Sin embargo el relevamiento ha sido muy positivo fundamentalmente por dos cuestiones, la primera en términos de ofrecer a estos jóvenes un espacio diferente al del aula donde han podido vivenciar otros modos de aprender y avanzar en sus aprendizajes comenzando a valorar sus propias posibilidades y la segunda cuestión importante que este relevamiento ofreció es la detección de puntos o núcleos de dificultad que en muchos casos no estaban en las dificultades propias de los contenidos a enseñar en las materias, ni en los estudiantes, sino en las modalidades de enseñanza y en la organización de la misma por parte de los docentes.

También en la segunda mitad del año han puesto especial cuidado en relevar a los estudiantes de 6° año y analizar la situación de cada uno ofreciendo espacios particulares para quienes tenían materias previas y para quienes estaban ya con varias materias a examen. Esta cuestión está vinculada al conocimiento que la escuela tiene respecto de quienes terminan 6° año con materias pendientes y las grandes dificultades para que las rindan y se titulen, es por esto que desde el PMI se intenta estar vinculados con estos estudiantes y ofrecerles espacios de trabajo que los mantengan en relación con la escuela y los estimule a preparar en el PMI las materias, rendirlas y recibirse.

En relación a la línea de trabajo vinculada con los talleres del área artística, encontramos tres talleres organizados y sostenidos desde el PMI, que son el taller de teatro, el de percusión y el de poesía. Todos estos talleres funcionan en horarios a los que todos los jóvenes puedan asistir y se

incorporan luego con sus producciones a diferentes eventos que la escuela organiza. En algunos casos como en el del taller de teatro se realiza un encuentro específico en el que el taller muestra la obra preparada, en el de percusión suelen sumarse a diferentes actos escolares y el de poesía realiza instalaciones que “inundan” la escuela con sus producciones.

En la escuela secundaria de Jornada Completa y Jornada Extendida: A partir de la evaluación de las acciones dentro del PMI durante el 2014, para este año se revisaron algunos aspectos de la propuesta de trabajo. Ha habido un cambio en la Coordinación, que ahora es ocupada por una docente con importante carga horaria en la escuela y otra de las modificaciones significativas es el cambio de día de las actividades del PMI que pasó a desarrollarse en sábados. Esto permite utilizar otros espacios de la escuela, favorece la apertura a la comunidad y mejoró la participación de los estudiantes.

Para la primera parte del año se priorizan clases de apoyo y tutoría con dos profesores de matemática y una Profesora que trabaja Técnicas de Estudio. Participan especialmente estudiantes de 1° año y estudiantes que tienen materias previas. Los estudiantes valoran este espacio de trabajo y acompañamiento por los modos personalizados de seguimiento de los docentes, las explicaciones casi “individuales” y diferentes estrategias a las que realizan en las aulas. Otro aspecto que recuperan es el grupo reducido de estudiantes, como facilitador del aprendizaje.

Se iniciaron, también, las clases en el Taller de Teatro, con la proyección de ir conformando un “Centro Cultural” junto a clases de Folclore y la articulación con el Proyecto “Jóvenes y Memoria”. Completa este equipo de trabajo una Psicóloga, ya que la escuela no cuenta con Equipo de Orientación Escolar. Esta profesional trabaja dos veces por semana, asistiendo situaciones conflictivas que son presentadas por los profesores, el Director o la Coordinadora del PMI.

Este año la presentación y difusión del PMI fue a través de reuniones de padres, cuadernos de comunicados y cartelería, pero se valora especialmente “el boca a boca” entre los estudiantes para ampliar la participación.

El Plan de Mejora Institucional como oportunidad. Una mirada comparativa

Analizar cómo se materializa el Plan de Mejora Institucional en las escuelas investigadas nos parece una propuesta fértil para indagar acerca de las representaciones que cada una de ellas

