

Retoques de nivel.

La relación con el saber en la escuela secundaria cordobesa entre nuevas políticas y viejas estructuras.

Autores: Gonzalo Gutiérrez y Mónica Uanini

Mesa 1: Escuela, políticas y ampliación de derechos

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. FFyH. UNC.

Resumen

La incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria ha mostrado ser un proceso social, político y pedagógico complejo, que excede con creces las intervenciones de carácter normativo, y que ha sido acompañado por un abanico de políticas referidas a diferentes aspectos de la escolarización de los jóvenes.

Los avances en el acceso a la secundaria suelen analizarse desde estudios cuantitativos que, haciendo foco en la calidad de los aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas, el bajo porcentaje de egresos, y los altos niveles de repitencia y sobre edad, tienden a restringir y simplificar en sus interpretaciones, los procesos y tensiones involucrados en las apuestas por la inclusión educativa. De este modo, resultan escasamente visibles un conjunto de dinámicas y mediaciones institucionales que requieren de otras categorías y herramientas de análisis para revelar sus matices y para advertir los logros, conflictos y desafíos implicados en los procesos de democratización del acceso a la educación y las formas en que, en el marco de dichos procesos, se reconfigura la relación con el saber propuesta a los jóvenes.

En este trabajo, nos interesa aproximarnos a algunas de las intervenciones estatales realizadas sobre la organización institucional de las escuelas secundarias cordobesas. Nuestra intención es, en primer lugar, identificar, describir y analizar dichas intervenciones basándonos en las formulaciones normativas reflejadas en fuentes documentales y, en segundo lugar, generar algunos interrogantes a partir de nuestro trabajo de campo en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

1. Inclusión educativa y relación con el saber en la escuela secundaria: algunas consideraciones teórico-metodológicas.

La incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria ha mostrado ser un proceso social, político y pedagógico complejo, que excede con creces las intervenciones de carácter normativo, y que ha sido acompañado por un abanico de políticas referidas a diferentes aspectos de la escolarización de los jóvenes.

La inclusión educativa, en ese sentido, avanza desarticulando y rearticulando las configuraciones institucionales del nivel y las estrategias y prácticas escolares de los diversos sectores sociales en torno a la educación secundaria. En esos procesos, la relación con el saber entendida como formas de relación construida por los diferentes grupos sociales respecto de los saberes considerados legítimos y convertidos en objeto de transmisión escolar, se produce a través de mediaciones sociales e institucionales particulares, marcadas por los momentos históricos y las tensiones que los caracterizan. La relación con los saberes escolares, entonces, resulta de la convergencia y la interacción entre aspectos sociales ligados a las condiciones de posibilidad y los sentidos que adquiere la escolaridad secundaria en las estrategias de reproducción de familias diferencialmente posicionadas en el espacio social (Bourdieu,) y aspectos institucionales referidos al modo en que los espacios escolares “traman” en su tejido institucional los acercamientos sucesivos de los jóvenes de los diferentes sectores sociales a los saberes enseñados.

Nos interesa en este trabajo abordar los aspectos institucionales mencionados en segundo lugar, interrogándonos por los modos en que se van reconfigurando las relaciones con el saber en las escuelas secundarias regulares según políticas y nuevas regulaciones que buscan modificar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje “retocando” diversos aspectos de la organización del nivel. Dado que nos encontramos aún en momentos exploratorios de nuestra investigación, en esta oportunidad avanzaremos en la presentación de las *grandes líneas de intervención estatal* producidas desde los acuerdos federales y de algunas de las tensiones institucionales emergentes en el caso de la provincia de Córdoba, pasando antes por una breve reconstrucción de los debates y las confrontaciones que atraviesan el campo político-pedagógico en cuyo seno se producen particulares representaciones sobre la relación con el saber que la escuela debiera producir. Buscamos, en este sentido, atender las recomendaciones de Bourdieu cuando sugiere que “...*la ganancia específica inherente al conocimiento del espacio dentro del cual se aisló al objeto estudiado (...) que es preciso tratar de entender, así sea someramente e, incluso, a falta de algo mejor,*

mediante informaciones de segunda mano, radica en que, al saber lo que uno está haciendo y conociendo la esencia de la realidad de la cual se abstraigo un fragmento, se hace posible por lo menos identificar las grandes líneas de fuerza del espacio cuya coacción se ejerce sobre sobre el punto considerado (un poco a la manera de los arquitectos del siglo XIX, quienes realizaban, con carboncillo, admirables bocetos del conjunto del edificio donde se encontraba ubicada aquella parte que deseaban con todo detalle).” (P. Bourdieu, 1995:173)

2. Inclusión educativa, aprendizaje y relación con el saber en las disputas del campo político-pedagógico.

Como todo objeto de las ciencias sociales, el abordaje investigativo de los procesos educativos interactúa conflictivamente con las nominaciones y los análisis disponibles sobre dicho objeto en el campo mismo de la investigación. Esto se hace presente con mayor complejidad cuando se abordan procesos políticos en los que el asunto analizado se inscribe en el marco de controversias y disputas públicas que concitan la participación de los propios investigadores.

