

La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos

Compulsory secondary education: variations in the academic regimes

Ricardo Baquero* - Flavia Terigi**

Ana Gracia Toscano*** - Bárbara Briscioli****

Santiago Sburlatti*****

Resumen:

En poco más de una década, la definición de la obligatoriedad escolar produjo profundas transformaciones y redefiniciones en la estructura de la escuela media en Argentina. En este contexto, diferentes políticas educativas han volcado importantes esfuerzos para sostener la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en el nivel. El artículo presenta resultados de una investigación sobre dos iniciativas del Área Metropolitana Buenos Aires: las Escuelas de Reingreso (Ciudad de Buenos Aires) y las Escuelas Secundarias Básicas (Provincia de Buenos Aires). El análisis profundiza en los modos de concreción de los *regímenes académicos* en estas instituciones. Revisaremos tres componentes del régimen académico: la asistencia escolar, la evaluación para la calificación y promoción, y la convivencia o disciplina. Y analizaremos dos aspectos del trabajo institucional sobre el régimen académico: su explicitación a los alumnos y el acompañamiento/formación de que son objeto para aprender a moverse en el régimen.

Palabras claves: escuela secundaria - régimen académico - obligatoriedad escolar - autonomía

Abstract:

In little more than a decade, the definition of compulsory education produced deep transformations and redefinitions in the structure of the middle school in Argentina. In this context, several education policies have made significant efforts to include all the adolescents and young people in this level. This paper presents some results of a research on two initiatives in Buenos Aires Metropolitan Area: *Escuelas de Reingreso* (Re-ingress Schools, Buenos Aires City) and *Escuelas Secundarias Básicas* (Secondary Basic Schools, Buenos Aires Province). The analysis deepens in the way of concretion of the *academic regimes* in these institutions. Three components of the academic regime will be reviewed: school attendance, assessment for qualification and promotion, and convivence or discipline. Besides, two aspects of the institutional work on the academic regime will be analyzed: the processes by which it is explained to students, and the accompaniment/ formation they receive to manage within the school rules.

Key words: Secondary School - academic regime - compulsory schooling - autonomy

* Investigador responsable del PICT 33531. Profesor de Psicología Educacional, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad de Buenos Aires. E-mail de contacto: rbaquero@gmail.com

** Investigadora integrante del grupo responsable del PICT 33531. Profesora Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. Directora del proyecto 30-3088 "Trayectorias educativas y estrategias de reingreso a la escuela en sectores vulnerables", en la UNGS.

*** Investigadora en el PICT 33531. Licenciada en Psicología (UBA) y Magíster en Educación (UDESA). Doctoranda en Educación y Sociedad (Barcelona). Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires.

**** Becaria de CONICET (UNGS). Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Magíster en Políticas Sociales (FAC.SOC-UBA). Doctoranda en Educación (UNER). Docente Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

***** Becario PICT 33531. Licenciado en Psicología (UBA). Doctorando en Antropología Social en el IDAES, UNSaM. Docente Facultad de Psicología en la UBA.

Introducción

En poco más de una década, la definición de la obligatoriedad escolar ha experimentado dos importantes cambios en Argentina: entre 1993, con la Ley Federal de Educación Nº 24195, y 2006, con la Ley Nº 26206 de Educación Nacional, la legislación produjo extensiones de la obligatoriedad hacia la sala de cinco años del nivel inicial y hasta la finalización del nivel secundario. Nos encontramos en un momento clave del desarrollo del nivel secundario en el país: la obligatoriedad del nivel plantea una difícil meta al sistema escolar, tanto más si tenemos en cuenta que hasta el presente no se ha podido garantizar la primera ampliación de la obligatoriedad (hasta nueve años de escolarización), establecida hace ya casi dos décadas.

En el período referido, la escuela media ha sido escenario de profundas transformaciones y redefiniciones en su estructura. Después de una década de cambios que se pretendieron estructurales (en la duración, en el ciclado, en la definición institucional, entre otros), en la actualidad las escuelas secundarias de nuestro país son escenario del despliegue de nuevas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad.

En este contexto, diferentes políticas educativas vuelcan importantes esfuerzos al diseño de propuestas institucionales para sostener la inclusión de todo/as los adolescentes y jóvenes en el nivel. Este trabajo presenta reflexiones sobre una investigación¹ cuyo trabajo en terreno se desarrolló en las complejas relaciones que se generan entre esas políticas y las historias y las dinámicas de los establecimientos en los que deben concretarse, y muestran que la tensión exclusión/inclusión que trae aparejada la obligatoriedad de la escuela secundaria atraviesa las políticas, las instituciones y las experiencias juveniles. El análisis de las formas concretas de agenciamiento por parte de los sujetos y las instituciones, y de los efectos previstos e impensados de las iniciativas tendientes a favorecer la inclusión, resulta un objetivo privilegiado en nuestros abordajes.