ha construido sobre sí misma, sobre su función como institución y sobre los estudiantes y docentes que la habitan. Si bien el PMI ancla su sentido más amplio en las líneas de política educativa centradas en la inclusión de todos los jóvenes con aprendizajes valiosos, enfatiza fuertemente el carácter situado de la propuesta y es en el marco del desarrollo y de las concepciones de cada institución que estos Planes toman forma, se definen, se planifican y se desarrollan. Tal como lo expresan algunos documentos: *“El Plan de Mejora Institucional es una oportunidad para: a. Revisar los sentidos, mejorar el funcionamiento y ampliar el impacto de las propuestas pedagógicas que están en marcha -proyectos, programas, actividades, articulaciones entre escuelas secundarias y sus anexos y extensiones o con los ciclos básicos en el marco de agrupamientos- y, si se quiere, de aquello en lo cual, por motivos debidamente fundamentados, se decide seguir “apostando”; y/o b. Dar impulso a iniciativas que por distintas razones -falta de apoyo técnico, financiero u otras- aún no se han puesto en marcha y se estiman relevantes para mejorar la propuesta escolar”*⁴. En este marco analizaremos los proyectos desarrollados por las instituciones estudiadas buscando compararlos.

La primera aproximación a este análisis, y tal vez el más evidente, se vincula con las líneas de acción definidas en las instituciones. El PMI ofrece seis líneas de acción prioritarias para el desarrollo del Plan: Estrategias para los inicios de la escolaridad; Estrategias institucionales de tutorías; Estrategias para potenciar la enseñanza; Estrategias para la recuperación de los aprendizajes; Estrategias educativas intersectoriales y Estrategias de gestión de la convivencia. Es significativo que la línea más desarrollada en las cuatro escuelas estudiadas se vincula a las estrategias para la recuperación de los aprendizajes.

Es altamente llamativo que a pesar de las serias dificultades que los directores manifiestan en relación con las prácticas de enseñanza en sus instituciones, enfatizan y orientan el Plan hacia la conformación de espacios para la recuperación de los aprendizajes y no para potenciar la enseñanza. Plantearemos al respecto tres posibles lecturas en base a la información recogida en cada escuela, fundamentalmente centrándonos en las miradas de los equipos directivos quienes definen la orientación del PMI en sus escuelas.

Una primera lectura podría vincularse con la percepción que manifiestan los equipos directivos respecto de un cierto “desentendimiento” de los docentes en relación a los bajos resultados de aprendizaje en sus alumnos. Pareciera que los profesores trabajasen desde el paradigma de la causalidad en el cual el mero hecho de enseñar produciría por sí mismo el

⁴ Ministerio de Educación de la Nación. *Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento 1. Marzo 2011, Pág. 19.

aprendizaje, transparentando de este modo la matriz fundacional de la escuela secundaria y desconociendo al sujeto real que aprende. Subyace en estas ideas la concepción de enseñanza como transmisión del conocimiento: los docentes se centran en la realización de su tarea específica, “enseñar”, sin atender al desarrollo de los aprendizajes por parte de los estudiantes, considerando que debieran producirse “naturalmente”. En relación con esto, podemos señalar los aportes de Gary Fenstermacher (1989) quien sostiene que no existe una relación de causa-efecto entre la enseñanza y el aprendizaje, por el contrario afirma que enseñar y aprender son dos procesos diferenciados, aunque muchas veces estrechamente vinculados. Lo que existe entre ambos es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje, esto significa que es parte de la tarea de enseñar construir recorridos posibles para que los estudiantes puedan aprender. La enseñanza no produce por sí misma aprendizaje, son las tareas que los estudiantes realizan las que les permiten construirlos. La enseñanza es entonces un proceso de mediación entre los contenidos culturales y los sujetos reales que aprenden, que el docente organiza y acompaña.

A partir de estas cuestiones los equipos directivos y los equipos docentes cercanos a ellos con los que trabajan, “comprenden” los bajos resultados de muchos alumnos y comienzan a pensar en revertir las consecuencias de este estado de situación: las bajas notas, las materias a período de examen y la repitencia, son preocupaciones sobre las que centran sus miradas y focalizan sus esfuerzos y recursos. Surgen en este marco alternativas que flexibilizan o generan otros espacios o propuestas para abordar esta dificultad, que se construyen y ofrecen por fuera del formato escolar establecido, a través del PMI. En general las propuestas ofrecen horas de apoyo escolar en algunas materias que suelen ofrecer más dificultades, pero con el tiempo y la experiencia de las escuelas, estas propuestas han ido variando hacia proyectos más concretos y ya directamente vinculados con la acreditación, así los apoyos se han institucionalizado tendiendo a la preparación de los jóvenes en las materias previas. Aquí observamos un abanico de posibilidades en las diversas escuelas: mientras en alguna de ellas el profesor del PMI sólo prepara al estudiante quien luego rinde en la mesa de examen con su profesor de la materia, otras intentaron darle una entidad de mayor decisión y los estudiantes rinden con sus profesores del PMI en los propios espacios del PMI.