La preocupación de las políticas públicas durante los últimos años giró en torno al incremento de la inclusión y a la reducción de las desigualdades educativas. En ese sentido, se han realizado importantes esfuerzos por aumentar y sostener la población infantil y juvenil escolarizada, fortalecer las condiciones de enseñanza con recursos didácticos (útiles escolares, bibliotecas, gabinetes informáticos, notebook, entre otros), democratizar el curriculum introduciendo contenidos y temas tradicionalmente ausentes en la enseñanza, vinculados con derechos humanos, educación sexual integral, el cuidado del medio ambiente, etc. y avanzar en la formación docente continua con acciones muy diversas en todo el país para equipos directivos, por áreas de conocimiento, programas, etc. Complementariamente, se produjeron articulaciones novedosas entre políticas educativas y políticas sociales mediante la Asignación Universal por Hijo (AHU).

La investigación educativa centrada en abordajes estadísticos viene dando cuenta en estos años de las dificultades existentes en la secundaria para mejorar la escolaridad de niños y jóvenes. Centrada en muchas ocasiones sobre variables sistémicas como terminalidad, repitencia, desgranamiento y desempeños académicos estudiantiles que en 10 años no parecen haberse modificado significativamente, tienden a plantearse dos grandes líneas argumentativas que privilegian por momentos la valoración antes que el análisis y fundamentación de sus interpretaciones sobre la actualidad educativa. Por un lado, se

encuentran aquellas que asumen un apoyo a las actuales políticas públicas en tanto les reconocen que han posibilitado un mayor acceso a la escolaridad, democratizándola con la disminución de la brecha digital mediante el programa Conectar Igualdad, la provisión de recursos didácticos y la leve mejora en los desempeños académicos de los estudiantes. Por el otro, se encuentran análisis críticos con dichas políticas por entender que estamos frente a un estancamiento en los bajos desempeños estudiantiles, con altos porcentajes de estudiantes que no logran terminar en tiempo la secundaria y grandes desigualdades en la calidad educativa según regiones y/o tipo de gestión de las escuelas, que estaría explicando (como efecto causal) el crecimiento de la matrícula en el sector privado. En ambas posiciones se producen ausencias significativas sobre datos, contextos y tendencias. En el primero, se aborda muy débilmente y en términos muy generales lo referido a las desigualdades existentes en el desempeño académico por regiones y tipo de gestión, así como las referidas a la terminalidad y el desgranamiento escolar. En la segunda perspectiva, se hace abstracción de las transformaciones históricas producidas en los procesos de escolarización, con mayor acceso en el nivel inicial y secundario (SITEAL, 2015), con finalidad de estudios casi universalizados en primaria (SITEAL, 2015), con uno de los mayores pasajes en la historia de nuestro sistema educativo del nivel primario al secundario (Gutierrez y otros, 2014). Se reducen además, desde esta perspectiva, las funciones y propósitos de formación escolar a lo incluido en las cuatro áreas tradicionalmente evaluadas (matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales), como indicador de calidad educativa del sistema educativo, sin considerar ni preguntarse lo que ocurre con todo otro conjunto de saberes que forman parte de las propuestas de formación pedagógica.

En ambas perspectivas, los análisis se producen sobre la base de similares fuentes: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), PISA, Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) o publicaciones de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), realizándose diferentes cortes estadísticos para mirar los mismos procesos. Así por ejemplo, la repitencia puede verse por año, por ciclo, por grupos de edad, por nivel, etc. (Le Monde), siempre tributando a alguna de las posiciones señaladas. Para unos, el Estado viene dando muestras significativas de su compromiso con la igualdad e inclusión educativa. Para otros, se han producido políticas poco adecuadas, e ineficientes que han desplazado la centralidad de la relación con el saber produciendo mayor desigualdad educativa.

De este modo, muchas de las investigaciones educativas, han tendido durante los últimos años, a desempeñar un papel activo en debates pedagógicos fuertemente articulados a disputas

en torno a un modelo político, cultural económico, social y educativo que en los últimos años, ha tensionado muchas de las representaciones sociales sobre el lugar del Estado, la escuela, los docentes y las familias en la garantía del derecho a la educación de todos los niños y jóvenes.