En particular, la investigación se ha concentrado en el análisis de dos iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA)², diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden con diferente intensidad ciertos aspectos del *régimen académico*: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante EdR) y las Escuelas Secundarias Básicas en la Provincia de Buenos Aires (en adelante ESB). En los dos casos, se trata de iniciativas que buscan introducir modificaciones en la vida escolar, y que otorgan cierto lugar al régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema de la inclusión/ exclusión en el nivel. A su vez, las dos propuestas trabajan sobre dificultades anteriores encontradas en la atención de la población escolar vulnerable, en línea con las lecturas habituales sobre el estado de situación en la escuela media que indican que el excesivo número de materias de cursado simultáneo, la obligación de ajustarse a regímenes de evaluación diferentes, el adecuarse a estrategias de trabajo variadas, etc., introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano.

Es necesario consignar que, mientras que las EdR siguen vigentes en la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2007 las reformas de las ESB se integraron a los cambios promulgados por la Ley Nacional de Educación (Nro. 26206 del 2006, reflejada en Ley Provincial Ley Nro. 13688 del 2007) ajustando su estructura y propuesta a la declaración de la obligatoriedad escolar. En la actualidad, la propuesta definitiva de la escuela secundaria en la Provincia tiene una estructura de 6 años divididos en dos ciclos (Secundaria Básica y Superior), ambos de carácter obligatorio. En este artículo, se considera la estructura vigente en el momento de realizar el trabajo de campo, que corresponde a las ESB de tres años (grados séptimo, octavo y noveno de la escolarización).

Sobre el régimen académico de la escuela secundaria

En nuestra investigación hemos tomado a los regímenes académicos como objeto de análisis, prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y a sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar. El concepto *régimen académico* es un constructo que resulta de gran utilidad en nuestra investigación para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales (los propios de la escuela secundaria tradicional, las ESB o las EdR). Entendemos por régimen académico (Camilloni, 1991) al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos.

Caracterizadas por su complejidad, a la vez que por su rigidez, las disposiciones de los regímenes académicos tradicionales de la escuela secundaria adquieren rasgos de invisibilidad cuando se sostienen sobre el supuesto de que todos deberían conocer sus pautas de ordenamiento. Se genera, de esta manera, un proceso de exclusión naturalizada para muchos jóvenes que no logran ajustar su experiencia a la cultura institucional que define estas pautas.

En un trabajo anterior (Baquero *et al*, 2009) identificamos dimensiones de análisis de los regímenes académicos, como parte de los resultados de esta investigación. Propusimos en aquella oportunidad analizar los regímenes académicos en torno a cuatro dimensiones:³

1. Los componentes del régimen académico.
2. Su ubicación en el par cambio/ continuidad.

3. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico.
4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

En este trabajo revisaremos tres componentes del régimen académico: la asistencia escolar, la evaluación para la calificación y promoción, y la convivencia o disciplina, considerando los regímenes de las ESB y EdR en la dimensión de análisis que corresponde a su ubicación en el par cambio/continuidad. Junto con ello, analizaremos las otras dos dimensiones reconstruyendo el trabajo institucional que realizan (o no realizan) las escuelas concretas que hemos visitado, en cuanto a la explicitación a los alumnos de las características del régimen y al acompañamiento o formación para aprender a moverse en él.

Las iniciativas bajo análisis⁴

La *Escuela Secundaria Básica (ESB)* de la Provincia de Buenos Aires fue creada en el año 2005 con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del Tercer Ciclo de EGB. La propuesta transforma al tramo de 7º a 9º años en una institución independiente, brindando atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica. En este sentido, surge como un intento de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires de constituir un tránsito educativo específico para los adolescentes. Su creación tuvo por principal objetivo lograr una unidad académica con gestión institucional autónoma (cambio significativo en relación a la propuesta del Tercer Ciclo que supeditaba el sector a la gestión de la Escuela General Básica), y una propuesta curricular diferenciada. Si bien desde mayo de 2005 la ESB funcionaba como experiencia piloto, en el ciclo lectivo del año 2007 se pusieron en marcha los cambios pedagógicos y curriculares en los primeros años de todas las escuelas. Las modifi-

caciones siguieron su implementación hasta el año 2009, en que se completaron los tres años que comprende el tramo.

