

Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares.

María Cecilia Bocchio

Carla Andrea Villagran

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

Este artículo presenta resultados de investigaciones en curso en dos provincias argentinas: Córdoba y Santa Cruz. A partir de puntos de encuentro en estas investigaciones, se analizan políticas nacionales y provinciales, promovidas entre los años 2003-2015, que se enmarcan en el proceso de universalización de la escolaridad secundaria obligatoria.

Analizamos las políticas jurisdiccionales vinculadas especialmente al régimen académico en la educación secundaria y al trabajo de traducción que desarrolla la dirección escolar y un conjunto de actores en el cotidiano escolar.

Nos enfocamos, concretamente, en la descripción de los procesos de articulación de tres políticas que proponen reformas al régimen académico: el Plan de Mejora Institucional en el ámbito nacional; la creación del cargo de coordinador de curso en Córdoba o tutoría pedagógica en Santa Cruz y la promoción de año escolar adeudando tres materias como políticas jurisdiccionales. Estas políticas constituyen estrategias de relevancia para la inclusión de sectores sociales históricamente excluidos de la educación secundaria.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria; régimen académico; sistemas de acción concretos; barrios populares

Academic regime and compulsory secondary education in Córdoba and Santa Cruz (Argentina). Concrete action systems in schools located in popular neighborhoods.

Abstract

This paper presents results of ongoing research in two Argentinian provinces: Córdoba and Santa Cruz. Based on points in common between these studies, we analyze national and provincial policies, promoted between 2003-2015, which are part of the process of universalization of compulsory secondary education.

We analyze jurisdictional policies linked especially to the academic regime in secondary education and to the translation work carried out by the school director and a set of actors in the everyday school life.

We focus, concretely, on the description of the articulation processes of three policies that propose reforms to the academic regime: the Institutional Improvement Plan on a national level; the creation, as jurisdictional policies, of the position of course coordinator in Córdoba or pedagogical tutor in Santa Cruz; and the promotion of the school year owing three subjects. These policies constitute strategies of relevance for the inclusion of social sectors historically excluded from secondary education.

Keywords: compulsory secondary education; academic regime; concrete action systems; popular neighborhoods

Introducción

Este artículo presenta avances¹ que continúan las líneas de indagación desarrolladas por el Grupo de Investigación de Estudios sobre Políticas Educativas (GiEPED) desde hace más de una década. Especialmente se abordan las contribuciones teóricas y metodológicas de la sociología de las organizaciones retomando los aportes de Friedberg. Esta perspectiva ha resultado fértil para interpretar los cambios en los modos de regulación de la educación secundaria en dos provincias argentinas (Córdoba y Santa Cruz) y analizar los efectos que estos cambios han producido a nivel de las instituciones, en la dirección escolar, en el trabajo de los docentes y en las dinámicas de inclusión/exclusión de los estudiantes del sistema educativo.

Focalizamos en la descripción de un Sistema de Acción Concreto (FRIEDBERG, 1995) desarrollado a partir de la “puesta en acto” (BALL, MAGUIRE y BRAUN, 2012) de tres políticas: el Plan de Mejora Institucional, la creación del cargo de coordinador escolar y las resoluciones provinciales que permiten a los alumnos pasar de año adeudando tres materias (antes eran dos). Los avances en la investigación indican que la acción colectiva situacionalmente construida dota de sentido a las tres políticas citadas y cimienta condiciones organizacionales para elevar los niveles de promoción escolar y garantizar el derecho a la educación de los alumnos.

Situar la mirada en los procesos de puesta en acto de políticas educativas en la educación secundaria, en dos provincias diferentes del país, apunta a pensar la centralidad de la órbita nacional entre los años 2003 y 2015 en la definición de lineamientos políticos prioritarios y en los procesos múltiples y complejos que realizan las jurisdicciones (provincias) para la adecuación a esos preceptos.