En nuestra perspectiva, las tensiones y disputas sobre cómo interpretar la actualidad del nivel secundario, se vinculan tanto con posiciones asumidas sobre el modelo político cultural más amplio, como con la dificultad de incorporar la dimensión histórica de los procesos de inclusión educativa producidos durante los últimos 60 años. Por ello, sostenemos que centrar los análisis en tendencias educativas sistémicas o en la reconstrucción de procesos singulares referidos a dinámicas institucionales y prácticas educativas desde el abordaje de casos, no permite comprender los núcleos duros que enfrentan los actuales procesos de escolarización, en especial en el nivel secundario. En este sentido creemos que un plano escasamente estudiado refiere a las paulatinas modificaciones de la estructura organizativa de las escuelas secundarias comunes, y a los modos en que se implementan dichas modificaciones. Nos referimos así, a un plano de las políticas y dispositivos pedagógicos que se encuentran en un entre: Estado nacional y provinciales o entre Estado y escuelas, así como, entre definiciones curriculares, políticas de formación docente y prácticas de enseñanza, pero también mandatos de inclusión y los desafíos que ellos generan.

3. ¿Y ahora que hacemos con los chicos en la escuela?

Un aspecto poco trabajado en los actuales estudios sobre los procesos de inclusión educativa, gira en torno a modos y estrategias de atención a los nuevos sectores incorporados a la escolaridad secundaria y su relación de continuidad o ruptura con anteriores políticas educativas. Por ello interesa dar cuenta de algunas características y planos de intervención estatal en la escala del sistema, las escuelas con sus tradicionales modos de organización y los estudiantes.

En la escala del sistema, las estrategias de inclusión educativa y los esfuerzos por superar la matriz selectiva de la escolaridad secundaria, se han desplegado durante los últimos 30 años en el marco de diferentes modelos políticos. La investigación en la década del 80, mostró que la inclusión educativa fue paralela a la construcción de circuitos diferenciados de calidad, entendidos como rasgos de una segmentación educativa (Braslavsky, 1985) donde los estudiantes lograban aprendizajes diferentes entre escuelas y al interior de ellas. En la década del noventa, la segmentación devino en una “fragmentación” caracterizada por el carácter

homogéneo de las poblaciones atendidas por las escuelas y el marcado cierre social de cada fragmento respecto de sectores diferentes de aquellos que asumía como propios (Tiramonti, 2004). Es interesante señalar que, incluso en un escenario de fuerte exclusión social y laboral, donde el sistema tendía a fragmentarse, la escuela continuó incorporando niños y jóvenes, pero en condiciones de fuerte desigualdad educativa. A comienzos de siglo, continuaban y convergían los procesos de segmentación y fragmentación del sistema escolar, acentuándose a la vez, mecanismos de diferenciación, conceptualizados como “segregación educativa”ⁱ. En este lapso, el nivel secundario pasó de tener una tasa neta de escolarización del 42,3% en 1980 a una del 71,5% en 2001. Este modo de inclusión con diferenciación ha sido explicado por Tiramonti (2011), al sostener que “... *A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión, sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en circuitos escolares cada uno de los cuáles fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo social y expulsar al resto*”. Este factor “colador” del sistema (grupo viernes 2008) permitió sostener en simultáneo la función de incorporación y selección” (pág.22).

Con posterioridad al 2003, la preocupación por garantizar el derecho educativo entendiendo que este debe preocuparse tanto por el acceso, permanencia y terminalidad de los estudios, como por la calidad de los aprendizajes alcanzados, aceleró las discusiones en torno a los límites del modelo de organización escolar, históricamente selectivo y meritocrático de la secundaria. En este marco, cobraron fuerza interrogantes sobre las formas de escolarización necesarias, para responder a tradicionales y nuevos problemas pedagógicos. Entre los primeros, se encontraban la elevada cantidad de jóvenes que no accedían a la escuela ni permanecían en ella, la fragmentación curricular y la tensión histórica entre finalidades educativas: formar para la continuidad de estudios en el nivel superior y/o para el trabajo. Entre los nuevos problemas, cobraron fuerza los derivados de escolarizar a sectores que, al ser en muchos casos, primera o segunda generación en la escuela secundaria, producían una heterogeneidad social al interior de las aulas antes inexistente. Otros problemas se vincularon con los nuevos sentidos propuestos para la escuela y el trabajo de enseñar, al plantear la educación como un derecho de todos los ciudadanos que debe garantizarse con propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades de aprender de los niños y jóvenes.

En trabajos previos (Gutierrez-Uanini, 2015) hemos reconocido factores estructurales que contribuyen a perpetuar en el tiempo, circuitos de escolarización con profundas diferencias en los logros académicos de sus estudiantes y en las dinámicas de trabajo pedagógico. Entre ellos

se destacan, por un lado, la subvención con fondos estatales de la escolaridad privada que, a diferencia de la escuela pública estatal donde asisten los sectores populares, posee políticas de selección de la matrícula que les posibilita no asumir ningún compromiso con los actuales procesos de inclusión educativa. Por otro lado, la discontinuidad que asume el tiempo de escolarización por ausencias de estudiantes y docente. Ambas cuestiones, si bien permiten comprender parte de los actuales problemas educativos, no dan cuenta de otros, producidos en una escala intermedia entre políticas de escolarización y prácticas educativas. Allí se dan tensiones entre la tradicional organización del trabajo escolar, la agregación de nuevas funciones y figuras pedagógicas con nuevas demandas hacia el trabajo de enseñar, que generan sobrecargas laborales y situaciones de desconcierto en las relaciones entre sujetos y de estos con el saber.