Entre los principales ejes sobre los que se implementó el diseño de la reforma, se incluye la conformación de una unidad educativa autónoma, la revisión y definición del *currículum* prescripto para la ESB, y algunas modificaciones en los marcos legales que sustentan las prácticas evaluativas. En lo que respecta al plan de estudios, mantiene una estructura de áreas durante el primer año que se divide en asignaturas en los siguientes; el régimen de cursada y aprobación de materias es anualizado y por bloque, con lo que no presenta modificaciones con respecto al tradicional esquema propuesto por la escuela secundaria. Sólo una materia, "Construcción de Ciudadanía", presenta modificaciones en las condiciones de aprobación y agrupamiento de los alumnos.

Las *Escuelas de Reingreso (EdR)* de la Ciudad de Buenos Aires fueron creadas en el año 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero* del Gobierno de la Ciudad. Este programa tenía por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario establecida por ley en el año 2002 (Ley N° 898. CABA).

Creadas por Decreto N° 408/GCBA/04, las EdR se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que, por diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Por lo tanto, su oferta se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades.

Las innovaciones en el diseño se han concentrado en tres aspectos: el plan de estudios, el régimen académico y el modelo organizacional de la institución. En lo que se refiere al régimen académico, el diseño de la iniciativa propone modificaciones intensivas. El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares: por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio, lo que también permite que se reconozcan las materias que hubiera

aprobado en sus trayectorias anteriores en otras escuelas. El plan de estudios se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria (anuales y cuatrimestrales), que pueden cursarse en diferentes momentos. El régimen de asistencia se contabiliza por materias o unidades curriculares, no por jornada, para facilitar la incorporación de alumnos en actividad laboral. Finalmente, se organiza un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación para el cursado de las asignaturas. Un aspecto importante para el desarrollo de las actividades institucionales es la designación de profesores por cargo, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias a las clases.

Es importante retener las diferencias entre las dos iniciativas en cuanto a intensidad y extensión. La extensión hace a la escala o alcance de la iniciativa en relación con su población potencial. La intensidad describe tanto la profundidad de los cambios como la exigencia de instancias de diseño y ajuste en el nivel institucional mismo, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas. Las ESB proponen cambios de menor intensidad, dejando intacta la matriz organizacional del nivel secundario (Terigi, 2008), pero alcanzaron una implementación masiva en un lapso relativamente breve. Por su parte, las EdR son intensivas en cuanto al carácter de las innovaciones que proponen, pero su escala es menor, en la actualidad son ocho para toda la Capital Federal. La tensión entre el carácter extensivo de las innovaciones o, por el contrario, intensivo, atraviesa el diseño de las políticas orientadas a asegurar la escolarización de la población adolescente. La lógica de baja intensidad en los cambios opera a favor de su relativa viabilidad y generalización; las experiencias de alta intensidad se diseñan y tienden a mantenerse acotadas (Mancebo, 2009; Terigi, 2009; Toscano *et al*, 2012). El aspecto problemático de esta tensión se hace palpable si tenemos en cuenta que son las condiciones estructurales de la escuela secundaria las que dificultan que este nivel educativo logre metas de universalización para las que no ha sido diseñado; en este sentido, se requerirían cambios de gran intensidad,

los que sin embargo parecen contrarios a la viabilidad y el alcance de las propuestas.

La investigación realizada

La estrategia metodológica de la investigación definió la realización de dos estudios complementarios para el análisis de las experiencias identificadas. En los dos estudios se priorizó la atención a las particularidades de los regímenes académicos y formatos de la oferta educativa en cada experiencia, pero en cada uno se atendieron niveles de análisis y profundización diferentes.

Primer estudio: se organizó sobre el diseño de un estudio intensivo de cuatro casos, dos ESB y dos EdR. A lo largo de su desarrollo, se reconstruyó el análisis de la estructura del régimen propuesto en cada experiencia, sus modificaciones y su relación con las trayectorias educativas de los alumnos.

Segundo estudio: se amplió la investigación a doce escuelas (seis ESB y seis EdR) profundizándose en el relevamiento y análisis de momentos significativos de la experiencia escolar vinculados al régimen académico: las mesas de examen, los actos de inicio del ciclo lectivo y los primeros días de clase.

La metodología seguida nos ha permitido poner en relación *discursos* y *prácticas* de los actores que conviven en la escuela, buscando de esta manera no sólo reflejar la regularidad de los hechos que pueden registrarse a lo largo del ciclo escolar, sino también poner en relieve las tensiones, negociaciones y consensos acerca de las formas de adhesión y apropiación del régimen escolar. A los fines de este artículo sistematizaremos los aportes del Estudio I sobre los asuntos anticipados en la apertura, e incorporaremos aquellos aportes del Estudio II que ofrecen ampliaciones o profundizaciones de tales asuntos.