En Argentina durante los últimos veinte años se produjeron dos reformas estructurales del Sistema Educativo. La primera fue la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993 y la segunda, más reciente y vigente, en el año 2006, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. Esta última legislación regula la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y propone una escolaridad obligatoria de catorce años en todo el país y desde los cuatro años. En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar de la educación secundaria, se sanciona un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación² que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela.

Las investigaciones -en curso- se desarrollan en las provincias de Córdoba y de Santa Cruz, ubicadas en el centro y sur del país, respectivamente. En el caso de la provincia de Córdoba, en el año 2010 se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 9.870 por la cual se adecúa a la LEN y define una particularidad: la escolaridad obligatoria se inicia a la edad de tres años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria. Por tanto, el nivel inicial es obligatorio a partir de la sala de tres años (antes era desde los cinco años) y se define una escolaridad primaria de seis años y la secundaria de seis años. En tanto que en la provincia de Santa Cruz, en el año 2012 se sanciona la nueva Ley de Educación Provincial N° 3.305 que establece, siguiendo los lineamientos de la LEN, la obligatoriedad de la educación secundaria. El nuevo marco legal define una duración de cinco años en sustitución de los tres años que abarcaba el Polimodal en la Ley Federal de Educación N° 23.195/93. De modo

¹ Una versión preliminar de este escrito fue presentada en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, República Argentina. No publicada.

² Desde el año 1993 y en el marco de un sistema educativo descentralizado, el Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, cuyo objetivo es asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. Por lo tanto, el Consejo Federal de Educación opera como ámbito nacional de definición de la política educativa y regula los acuerdos construidos entre el Ministro de Educación de la Nación, las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción y los tres representantes del Consejo de Universidades.

que en el año 2013 se pone en marcha a nivel de las escuelas una reforma estructural del sistema educativo.

A partir de lo expuesto, presentamos en primer lugar algunas notas teóricas y metodológicas que enmarcan las investigaciones referidas; en segundo lugar avanzamos analíticamente en la presentación de las políticas educativas nacionales y provinciales impulsadas en ambas provincias, y en un tercer momento pretendemos dar cuenta de cómo esas políticas se articulan en las escuelas seleccionadas configurando Sistemas de Acción Concretos (SAC). Abordamos especialmente las acciones promovidas por los directivos y los coordinadores de curso atendiendo a los modos en que interpretan y traducen las políticas, contribuyendo positivamente al sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes. Finalmente, reflexionamos acerca de los procesos de puesta en acto de las políticas en la educación secundaria y sus condiciones de posibilidad en las provincias argentinas seleccionadas.

1. Notas teórico-metodológicas

Las investigaciones son de diseño cualitativo y recuperan elementos de análisis del enfoque etnográfico para el análisis del cotidiano escolar y las dinámicas que adquiere la escolarización secundaria obligatoria en escuelas de gestión estatal cuyo alumnado representa, en su mayoría, la primera generación familiar en terminar la escuela secundaria. A partir de la observación participante (ACHILLI, 2005; GUBER, 2005) realizamos la descripción del cotidiano escolar y de los espacios institucionales (BALL, MAGUIRE y BRAUN, 2012). Además desarrollamos entrevistas en profundidad (GUBER, 2005) a los directores escolares/equipos directivos, docentes, miembros del gabinete psicopedagógico y alumnos. Entre las fuentes secundarias se analizan los documentos oficiales enmarcados en la escolaridad secundaria obligatoria, tanto nacionales como provinciales.