La incorporación constante de estudiantes al nivel se ha producido por vía de la mayor demanda educativa de quienes han logrado concluir la primaria y el desarrollo de políticas públicas que en modos diversos han estimulado dicho proceso tensionando representaciones tradicionales de los sujetos, la escuela y los modos de trabajo docente, sin lograr construir correlativamente, las condiciones pedagógicas, laborales y administrativas (Ezpeleta 2004) que permitan revisar el núcleo duro del formato escolar, ni dispositivos adecuados para el acompañamiento al trabajo de enseñar. Este desfasaje entre el incremento de la escolarización y las insuficientes transformaciones en la organización del trabajo escolar se traduce en problemas profundos al interior de las dinámicas institucionales y en particular, en los modos de construcción y resolución de situaciones didácticas. Seguimos, en ese sentido, los planteos realizados para otros contextos por Ezpeleta (2014: 419), al señalar que *“Cuando se trata de cambiar las prácticas es ineludible plantearse el problema de la organización porque en ella radica la generación de condiciones para buscar nuevas formas de trabajo”*.

La respuesta estatal para atender los tradicionales y nuevos problemas educativos, se diferenció de la producida en otros contextos históricos por: construir innovaciones pedagógico-organizativas para atender a franjas estudiantiles en situación de riesgo educativo o experimentar nuevos modelos de escolarización; generar una lógica de agregación, incorporando nuevas figuras, funciones y tiempos institucionales en la tradicional matriz organizativa del trabajo escolar; promover una especialización en el último tramo de la secundaria con la intención de generar una formación que brindara herramientas para la continuidad de estudios superiores y/o la inserción en el mercado laboral (cuyo efecto más directo ha sido la atomización y fragmentación de la relación con el saber propuesta desde el Estado, hacia los docentes); y fortalecer las condiciones externas de escolarización, mediante

la Asignación Universal por Hijo, las becas estudiantiles y, en Córdoba, el boleto educativo gratuito.

4. Una aproximación a los intersticios que definen modos, sentidos y contenidos de las políticas de inclusión.

La persistencia de problemas vinculados con repitencia, baja terminalidad y bajos desempeños estudiantiles han alentado la producción de alternativas pedagógicas que afectan en formas diversas, tradicionales dinámicas institucionales y organizativas de la secundaria. Los grados de aceleración en Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en Córdoba, los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el conurbano bonaerense o el Plan Fines, son solo algunos ejemplos.ⁱⁱ A la par de estos nuevos formatos, en las escuelas secundarias regulares se vienen produciendo modificaciones institucionales menos radicales y más progresivas tendientes a corroer las formas selectivas aún vigentes. Sin embargo, son más escasos los abordajes investigativos que buscan identificar dichas modificaciones, todas ellas orientadas por acuerdos federales producidas en el seno del Consejo Federal de Educación a partir de los Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (2009), los que adquieren formas particulares según las jurisdicciones provinciales.

En nuestras indagaciones hemos reconocido cuatro grandes líneas sobre las que se plantean intervenciones estatales que reencuadran la relación con el saber escolar en el nivel secundario: 1) relacionada con el desarrollo de la “función tutorial”, destinada a generar formas de sostén de las trayectorias escolares de los estudiantes por fuera de las clases de las asignaturas y de los cursos como agrupamientos estudiantiles propios de la estructura graduada y anualizada; 2) referida a flexibilizar el régimen de promoción de los estudiantes alterando levemente la relación entre gradualidad y anualidad centenariamente instituida en la gramática escolar del nivel; 3) correspondiente a la paulatina sustitución de los dispositivos disciplinarios por formas reguladoras de la convivencia más acordes con los propósitos democratizadores e inclusivos del nivel; 4) atinente al curriculum en cuanto a la estructura disciplinar, a los contenidos disciplinares y a los modos de organizar la relación con el saber a partir de la introducción de formatos alternativos a la asignatura como modo dominante.

Dichas líneas de intervención estatal, además, se despliegan en el lapso de los últimos seis años, superponiéndose en el tiempo y requiriendo de los equipos directivos y de los docentes la resolución de múltiples incertidumbres y controversias tanto en la *interpretación* de los

diferentes cuerpos normativos como en la construcción de las nuevas microrelaciones sociales que suponen los nuevos lineamientos. Esta simultaneidad, es un dato importante en la escala de las instituciones, que se pierde muchas veces en la escala donde se sitúan las decisiones políticas, puesto que algunas de estas líneas son asumidas por dependencias ministeriales diferentes, con lógicas particulares, que requieren a las escuelas y sus equipos directivos disponer trabajo y tiempo no solo para resolver la implementación de las decisiones políticas, sino también para dar respuesta a cada una de estas dependencias según las lógicas diferenciadas que imponen. Asimismo, la unidad de sentido que adquieren dichas líneas de intervención en la escala de los organismos del Estado, tiende a fragmentarse en el terreno de las escuelas por las propias lógicas estatales.