En esta primera lectura prima, entonces, la mirada cuestionadora de los equipos directivos y coordinadores de los PMI respecto de los modos de enseñar en el aula que sin duda perjudica a los estudiantes ya que no pueden aprender y por ello generan y ofrecen desde el PMI otros recorridos que permitan compensar estas dificultades que produce la propia escuela.

Una segunda lectura podría vincularse más estrechamente a la mirada sobre los estudiantes. Vale en este punto preguntarnos, qué miradas sobre estos sujetos reales que aprenden se construyen

en relación a los y las jóvenes de las escuelas secundarias analizadas, cuando los jóvenes reales que allí habitan no responden a los parámetros esperados por los docentes. La respuesta por las diferencias suele definirse por las carencias que los estudiantes reales tienen en relación al ideal de alumno construido, y no por las características que los constituyen como jóvenes de sectores populares con sus múltiples identidades. Afirmamos esto ya que en la implementación de las clases de apoyo en las cuatro escuelas, más allá de la particularidad de su puesta en marcha, el centro está puesto en que son los estudiantes los que en grupos amplios no pueden aprender y que los buenos resultados se producen en grupos pequeños y espacios personalizados “para algunos”. Pero el centro del análisis de quienes implementan y llevan a cabo estas propuestas no está en las prácticas de enseñanza o las características de la tarea docente en el aula sino en los aprendizajes. Prueba de esto es que en muchos casos son los mismos docentes de las materias en las que los estudiantes tienen dificultades que trabajan como tutores del PMI.

Esta segunda lectura se centra más fuertemente en la mirada sobre los estudiantes y en las ideas que subyacen respecto de sus posibilidades/imposibilidades para aprender.

No podemos dejar de mencionar una tercera lectura que se vincula con las exigencias del sistema educativo en torno a la cuestión de los resultados de aprendizaje evidenciados desde los indicadores de aprobación/desaprobación y promoción/repitencia. Sin duda esta necesidad de las instituciones de dar cuenta en el aquí y ahora de los avances en la mejora de estos índices hacen que deban optar por aquellas líneas del PMI que impacten más directamente en ellos, sin duda es la línea de “Recuperación de los aprendizajes” la que ofrece en lo inmediato esta posibilidad.

En este punto es muy interesante analizar cómo si bien estos nuevos dispositivos no cuestionan el modelo academicista y meritocrático (Montes y Ziegler, 2012) propio de la escuela secundaria moderna sino que operan sobre sus consecuencias (atender a los estudiantes que no logran buenos resultados en él), podemos observar que el desarrollo de los mismos comienza a poner en discusión, al interior de las instituciones, prácticas de enseñanza naturalizadas en la escuela secundaria, como ser el agrupar estudiantes considerando como criterio prioritario la edad y la gradualidad homogeneizante de los contenidos y, por ende, de las prácticas áulicas (Terigi, 2009). Nuevas prácticas puestas en marcha en el marco del PMI, por ejemplo, trabajar simultáneamente con estudiantes de diversas edades y cursos, desarrollar la tarea desde la modalidad de “taller” o concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza ofreciendo insumos al docente para ajustar y redireccionar la misma, comienzan a poner en evidencia y hacer visible que otros modos de enseñar y aprender son posibles y que otros modos de estar en el aula son además altamente favorecedores del aprendizaje. Podemos afirmar que el proceso que comienza a vislumbrarse supone

sostener la meritocracia sobre otras bases y criterios más cercanos a nociones como el compromiso con la tarea, la responsabilidad en cumplir con los horarios y las clases, el respeto a los acuerdos realizados con los docentes-tutores, etc. (Nobile, 2011; Vecino, 2012)