Las bases teórico-metodológicas en que se apoyan las investigaciones recuperan los aportes de la sociología de las organizaciones de Friedberg (1995). Este enfoque nos posibilita analizar la escuela en tanto organización. El autor parte de poner en tela de juicio tres premisas fundamentales de la perspectiva clásica de las organizaciones: (a) la racionalidad clara y transparente del comportamiento organizacional; (b) la concepción de organización como un todo coherente y unificado, estructurado de acuerdo con fines predeterminados y fijos; (c) la existencia de fronteras organizacionales claras que permiten distinguir el interior y el exterior/medio ambiente de la organización. Ante las desmitificaciones planteadas acerca de la perspectiva clásica de las organizaciones, Friedberg postula el nacimiento de un nuevo modelo de racionalidad limitada y relativa que sustituye el concepto de organización como una estructura fija por el concepto de *acción organizada*. Desde el concepto de acción organizada, el autor desarrolla un modelo teórico de organización concebido como un proceso de naturaleza política por el cual los actores, a través de dinámicas estratégicas, estabilizan sus relaciones e interdependencia para construir y organizar los espacios de acción.

Los espacios de acción concretizados se definen desde una segunda categoría central: Sistema de Acción Concreto (SAC). A partir de este concepto refiere a la interacción estratégica de los actores como un factor que contribuye al proceso de regulación del sistema. El autor define SAC como estructuras de acción colectiva por las cuales son organizados los espacios de acción, es decir, son construidos y perpetuados los órdenes locales gracias a los cuales los actores estabilizan el accionar (FRIEDBERG, 1995, p. 11).

El SAC es siempre contingente (con respecto a las características del contexto), arbitrario y problemático. Las contribuciones de Friedberg posibilitan colocar en el centro del debate que el núcleo problemático de las políticas se localiza en la interpretación institucional que los actores escolares construyen sobre la escolaridad secundaria obligatoria, las cuales en el cotidiano escolar

se articulan a un conjunto de prácticas que otorgan sentido a las políticas educativas, es decir, que se articulan a la construcción de sentido sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria y al desafío de promover otras condiciones de escolarización para incluir a nuevos sectores sociales en la escuela secundaria.

Partimos de reconocer que el hecho de que la educación secundaria sea obligatoria no es un aspecto menor, sino un gran avance que supone colocar al Estado como promotor del derecho a la educación. Gentili (2009, p.13) sostiene acertadamente que:

El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía, y seguramente ampliará, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos que los principios democráticos [...]

En sectores populares, como en los que se emplazan las escuelas secundarias de esta investigación, el hecho de que la escolaridad sea obligatoria ha tenido gran impacto. Muchos de los jóvenes que abandonaron la escolarización encontraron las condiciones para volver a la escuela, muchas veces a través de programas de aceleración de trayectorias, otras tantas con estrategias de cursado de materias, con mesas “especiales para rendir exámenes”. Todos ellos representan en su amplia mayoría la primera generación de sus familias en asistir y egresar de la secundaria, de allí que se vuelvan centrales los procesos de acción colectiva en torno a la consecución de objetivos institucionales como lo son la inclusión de los estudiantes.

Por otra parte, la inscripción urbana se constituye en un elemento importante para comprender situacionalmente las características que asume la escolaridad secundaria y, a su vez, en un elemento que posibilita problematizar las dinámicas que adquiere la escolaridad obligatoria cuando la política llega a la escuela. El espacio urbano se configura en fragmentos que dan cuenta de la ruptura de las ciudades como un todo más o menos homogéneo, y donde los espacios urbanos conforman sectores en los que ya la lógica centro-periferia es insuficiente para explicar los procesos de desigualdad social (PREVOT SCHAPIRA, 2000). Siguiendo a Grinberg *et al* (2013) las escuelas se constituyen en espacios fragmentados del territorio cuyas dinámicas cotidianas adquieren particularidades muy diversas según las lógicas de la fragmentación social y urbana.

En esta lógica de análisis, presentamos dos casos de escuelas emplazadas en sectores urbanos populares atravesados por desigualdades sociales y en los cuales la presencia de ambas instituciones constituye uno de los únicos, o bien el principal referente de lo público en esos territorios. La escuela cordobesa inauguró edificio en octubre de 2005 y se localiza en una “Ciudad-Barrio”, denominación atribuida a los complejos habitacionales construidos por el Gobierno de la Provincia de Córdoba, con el objetivo de relocalizar asentamientos y poblaciones que se encontraban radicadas en zonas con alto riesgo de inundación, altamente vulnerables a fenómenos climáticos.