Entre estas líneas de intervención estatal, nos interesa profundizar en lo que resta de este trabajo en la enunciada primeramente, es decir, la relativa al desarrollo de la *función tutorial*

4.1. La función tutorial en las escuelas secundarias cordobesas: coordinadores de curso, horas institucionales y tutorías disciplinares como formas subsidiarias de viejas estructuras.

El desarrollo de discursos y lineamientos políticos tendientes a producir nuevas formas de acompañamiento a los procesos de escolarización de los jóvenes más rezagados en su derecho a la educación secundaria ha derivado en la construcción paulatina de una nueva función pedagógica en la institucionalidad del nivel que, junto con otros investigadores (Tiramonti 2011, Satulovsky y Theuler, 2009; Ziegler, 2011) podemos denominar “función tutorial”. La misma abarca un conjunto de iniciativas que se articulan de modo variado en el tejido institucional, agregándose al trabajo docente de enseñanza de las asignaturas y/o generando nuevas figuras sobre las que se deposita centralmente la responsabilidad de su concreción. Es relevante aclarar que dicha función, según lo constatado en nuestro trabajo de campo, se desarrolla como un agregado a las viejas formas de enseñanza, y como subsidiaria de una relación con el saber que reitera en muchos casos la ajenidad del estudiante respecto del saber escolar. Veamos algunas características de los soportes de esta función en el caso de Córdoba:

4.1.1 La creación de la figura del **coordinador de curso** en el año 2009 y la especificación jurisdiccional del Plan de Mejora bajo la forma de horas institucionales destinadas a tutorías disciplinares constituyen las traducciones organizacionales más evidentes de la función tutorial.

La figura de los coordinadores de curso se perfiló con diversas funciones pedagógicas de acompañamiento y de articulación, referidas al sostén de las trayectorias estudiantiles, al curso como grupo de aprendizaje y socialización, a la coordinación pedagógica entre los diferentes actores institucionales y a la relación escuela-familia. Se ubica como tal en diversos intersticios de la organización institucional y en el cruce de diferentes demandas. Cabe señalar que sus funciones pedagógicas se deslindan del dictado de las asignaturas, y su campo de acción, por lo tanto, supone el trabajo con estudiantes, docentes, directivos y padres por fuera de las tareas de enseñanza y evaluación disciplinares.

La incorporación de coordinadores de curso en las escuelas ha ido incrementándose progresivamente desde su creación. Actualmente las escuelas de gestión estatal cuentan con al menos un coordinador de curso por turno, lo que de todos modos no parece ser suficiente para abarcar el trabajo que requiere la construcción de acompañamientos a las trayectorias escolares en escuelas donde la conflictividad social se hace presente a través de múltiples situaciones.

Desde la DGSec se generaron dispositivos de acompañamiento a los coordinadores de curso a fin de instalar en las escuelas la nueva figura y de dotarla de formas de actuación acordes con las funciones normadas, que inicialmente consistieron en encuentros formativos y socializadores de las experiencias y dificultades que se afrontaban (años 2009 y 2010), a lo que posteriormente se añadió la creación de un blog disponible en la web desde donde la DGEsec difunde material formativo e información administrativa y legal. En el transcurso de la institucionalización de esta nueva figura, sin embargo, pueden advertirse algunos procesos que han ido reconfigurando en la práctica su lugar y su función a partir de condiciones institucionales que ponen en tensión los sentidos originales y los marcos normativos.ⁱⁱⁱ Una recorrida por los Planes de acción de la Dirección General de Educación Secundaria (DGEsec) de Córdoba, revela desde 2011 la insistencia reiterada a supervisores y directivos de que se respeten las funciones normativamente especificadas para los coordinadores de curso lo que, sumado a nuestras observaciones en terreno, dan cuenta de la existencia de tensiones que atraviesan el trabajo de los coordinadores y ejercen presión en direcciones diferentes de aquellas a las cuales apuntan las funciones prescriptas. En una estructura institucional en la que la carga administrativa y de gestión institucional de los equipos directivos sobrepasa el tiempo disponible, suelen producirse demandas de los directivos hacia los coordinadores de curso que los tornan asistentes de dirección en diferentes asuntos, desplazando o restando atención a los procesos de escolarización de los estudiantes. En el trabajo con los docentes, los coordinadores son bienvenidos cuando se trata de “derivarles”

algunos chicos con los que no se sabe cómo trabajar en clase, pero no sucede lo mismo cuando el coordinador se dirige a los docentes para observar sus clases o conversar sobre la necesidad de replantear algunas formas de trabajo.