Variaciones sobre el régimen de asistencia

Ser estudiante en la escuela secundaria exige atenerse a un régimen específico de asistencia y puntualidad, que establece las pautas que definen la condición de *alumno regular*. En los regímenes tradicionales, las inasistencias deben cumplirse y se computan por jornada escolar y el ingreso con retraso está sancionado con un cuarto o media falta según la extensión de la demora. En caso de exceder las inasistencias permitidas, el alumno queda en condición de "libre", es decir, pierde su condición de alumno regular.

Tradicionalmente, en el ingreso al nivel medio se ha vivenciado la rigidización de las condiciones de la cursada frente a la relativa tolerancia de la escuela primaria, teniendo en cuenta las nuevas exigencias y la posibilidad de "quedar libres"⁵. Esto abre al menos a dos cuestiones.

Por un lado, los alumnos en condición de libres deben acreditar todas las asignaturas obligatorias ante una comisión de evaluación en los períodos correspondientes, aun si la calificación alcanzada en la cursada final fuera suficiente para la promoción. Por otro lado, dejar libre a un alumno equivale a la imposibilidad de seguir asistiendo al sistema escolar, que entra en tensión con la sanción de la Ley N° 26.206 que declara la obligatoriedad de la escolaridad secundaria.

La regulación del régimen de asistencias que, como vemos, guarda una relación no evidente con el propósito de garantizar los aprendizajes, porta un efecto de sentido indudable con respecto a la condición de los estudiantes y a la expectativa que pesa sobre ellos. El supuesto que considera normal y naturalizado que todos los alumnos asistan todos los días a clases en los horarios previstos, indica una suerte de desconocimiento de las variadas condiciones de vida que presentan los estudiantes. Ubica *a priori* a los estudiantes frente a un régimen que considera normal una posición infantilizada, aún considerando que en muchos casos se trata de jóvenes que cumplen jornadas laborales como adultos, trabajando medio tiempo o tiempo completo, o poseen responsabilidades paren-

tales o domésticas. De allí la importancia de advertir las lógicas que asume la regulación particular del régimen de asistencias. Como veremos, en ciertos casos se presenta como la flexibilización local y *ad hoc* de acuerdo a las necesidades emergentes en el cotidiano escolar y bajo la consideración de una excepción; en otros casos, como en las EdR, el propio régimen modificado y los criterios y mecanismos diseñados, permitirían la formulación de un régimen estructuralmente más flexible o diverso en las posibilidades ofrecidas a las estrategias de cursado.

En línea con lo observado, en el caso de las ESB, en el momento de su implementación no ha habido modificaciones de la normativa vigente en este aspecto. Sin embargo, en muchas de estas escuelas fue instalándose cierta flexibilización, como la "consideración" de llegadas tarde y/o ausencias en el caso de que lo/as alumno/as trabajan. Por ejemplo, se ha registrado la consideración de inasistencias con alumnos *cartoneros*⁵ que en ocasiones, se quedaban dormidos por las mañanas. Ahora bien, cada una de las escuelas visitadas ha implementado de un modo diferencial flexibilizaciones de distinto tipo. Debe señalarse, sin embargo, que estas adecuaciones a la realidad de los estudiantes no parecen consecuencia de la implementación de las ESB, ya que no existe aún un diseño activo de un régimen de regulación alternativo al tradicional, sino variaciones institucionales.

Sin embargo, este tipo de flexibilizaciones para casos particulares, no se acompañan de estrategias pedagógicas alternativas para suplir las clases y aprendizajes, ni se contempla la baja intensidad de las cursadas debida a la inasistencia de los estudiantes a la hora de las evaluaciones. Es decir que la posibilidad de sobrellevar el proceso de aprendizaje en esta intermitencia relativa de clases queda librada a las estrategias individuales que los alumnos puedan (o no) desplegar en el momento de las evaluaciones. En algunas instituciones cuentan con la experiencia acumulada y los mecanismos necesarios para hacer *acuerdos específicos* con los alumnos, pero no se trata de estrategias de enseñanza diversificadas. Bajo estas condiciones, lo que se tiende a hacer es facilitar la perma-

nencia de los estudiantes en la escuela, pero sin atención clara al sostén de los procesos de aprendizaje.