Actualmente la escuela secundaria posee aproximadamente cuatrocientos seis alumnos. De primero a tercer año hay tres comisiones por curso y de cuarto a sexto dos comisiones, una por la mañana y otra por la tarde. Es una escuela valorada positivamente por supervisores como consecuencia de la notable mejora en los niveles de promoción y retención escolar (BOCCHIO, 2019).

Por su parte, la escuela santacruceña se crea en 2013 en el marco del proceso de reforma del Sistema Educativo que demandó crear escuelas para atender a la demanda de matriculación. El barrio en el que se emplaza la escuela se ubica en el sector sur de la ciudad de Caleta Olivia. Este barrio queda entre dos rutas paralelas, una nacional y otra provincial, que conectan con el sur y el oeste de la provincia respectivamente. La escuela en cuestión se inauguró en febrero de ese año

en el ex gimnasio de la única escuela primaria del barrio. El hecho de que la escuela comenzó a funcionar en ese espacio ha generado rispideces entre ambos equipos directivos. Al ser un gimnasio, el espacio no fue planificado para tener aulas de clase. En una construcción con planta baja y un piso se fueron realizando aulas con material en seco (VILLAGRAN, 2018).

A partir de la sanción de la LEN en el año 2006 y de la producción oficializada de textos políticos que manifiestan las prioridades del nivel de educación secundaria, se evidencian esfuerzos por mejorar el (re)ingreso y retención de sectores excluidos previamente. La LEN se presenta como “el gran paraguas” en materia de políticas educativas tendientes a realizar modificaciones y/o flexibilizar prácticas históricas y expulsivas del nivel secundario. Como daremos cuenta en los próximos apartados, entre las principales modificaciones promovidas se destacan aquellas que atañen al régimen académico, especialmente las vinculadas a la asistencia; también las que refieren a la promoción al año escolar siguiente con más de dos materias y el seguimiento y atención a las trayectorias particulares de los estudiantes a través del sistema de tutorías.

2. Algunas políticas educativas impulsadas: La articulación Nación-provincias

En Argentina, la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/06) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria se focalizan en extender, mejorar y garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria en sus diferentes modalidades. Entre las principales acciones promovidas y financiadas por el Ministerio de Educación Nacional se destacan los Planes de Mejora Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales que las escuelas secundarias comenzaron a recibir en el año 2010.

En el plano nacional, los Planes de Mejora Jurisdiccionales se plantearon como una herramienta estratégica para definir metas a corto y mediano plazo ligadas al cumplimiento del Plan Nacional de Educación Obligatoria. Los Planes de Mejora Institucionales tienen como ámbito de definición y acción todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalidades. Según la matrícula de cada escuela, los Planes de Mejora Institucionales (PMI) permiten asignar horas institucionales para el desarrollo de las actividades previstas, además de otorgar un monto para los gastos operativos que dichas acciones requieren. Aportan al pago de sueldos de docentes que trabajan fuera del horario de clases (tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo y espacios formativos fuera de clase) y recursos para que las escuelas puedan organizar viajes y visitas, brindar viandas y refrigerios, adquirir materiales didácticos, herramientas, útiles, insumos informáticos, material audiovisual, entre otros.