Mirando el modo en que las funciones inicialmente previstas se institucionalizan como rutinas propias de los coordinadores, el sostén de las trayectorias escolares se traduce en acciones referidas a monitorear el *ausentismo* de los estudiantes y a intervenir convocando a los padres en caso de que corra riesgo la regularización del año escolar, a coordinar el seguimiento de los estudiantes que han promovido con la llamada “*tercera materia*” y a resolver administrativamente los pasos formalmente delineados para tal seguimiento, a intervenir en numerosas ocasiones en *conflictos entre alumnos o entre docentes y alumnos*, abordando en muchos casos tales situaciones en términos individuales y sin una “lectura pedagógica” del conflicto (Satulovsky y Theuler, 2009). Miradas en relación con lo inicialmente previsto en los documentos, una de las líneas de acción de los coordinadores va quedando desplazada sistemáticamente en la cotidianeidad de muchas escuelas: la del curso como espacio social de aprendizaje y de socialización, como “nueva territorialidad pedagógica” (Uanini; Martino 2011) que contribuya a superar las formas individualistas de la relación con el saber que la escuela secundaria cultivó desde sus orígenes.

4.1.2 Las horas institucionales, generadas en el marco de lo previsto en el Plan Nacional de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria, representan un intento de avanzar institucionalmente en la construcción de condiciones laborales para el desarrollo de procesos y criterios pedagógicos de trabajo, en un marco donde el pasaje a un régimen laboral por cargos docentes para el nivel parece muy difícil de resolver en el corto plazo. Cada jurisdicción provincial define las funciones de las horas institucionales; en el caso de Córdoba, en los documentos ministeriales se establece que dichas horas serán afectadas a “...*encuentros de trabajo colectivo entre docentes, para articular contenidos, estrategias metodológicas, y que las propuestas que de allí surjan se conviertan en insumos de discusión*”^{iv}. También se plantea que “*Las líneas de acción propuestas para las escuelas secundarias regulares estarán centradas en el recorrido escolar: iniciativas para la recuperación de los aprendizajes, acciones tendientes a garantizar la permanencia de los estudiantes en el nivel y modalidad, mejoras en las propuestas de enseñanza, acciones intersectoriales, gestión de la convivencia*”.

Como puede advertirse, emergen en torno a las horas institucionales un conjunto de demandas cuyas posibilidades de resolución parecen asentarse en dinámicas institucionales y

trayectorias individuales de los sujetos que deben sostenerles sin considerar la presencia de dispositivos previos de formación docente sobre dichos asuntos. Un supuesto de la política pública aquí, fue que la construcción del tiempo institucional, habilitaría la posibilidad de avanzar en el desarrollo de funciones históricamente ausentes en la escuela secundaria sin considerar los saberes necesarios para sostener dichas demandas. La política pública supuso además, que el sentido de las horas institucionales se definía por el encuentro de prioridades educativas del sistema y las instituciones, sin advertir que la tradición de trabajo pedagógico individual, requería construir nuevos dispositivos de acompañamiento al trabajo escolar, que operaran sobre las estructuras de relaciones necesarias de desarrollar entre definiciones curriculares individuales y otras de carácter vertical o transversal, por y entre disciplinas; elaboración de acuerdos entre docentes que requieren criterios para resolver las diferencias y usar el tiempo de encuentro entre docentes en forma adecuada; actores escolares y no escolares en propuestas orientadas a mejorar las condiciones o procesos de inclusión educativa.

De este modo, es posible apreciar cómo, las horas institucionales, históricamente reclamadas por los docentes, pero además alineadas con la intención de considerar la enseñanza como algo que excede el aula, la clase y el trabajo individual, ilustra ejemplarmente algunas de las complejidades de una lógica de agregación y sus supuestos. Pareciera que el hecho de *agregar* horas institucionales al trabajo docente produciría por sí mismo la construcción de acuerdos colectivos, la posibilidad de articular con otros profesores, de analizar conjuntamente la situación de los estudiantes, de desarrollar proyectos compartidos y desplegar diferentes formas de la función tutorial. Sin embargo, tanto las dificultades de hacer coincidir la horas institucionales de diferentes docentes –para mencionar solo una condición material básica como lo es el *tiempo compartido*– como la construcción misma de esa nueva forma de trabajar con colegas y estudiantes, fuera del aula, y de la clase, supone formas de relación y de interacción social inéditas, cuya elaboración y acompañamiento no son consideradas como responsabilidad, en parte, de las políticas que las generan. Los desafíos que la propia medida abre, y la conflictividad inherente a las transformaciones que introduce, parecen ser sólo un asunto de los docentes. Pero en tanto su sentido se vincula a la mejora pedagógica del nivel, resulta ineludible interrogarse por las razones que intervienen en este modo de institucionalizar las medidas consideradas sin un análisis y evaluación de los cursos a seguir para mejorar sus efectos educativos.