El riesgo sin embargo es que estas prácticas no se constituyan en oportunidad para poner en discusión los modos de ser y hacer en la escuela secundaria sino que sean pensadas sólo como soportes específicos para sujetos a los que se les atribuye determinadas características –vinculadas a los modos de transitar su trayectoria escolar- recayendo sobre ellos –y sus imposibilidades- la explicación de las prácticas educativas “distintas” ya que en los marcos institucionales “establecidos” no están pudiendo sostener su escolaridad. Nuevamente el riesgo se halla en concebir y entender las dificultades de los estudiantes que transitan la escuela como propiedades subjetivas que portan los sujetos (individuales o colectivas) y no como atributos de la situación pedagógica y de la organización de nuestro sistema escolar (Terigi, 2009). Es interesante tomar en este punto el concepto que aporta Ricardo Baquero (2000) al que denomina *la falacia de la abstracción de la situación* como cuestionamiento al modelo patológico individual del fracaso escolar. El autor sostiene que en este modelo las situaciones escolares son vistas como naturalizadas o cosificadas, como si consistieran en contextos naturales de aprendizaje y por tanto toda dificultad radica en el sujeto que “no puede”. Contrariamente a estas ideas Baquero sostiene que las prácticas escolares son prácticas culturales sumamente específicas, que crean escenarios, actividades, modos de organización y de relación muy particulares, por lo tanto el fracaso escolar debe pensarse en términos situacionales, es decir no ya como problemas de los alumnos sino como límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos.

Aún en los límites planteados, dentro de las líneas de intervención del PMI encontramos una de las escuelas de barrio que ha comenzado a implementar una propuesta dentro del Plan en el turno vespertino destinada a estudiantes del ciclo básico de la escuela secundaria con trayectorias no encauzadas, es decir, con modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar la escuela que al ser leídos desde los ritmos que prevén las trayectorias teóricas se visualizan como no encauzadas. En estas trayectorias no será la linealidad del recorrido la que marque la pauta en la experiencia de escolarización sino, por el contrario, la interrupción y la "vuelta a empezar" (Terigi, 2007). La propuesta que dentro del PMI presenta esta escuela rompe con el formato tradicional: grupos reducidos, trabajo en el aula con estudiantes que cursan años distintos, docentes con propuestas que rompen el modelo pedagógico tradicional. Si bien es sumamente innovadora, se presenta como un paliativo a las dificultades que muchos estudiantes presentan y que son leídas por la escuela como

dificultades *de los* estudiantes y *no* como limitaciones que el formato tradicional de la escuela secundaria produce especialmente cuando de jóvenes de sectores populares se trata, jóvenes que en muchos casos se han constituido como la primera generación que accede al nivel secundario. Pareciera que “estos jóvenes”, y solo estos, necesitan establecer un vínculo más cercano con el docente para aprender y sobre este eje se construye la propuesta.

No observamos desarrollos de este tipo de estrategias en ninguna de las otras instituciones, aún cuando una de ellas funciona con jornada extendida y completa y cuenta con posibilidades de reorganización de tiempos, espacios y agrupamientos y otra de las escuelas tiene una larga trayectoria en el trabajo inclusivo y desarrolla variadas propuestas innovadoras y participativas

Nuevamente advertimos que los formatos tradicionales de la escuela secundaria tienden a invisibilizarse en la tarea cotidiana de las escuelas. Los directivos entrevistados comparten la dificultad que visualizan de trabajar estas problemáticas con los profesores al interior de la escuela. Es aquí donde enuncian las dificultades desde la organización laboral docente: falta de espacios compartidos, muchos profesores con poca carga horaria en la institución, imposibilidad de encuentros de trabajo coordinados y un alto nivel de ausentismo docente. Sin embargo, en general, todas estas cuestiones no son visualizadas como dificultades estructurales propias de la organización de la escuela secundaria que no da respuesta a los nuevos requerimientos, sino que son interpretadas en términos de los comportamientos individuales de los sujetos: profesores comprometidos/no comprometidos, profesores responsables/no responsables, profesores interesados/desinteresados. Quizás es por esto que tampoco se imaginan modos de intervenir que propongan prácticas innovadoras en toda la escuela para todos los estudiantes