En el plano provincial, puntualmente en la provincia de **Córdoba**, hacia el año 2010 se legislan un conjunto de normativas que sintonizan con los acuerdos definidos a nivel del Consejo Federal de Educación (CFE). Las principales transformaciones fueron: 1. que los alumnos pasen de año con tres materias adeudadas (antes eran dos), acción regulada por Resolución 0010/10, 11 de febrero de 2010 de la Dirección General de Enseñanza Media dependiente de Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; 2. transformaciones curriculares en la escuela secundaria; 3. la trimestralización de la evaluación del alumnado, hecho que significó que el año académico pase a estar dividido en tres con el objetivo de promover un mayor control y seguimiento de los profesores, padres y alumnos del proceso de enseñanza-aprendizaje; 4. la creación de doscientos sesenta y seis cargos de coordinadores de curso para la escuela secundaria, regulados en el Artículo Nº 113 de la Ley Provincial de Educación Nº 9.870 sancionada el 15 de diciembre de 2010.

En cuanto a la provincia de **Santa Cruz**, se aprecia también un proceso de puesta a punto jurisdiccional en sintonía con los lineamientos de la LEN y otros acuerdos del CFE con relación a políticas prioritarias de la educación secundaria obligatoria. Así, en el año 2012 se sanciona la nueva Ley de Educación Provincial Nº 3.305, que establece que para el cumplimiento de la universalización y obligatoriedad de la educación se promoverán “alternativas y condiciones institucionales,

materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos los ámbitos, a través de acciones que generen oportunidades de inclusión educativa” (Art. Nº 18).

Podrían destacarse las siguientes acciones políticas en educación secundaria orientadas a garantizar la inclusión educativa y la permanencia de los estudiantes: 1. a partir del año 2009 se implementan los Proyectos de Tutorías y los Dispositivos de Apoyo Pedagógico (DAP) por Acuerdo 279 del CPE; 2. en el año 2013 se establece que los Proyectos de Orientación y Tutoría implicarán la necesaria articulación entre el profesor-tutor y el auxiliar de cada curso de manera que el seguimiento de la trayectoria del estudiante sea abordada en conjunto e integralmente. También en ese Acuerdo Nº 201/13 se determina la designación de un profesor-tutor por curso; 3. por Resolución 026/13 del CPE se establece la reconversión del preceptor de curso en auxiliar docente con funciones marcadamente pedagógicas y no solamente administrativas; 4. en el marco del nuevo Régimen Académico (Acuerdo CPE Nº 075) del año 2014 se proponen las siguientes modificaciones relevantes: la exclusión de las inasistencias como criterio de aprobación y promoción, la definición de Trayectorias Particulares para casos excepcionales y la posibilidad de acreditar en una instancia dos o más espacios curriculares correlativos adeudados; 5. la introducción de modificaciones en el régimen de promoción mediante Resolución 299/17, según la cual los estudiantes podrán promocionar con tres espacios curriculares adeudados. Hasta el momento esta es una norma transitoria.

El conjunto de normativas citadas marcan que el norte a seguir para la escuela secundaria demanda el compromiso para con la construcción de condiciones pedagógicas para mejorar la trayectoria escolar del alumnado a través de nuevas y variadas estrategias pedagógicas que incluyen, como es posible ver, diversos aspectos: reformas curriculares, la redefinición del régimen académico, nuevas estrategias de evaluación y la valorización de la función tutorial. En el apartado que sigue analizaremos estas políticas y su articulación a nivel de las escuelas, atendiendo a cómo son significadas y traducidas por los directores y docentes en complejos esquemas de acción que articulan las diferentes políticas de formas no siempre claras ni conscientes, pero que en definitiva están marcadas por el rumbo de la obligatoriedad y la inclusión educativa.

3. Un sistema de acción concreto para garantizar la secundaria obligatoria

En las escuelas secundarias donde se contextualizan las investigaciones, confluyen las siguientes políticas educativas: el PMI, las tutorías y la promoción de año escolar de alumnos que adeudan tres materias.