Si bien es cierto que las horas institucionales han posibilitado en muchos casos, el desarrollo de interesantes propuestas pedagógicas, estas tienden a invisibilizarse o caer en relatos

anecdóticos, al no contar el Estado, con estrategias que posibiliten sistematizarlas, comunicarlas al conjunto de la comunidad educativa y transformarlas en insumo para la construcción de nuevas políticas públicas. Pero además, la ambigüedad y multiplicidad de funciones y demandas hacia las horas institucionales, con ausencia de acompañamiento al trabajo docente, ha generado que muchos docentes prefieran en ocasiones, dar clases y no tener horas institucionales. Existen también, situaciones donde la implementación de horas institucionales se ha producido en escuelas que no cuentan con la totalidad de cargos cubiertos: preceptores, secretarios administrativos, etc. En dichos escenarios, las horas institucionales se diluyen en su sentido, pues son usadas para dar respuestas a demandas administrativas y/u organizacionales urgentes para las escuelas. Son estos puntos críticos en torno a las horas institucionales las que generan opiniones e interpretaciones heterogéneas sobre sus aportes a la mejora de los problemas educativos que se proponen.

4.1.3. Las **tutorías escolares** son concebidas como “...*estrategias de acompañamiento para colaborar en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes*”. Su propósito es “...*brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran, así como acompañar a los grupos para que su escolarización en general y sus aprendizajes en particular, resulten favorables en términos de sus expectativas, particularidades y necesidades.*”(p.19). Es decir, *diseñar dispositivos adicionales para apoyar las trayectorias escolares, específicamente, colaborando con la mejora del rendimiento académico y disminuyendo los índices de repitencia y deserción.*”^v Nuevamente, el desarrollo de un nuevo dispositivo de inclusión educativa, que hace foco en estrategias para fortalecer los aprendizajes estudiantiles encuentra fuertes limitaciones por los supuestos y condiciones de implementación. En el documento del gobierno de Córdoba, “Diseñando alternativas para la enseñanza. Tutorías de apoyo a las trayectorias escolares, se sostiene: “... *podrán diseñarse diferentes formatos (taller, proyecto, materia/asignatura), utilizando el aula u otros espacios institucionales, en horarios de clase -fijos o móviles- o en horario extraescolar, con materiales diferenciados (cuadernillos, guías, entre otros).* Se agrega además, que el “*El Tutor, de acuerdo con su perfil y especialidad, podrá asumir diversas tareas: desde el acompañamiento al docente titular en la programación y el dictado de las clases, la producción de material de estudio y diseño de guías o cuadernillos, la revisión de carpetas y realización y evaluación de Trabajos Prácticos, hasta el desarrollo de Clases de apoyo y la coordinación de Talleres y jornadas que ayuden al estudiante a organizar tiempo y materiales y a apropiarse del régimen académico del Secundario. A través de las diferentes*

actividades el Tutor promoverá un buen clima de trabajo y estudio, generando una alianza con las familias y con otros actores institucionales para ponerla a favor de la escolaridad de los adolescentes". Al igual que con las horas institucionales, las tutorías se lanzan como prácticas a construir en las escuelas, sin estructuras de apoyo ni sistematización de las experiencias desplegadas desde otras instancias de la estructura estatal, lo que obstaculiza construir propuestas más sólidas en términos de políticas públicas, sobre cómo trabajar en estos espacios. La heterogeneidad de situaciones combina entonces, propuestas y experiencias de trabajo novedosas y consistentes con la búsqueda de fortalecer los aprendizajes que son invisibilizadas, con situaciones complejas para el desarrollo de las tutorías. Entre las más frecuente es posible reconocer al menos dos. Por un lado, la derivada de la demanda de diseñar guías y cuadernillos que requieren de criterios didácticos heterogéneamente distribuidos en el nivel, donde convive una proporción muy importante de profesores que son profesionales sin formación docente. Por otro lado, el trabajo tutorial supone una articulación con lo realizado en el aula por el docente responsable de cada espacio curricular. Pero, ¿Cuál es el tiempo laboral en común que ambos poseen? ¿Qué ocurre cuando ambos docentes no pueden encontrarse para trabajar conjuntamente? ¿Cómo se dirimen las diferencias de enfoques y modos de trabajo didáctico? ¿Es el espacio tutorial el que debe adoptarse a la lógica del espacio curricular obligatorio, o viceversa? ¿Cuándo las tutorías se producen fuera del horario escolar de los estudiantes, como son las convocatorias que se realizan? ¿Asisten a ella quienes más lo precisan? ¿Cómo se articulan los espacios tutoriales con la organización escolar por departamentos, ciclos, etc.? En la variedad de respuestas a estos interrogantes se encuentran muchas de las tensiones que en torno a las tutorías se presentan cotidianamente.