A modo de cierre

Las prácticas que las cuatro escuelas que tomamos como referente empírico desarrollan, en el marco del PMI, por un lado intentan sostener las trayectorias escolares de los estudiantes buscando evitar la repitencia y, aunque en menor medida, el abandono escolar. Por otro lado, inauguran un modo de enseñanza que prioriza prácticas personalizadas como reaseguro de procesos de aprendizaje exitosos. Encontramos tensiones que unas y otras instituciones comienzan a transitar y también, aunque de modo dispar, resolver. Entre las tensiones que se vivencian en el cotidiano escolar se destacan aquellas que dan cuenta de los escasos resultados en ciertas materias claves como correlato o resultado de propuestas de enseñanza homogéneas y como esto es revertido o

superado en un contexto de mayor confianza y acompañamiento. También encontramos que, en las cuatro escuelas, se está comenzando a problematizar la rigidez del formato escolar heredado de una escuela secundaria selectiva que la hace poco atractiva para incluir a las nuevas juventudes. Frente a esto se esbozan propuestas extra-curriculares vinculadas con expresiones artísticas y de participación juvenil que le imprimen otra dinámica a la escuela. Creemos que esto último es lo menos explotado por las escuelas analizadas y suele ser la variable de ajuste frente a la necesidad de reasignar recursos y horas pagas a los docentes en el marco de este Plan.

Por último queremos señalar que, aún desde la convicción de que la escuela secundaria actual no puede sostenerse sobre los mismos pilares que lo ha hecho la escuela tradicional, desde los adultos entrevistados en las instituciones y desde los dispositivos y prácticas que se están llevando a cabo y sosteniendo, vemos un escaso replanteo de la lógica cotidiana de funcionamiento de la escuela para todos/as los jóvenes. Las propuestas que se realizan, aunque tensionan el formato escolar, lo hacen sólo para aquellos/as que no pueden adaptarse a los requerimientos de la escuela secundaria actual. Las fisuras y fracasos no son leídos como propios del formato escolar sino en clave personal, siendo asociados a algunos estudiantes y no a la escuela. Es para éstos, en los que se diagnostica problemas de aprendizaje dentro de propuestas masivas y homogéneas, que se diseñan dispositivos especiales de enseñanza.

En este marco, y planteadas de este modo, las estrategias que se desarrollan desde el PMI tienen poco impacto a mediano plazo sobre la estructura de la escuela secundaria. Aunque sostenidas a largo plazo, quizás, podrían modificar la cultura escolar, presentándole a todos los y las jóvenes una propuesta de escuela secundaria que los contenga, acompañe y garantice una experiencia significativa y signifiante de sus vidas. Cultura escolar no sostenida en clave de reconocer sus fracasos y sobre ellos operar, sino de brindarles propuestas verdaderamente subjetivantes y constructoras de sujetos críticos y creativos que en su tránsito por la escuela secundaria no sólo amplíen su mundo de posibilidades sino que se imaginen modos diversos de transitar sus experiencias concretas.

Bibliografía

Acosta, Felicitia (2008) *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*; Buenos Aires; La Crujía

Baquero, Ricardo (2000): «Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual», en Fenand Avedaño y Norberto Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Dubet, Francois (2006) *El declive de la institución*; Barcelona; Gedisa

Dubet, Francois (2011) *Repensar la justicia social*; Buenos Aires; Siglo XXI

Dussel, Inés (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*; Flacso, Sede Argentina. Disponible en: <http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

Dussel, Inés (2011) “La escuela media y la producción de desigualdades: continuidades y rupturas”; en Tiramonti G. y Montes N (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*; Manantial / Flacso; Buenos Aires.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2011) *Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento 1. Marzo 2011.

Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2012) “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”, en Southwell Myriam (Comp.); *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*; Rosario; Homo Sapiens

Nobile, Mariana (2011) "Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos", en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Resolución 86/09 del Consejo Federal de Educación (CFE), “*Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria*”

Southwell, Myriam (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”, en Tiramonti, G. (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*; Homo Sapiens; Rosario.

Tenti Fanfani, Emilio (2008) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”; en Tiramonti Guillermina y Montes Nancy (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*; Manantial / Flacso; Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*; III Foro Latinoamericano de Educación; 28, 29 y 30 de mayo de 2007; Fundación Santillana

Terigi, Flavia (2009) *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación N° 50. Pp 23 a 39.

Van Zanten. Agnès (2008) “¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”, en Tenti Fanfani, E. (compilador); *Nuevos temas en la agenda de política educativa*; Buenos Aires; Siglo XXI.

Vecino, Luisa (2012) *Las representaciones en torno a la condición estudiantil de jóvenes de sectores populares en una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*, Actas de la III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina, Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Viedma. Disponible en: <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%204.pdf>