En Córdoba la puesta en acto del PMI se articula al agrupamiento de escuelas por zonas geográficas a las que se les asignó un Asistente Técnico Territorial que coordina el diseño y ejecución del plan que cada escuela debe construir acorde a las problemáticas detectadas entre docentes y directivos. Cada escuela recibe un monto de dinero para gastos corrientes vinculados al plan y, además, a través de PMI el Ministerio de Educación de la Nación paga el cargo de docente tutor conforme a la cantidad de alumnos que la escuela posea. De este modo describe el director al Plan en cuestión:

Hay un fondo que va asignado a los docentes tutores, nosotros tenemos veinticuatro horas asignadas a los espacios de tutorías. Nosotros la manejamos así: doce horas para el turno tarde y doce horas para el turno mañana. Esas doce horas las dividimos en cuatro disciplinas: tres matemática, tres lengua, tres ciencias naturales y tres de sociales por turno (Entrevista a director, año 2015).

El tutor se instituye como un nuevo actor escolar que posibilita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conforme a la cantidad de horas de tutorías disponibles en esta escuela se dividió ese tiempo en turno mañana y tarde, y en áreas disciplinares que abarcan la mayoría de los espacios

curriculares.

En el caso santacruceño prima la asignación del presupuesto del PMI por proyectos. En general no se destina dinero del PMI para el pago de tutorías pedagógicas sino para clases de apoyo en áreas consideradas problemáticas. Los criterios para la elección de los proyectos de PMI se determinan siempre en función de un perfil docente comprometido con la institución y los estudiantes.

En cuanto a los proyectos y los resultados, la verdad que muy contentos. Con eso satisfechos. Nosotros tenemos clases de apoyo por matemática [...] las escuelas poseen el cargo de coordinador de curso por plan de mejora. Dio buenos resultados porque los alumnos que venían desaprobados en los primeros trimestres lograron salir adelante siguiendo las clases de apoyo (Entrevista a vicerrectora, año 2014).

Como explica la vicerrectora, la evaluación de estas acciones resulta positiva especialmente porque los estudiantes “lograron salir adelante”. El apoyo escolar, en contraturno, resulta ser una estrategia que funciona como alternativa a la desaprobación parcial de espacios curriculares o incluso la repitencia del año escolar.

3.1. La coordinadora de curso/profesor-tutor

El cargo de coordinador de curso es referido, en el marco de la Ley Provincial de Educación de Córdoba, como una estrategia ante el problema de repitencia escolar y para promover acciones de acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos. En la asignación de este cargo existe la posibilidad de que cada escuela “use” ese docente conforme a una determinada estrategia:

El perfil de coordinadora que se pensó es para que trabaje con el gabinete psicopedagógico, entonces constantemente están detectando casos. Si en un curso vemos que a tantos alumnos les está yendo mal con tal materia el docente se comunica con la coordinadora y se le pide al alumno que venga a la tutora y en muchos casos, es el mismo profe de aula que el de tutoría (Entrevista a director, año 2015).

El perfil de coordinador de curso construido se caracteriza por ser un “puente” entre los docentes, padres, directivos y alumnos. El equivalente al coordinador de curso de la provincia de Córdoba es en Santa Cruz el profesor-tutor. Esta figura que se incorpora a las instituciones de educación secundaria en el año 2009 para la definición de proyectos de orientación y tutoría, incrementa su relevancia con posterioridad a la sanción de la nueva ley provincial. De hecho en el año 2013 se elabora un acuerdo a nivel provincial que establece los criterios de designación del cargo del profesor-tutor y sus funciones. Allí se define como uno de sus objetivos la generación de acciones conducentes al acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Se define como un articulador y acompañante orientador de la trayectoria de los estudiantes, en una tarea que supone una función preventiva y a su vez de utilización de recursos institucionales para la mejora en los aprendizajes. Así explica una tutora pedagógica su trabajo:

El tutor es distinto del preceptor porque el preceptor hace más tareas administrativas, en cambio yo hablo con los alumnos y me ocupo de su parte académica, de cómo les va en las materias, si tienen algún problema con un profesor y voy y hablo con el profesor. Cuando yo me presenté como tutora, además que como docente, les dije: Yo estoy de su lado, yo estoy para defenderlos (Entrevista a profesora-tutora, año 2014).