5. Discusiones finales. La enseñanza atrapada entre nuevas políticas y viejas estructuras de escolarización.

En este trabajo hemos tratado de considerar la relación con el saber que se va proponiendo desde el sistema educativo en el marco de su obligatoriedad y de las políticas de inclusión, como una relación a ser analizada considerando las modificaciones organizacionales introducidas simultáneamente en la escuela y el modo en que afectan tales políticas a los procesos de enseñanza. Hemos señalado además que un aspecto de dicha relación bajo la forma de los aprendizajes evaluados por las pruebas estandarizadas es hoy objeto de disputas y controversias en el campo político pedagógico, y que la relación con el saber adquiere cualidades diferenciadas siguiendo las líneas de segmentación y fragmentación del sistema.

Nos hemos detenido en las modificaciones organizacionales producidas en el conjunto de las llamadas escuelas comunes o regulares de gestión estatal, identificando las grandes líneas de intervención estatal que buscan “retocar” aspectos estructurales del nivel a fin de lograr mayor inclusión escolar. Señalamos tres cuestiones centrales al respecto: 1) Se trata de medidas que no transforman los núcleos duros de la organización instituida para la escuela secundaria, puesto que no alteran el currículum colección ni la promoción anual por bloque de materias, por ejemplo. Pero sí impactan considerablemente en la cotidianeidad de las instituciones al reconfigurar el trabajo de directivos, docentes y preceptores y las relaciones entre ellos; 2) La resolución de las controversias, las tensiones y las incertidumbres que estos retoques introducen, no son visualizados como responsabilidades compartidas por el conjunto de agencias estatales involucradas en su implementación, y los saberes que requieren ser contruidos por el conjunto de dichas agencias aparecen como una obligación de las escuelas y no como un asunto a abordar de modo sistemático desde los diferentes eslabones estatales que intervienen en la implementación. 3) Los retoques organizacionales analizados parecen detenerse ante las puertas de las aulas, en la medida en que no ofrecen rumbos para una reconfiguración didáctica de las disciplinas que atienda tanto a los sentidos que hace falta construir para ganar legitimidad entre los estudiantes (en los documentos los sentidos pueden estar eventualmente explicitados en relación con los intereses nacionales y provinciales, pero los sentidos del saber en la interacción con los estudiantes, los sentidos del saber para los estudiantes, es una zona no alcanzada por los documentos oficiales) como a las estructuras, secuencias y demás componentes de las propuestas de enseñanza que se requieren para transformar la vieja escuela secundaria en una escuela no sólo más inclusiva, sino con formas de relación con el saber más inclusivas y más igualitariamente distribuidas.

BIBLIOGRAFÍA

GUTIÉRREZ, G.; UANINI, M. (2015): Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria (1970-2010). Rev. Latinoamericana de Políticas y Administración en Educación (RELAPAE). N° 2. Mayo. Univ. Tres de Febrero, Buenos Aires.

SATULOVSKY, S. y THEULER, S. (2009): Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria. Noveduc. Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (dir.) (2011): Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO – Homo Sapiens Editores. Rosario

UANINI, M. y MARTINO, A. (2011): Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso. En “Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas para el debate y la transformación”. Susana La Rocca y Gonzalo Gutiérrez (comps.) UEPC. 1º Ed. Córdoba.

VELEDA, C. (2012): La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Edit. Stella-La Crujía. 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. FLACSO – Homo Sapiens Editores. Rosario

ⁱ Esta constituiría una dimensión de las desigualdades vinculada “...con los procesos y mecanismos de reparto de los propios alumnos entre las escuelas, pero también de los recursos y ofertas en las que los alumnos serían recibidos en cada una de las escuelas” (Veleda, 2012:27).

ⁱⁱ En estos dispositivos se han transformado reglas tradicionales del régimen académico: formas de evaluación, agrupamiento estudiantil, criterios de promoción. Su consolidación en el tiempo, y la persistencia de bajos desempeños en diferentes pruebas estandarizadas, junto con los altos porcentajes de sobre-edad, generan interrogantes sobre los alcances de estos dispositivos de inclusión educativa construidos en la última década, así como los riesgos de cristalizar allí, nuevos circuitos de escolarización con menor calidad educativa.

ⁱⁱⁱ En este sentido es interesante resaltar una recomendación reiterada a los supervisores en los Planes de acción de la Dirección General de Enseñanza Secundaria (DGEsec): “Monitorear las funciones del Coordinador de Curso a fin de que se mantenga el sentido de la creación de su cargo dado por la Resolución N° 1613/09” (Plan de Acción (DGEsec) 2012, 2013, 2015)

^{iv} Véase “Los planes de mejora institucional como estrategia clave de política educativa”, producido por el Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, 2010.

Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/Planes%20de%20Mejora%20Institucional%20como%20Estrategia%20clave%20de%20Politica%20Educativa.pdf> última consulta: 3/9/2015.

^v Diseñando alternativas para la enseñanza. Tutorías de apoyo a las trayectorias escolares. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tutorias%20de%20apoyo%20a%20las%20trayectorias%20escolares%20-%202023-10-13.pdf> Consulta realizada el 4/9 2015.