En el relato de la tutora es posible apreciar cómo articula acciones para producir algún tipo de respuesta para esos estudiantes que encuentran dificultades en los espacios curriculares. Ir y hablar

con el docente y “defender” a los estudiantes es una de las tareas primordiales. Aparentemente hay hacia el interior de las instituciones un proceso de selección de los docentes para cubrir los cargos de tutores, orientado por criterios de pertenencia, compromiso con la escuela, de vínculo con los estudiantes, de conocimiento de la comunidad, entre otros. Aspectos que inclinan la balanza a la hora de ofrecer las horas de tutoría a los docentes.

3.2. La “tercera materia”

En el caso santacruceño, en el año 2017 por resolución del CPE N° 299 se establece una modificación transitoria del Régimen Académico que establece que los estudiantes pueden promocionar al año superior adeudando tres espacios curriculares. Como ya introducimos, de igual modo Córdoba también instituye la promoción con tres materias. En la escuela cordobesa seleccionada, el PMI ha venido financiando con intermitencias el salario de los docentes tutores, y el cargo de coordinador de curso o profesor-tutor es costado por el gobierno provincial. A su vez, ambas políticas se articulan para promover una estrategia autónoma -de la institución- que supone el “recursado” en el espacio de tutoría de una de las tres materias previas que le ha posibilitado al alumno pasar de año. La coordinadora de curso o el profesor-tutor es quien articula el trabajo de los tutores y organiza los horarios de tutoría que son en contra-turno con el cursado regular.

La estrategia desarrollada se cimienta en la escasa eficacia de la modalidad de trabajos prácticos, estipulada por la normativa, como única instancia de trabajo entre el alumno y el tutor. El trabajo conjunto en la tutoría es para docentes y directivos una herramienta fundamental para que los alumnos aprueben la materia. En las conclusiones ahondamos sobre el devenir de esta estrategia cordobesa.

Notas finales

El origen de este artículo fue el deseo de articular los casos estudiados en escuelas de diferentes provincias argentinas con el objetivo de sistematizar conversaciones compartidas en las reuniones del equipo de investigación. Reuniones en las que nos resulta difícil dejar de sorprendernos acerca de las similitudes que signan la puesta en acto de la educación secundaria obligatoria en el marco de un sistema educativo descentralizado como el argentino. Estas similitudes se tornan más interesantes considerando que los gobiernos provinciales no compartieron ni comparten el mismo signo político. Consideramos factible afirmar que esta convergencia es causa y efecto de la centralidad que asumió el Estado Nacional en la definición de la agenda educativa entre los años 2003 y 2015.

El contexto macropolítico nacional y provincial delimita el norte orientador del sistema educativo argentino, pero son las escuelas y sus actores los que efectivamente reciben las políticas que, como pretendimos analizar, muchas veces llegan, como en el caso santacruceño, a escuelas sin edificios y sin plantel docente (BOCCHIO, VILLAGRAN y GRINBERG, 2016). Esta situación da cuenta de que la LEN regula la obligatoriedad y se articula consecuentemente en un conjunto de dinámicas sociales, políticas y económicas que propician que nuevas familias demanden un lugar en la escuela secundaria de gestión estatal. Lugar que normativamente había sido planificado, pero que ediliciamente no había sido construido. Afirmamos que la obligatoriedad por sí misma no garantiza ni modifica las condiciones de escolarización que propician las dinámicas de exclusión de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO). Desde luego, es necesario no desmerecer el valor del conjunto de regulaciones nacionales y provinciales que promovieron las condiciones normativas para el acceso a la educación de grupos sociales vulnerados, pero es igualmente necesario colocar en el centro del debate que la promoción de la ESO tal y como viene siendo planificada, desde las instancias centrales de gobierno, sólo puede tener buenos resultados si consigue transformarse en una responsabilidad individual de cada escuela y sus sujetos, como acontece en las escuelas

presentadas (BOCCHIO, 2019).

Es oportuno destacar que la selección de ambas escuelas responde a considerarlas, en alguna medida, “casos testigos” para reflexionar sobre la puesta en acto de políticas de reforma del régimen académico en escuelas emplazadas en las periferias de ambas ciudades. Son escuelas que, en contextos de creciente pauperización socioeconómica, están experimentando notables mejoras en el número de egresados. Entendemos que estas escuelas han diseñado ciertas condiciones institucionales para sostener “acciones concretas” para leer las políticas educativas y cuestionar un formato de escuela secundaria que fue creado en defensa de la escolarización de unos pocos seleccionados.

Los avances de las investigaciones muestran que el territorio escolar es un elemento central para comprender las complejas dinámicas entre los barrios y las escuelas. Esa clave territorial en el caso de las escuelas seleccionadas nos permite interpretar situadamente las estrategias que los actores escolares y, particularmente, los equipos directivos construyeron de cara a cimentar nuevas condiciones de escolarización, donde prime otra modalidad de acompañamiento a las trayectorias pedagógicas del alumnado.

Escuelas como las seleccionadas, emplazadas en barrios populares, reciben al alumnado y construyen ingeniosos sistemas de acción concretos para hacer real el derecho a la educación secundaria. Derecho que, para operacionalizarse, coloca en el plano local/institucional el desafío de articular políticas nacionales y provinciales, de administrar del mejor modo los siempre insuficientes recursos que reciben y de gestionar autónomamente los recursos que no llegan. Lejos de sostener una imagen romántica de las escuelas, entendemos que son esas acciones concretas desplegadas cotidianamente, no siempre bien definidas ni coherentes, las que producen esos efectos tan deseados, como por ejemplo, que un estudiante no repita, que una alumna embarazada no abandone, que “llevarse materias” no implique la reiteración de todo un año escolar y sus contenidos, la posibilidad de hacer un viaje de estudios que para muchos es la primera salida de la ciudad, entre otros.

El trabajo cotidiano en y con los actores escolares muestra que la inclusión es mucho más que una moda populista, fundamentada en la premisa de reconocer el derecho impostergable a la educación. La inclusión supone el deber-ser de institucionalizar nuevos actores y dispositivos para la construcción de aprendizajes significativos y la convivencia democrática.

Bibliografía

ACHILLI, Elena. **Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio**. Rosario: Labor de Editor, 2005.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Routledge, 2012.

BOCCHIO, María Cecilia. ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades-Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(28), 2019. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>>.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra - Dinâmicas da ação organizada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n. 49, 2009. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/>>

rie49a01.htm>.

GRINBERG, Silvia (coord.). **La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad**. Argentina: UnpaEdita, 2013.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano**. 1^{ra} edición, 1^{ra} reimpresión. Buenos Aires: Paidós, 2005.

PREVOT-SCHAPIRA, Marie France. Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. **Economía, Sociedad y Territorio**, México: El Colegio Mexiquense, v. II, n. 7., p. 405-431, en./jun. 2000.

VILLAGRAN, Carla. **Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz**. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2018.

María Cecilia Bocchio

Investigadora Asistente CONICET-IDH-UNC, Argentina. Doctora en Educación. Doctorado en Política y Administración Educativa. Universidad de Lisboa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, FFYH-UNC. Investigadora GiEPED. Profesora Asistente Política Educativa y Legislación Escolar, FFYH-UNC.

E-mail: mcbocchio@gmail.com

Carla Andrea Villagran

Becaria posdoctoral del CONICET, Argentina. Doctora en Ciencias de la Educación (UBA-FILO), Magister en Metodologías y Estrategias de Investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Docente regular en la UNPA-UACO. Investigadora del CIRISE-UACO y miembro del ICIC-UNPA.

E-mail: carla_villagran@hotmail.com