Como caso de intento de diseño de formas de regulación alternativas, en las EdR la principal variación con respecto al régimen de asistencia ha sido el cómputo de la asistencia por materia y no por jornada escolar. Esta modificación evita que los estudiantes que deben ingresar más tarde o retirarse antes –por trabajo u otra razón- pierdan la regularidad en todas las materias que deben cursar. Asimismo, cuando efectivamente no pueden asistir a un espacio curricular, el/la docente a cargo organiza instancias específicas para recuperar los contenidos dictados en el momento de inasistencia, mediante trabajos prácticos o asistiendo a las clases de apoyo previstas para otros días y horarios dentro de la jornada escolar.

Consecuentemente, en las entrevistas los estudiantes de estas escuelas valoran la existencia de adecuaciones flexibles y hasta cierto punto personalizadas. El mecanismo dispuesto para sostener los aprendizajes es el armado de trayectos individuales reflejados en una grilla de horarios para cada estudiante. Este diseño se elabora con el/la asesor/a pedagógico de la escuela quien, además de contar con la información de los niveles de cursada de los estudiantes en cada materia, se interioriza en sus rutinas y actividades, para poder compatibilizarlos.

De todas formas, a propósito de las inasistencias, un profesor entrevistado en una EdR plantea lo que a nuestro juicio puede operar como una posible significación de las variaciones de régimen como consideraciones exageradas:

“Porque después en la vida, o en un trabajo, nadie tendrá con ellos contemplaciones especiales, por eso necesitan límites y ser observados cuando llegan tarde, y no sentirse libres de poder faltar, quedarse libre y sin más, reincorporarse” (Profesor. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

El comentario del profesor posee la virtud de explicitar que el régimen de asistencia escolar suele sumar en sus significaciones más que el mero hecho de asistir a las clases necesarias para que se produzca un proceso de aprendizaje

satisfactorio. Con razón, se atribuye un papel formativo al hecho mismo de asistir en horarios y días definidos y no opcionales, seguramente bajo la imagen de una posible experiencia laboral futura de trabajo asalariado. Lo paradójico es que la necesidad de la flexibilización del régimen de asistencias se produce, en parte, por la existencia de estudiantes que ya forman parte del mundo del trabajo.

Cabe señalar que los componentes que debieran garantizarse para afrontar las cambiantes reglas del mercado de trabajo o posicionarse en él de manera autónoma, no parecen ni agotarse ni mostrar el privilegio de los ligados a una cultura de cumplimiento de horarios que, por otra parte, ya ha existido en toda la vida escolar primaria de los estudiantes.

En resumen y recuperando la relación de las asistencias con los procesos de aprendizaje en sentido estricto, parece ser que lo que se pone en juego a la hora de analizar las variaciones en el régimen de asistencia es el tratamiento que se le da a la normativa –que varía de una iniciativa política a otra- y luego, la consideración (o la falta de ella) que hacen las escuelas de las inasistencias, incluyendo los motivos justificables –por ejemplo-, por trabajo, maternidad, enfermedades. La “consideración” de las inasistencias puede guardar un signo diferente si queda enmarcada como “excepción” y cierta “tolerancia” a los alumnos o como el ensayo de formas alternativas y diversas de organizar los mismos procesos de enseñanza para sostener los aprendizajes de una población escolar diversa. Esto puede quedar reflejado en la existencia o no de estrategias medianamente instituidas que permitan un sostén de los aprendizajes mediante una enseñanza equivalente a la que se ofrece a quienes han efectivamente asistido a las clases.

En la actualidad, algunas provincias argentinas han comenzado a elaborar documentos normativos para ordenar sus propios regímenes académicos para la Escuela Secundaria⁷. Estos nuevos regímenes prevén la necesidad de atender con estrategias pedagógicas a la situación de inasistencia y la condición de libre. Por ejemplo:

14- El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas deberá seguir concurriendo a clases manteniendo las mismas obligaciones escolares⁸. El equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente y los equipos de orientación escolar, estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de los estudiantes en la escuela (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Resolución N° 587/11).

Consideramos que esto obliga a una reflexión y puesta a prueba acerca de las estrategias pedagógicas que permitan un desarrollo de los aprendizajes que haga un sustantivo pie sobre las instancias presenciales de trabajo pero no las vuelva una condición única.

Variaciones en el régimen de evaluación, calificación y (no) promoción

El régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria es completamente novedoso para los alumnos ingresantes. Para quienes han transitado la escolaridad primaria, las condiciones de cursada cambian drásticamente: el aumento de la cantidad de materias y de profesores con quienes relacionarse, se suma a los nuevos ritmos y la creciente exigencia. Las calificaciones divididas por trimestres, de las que se saca un promedio, hacen que el bajo rendimiento en algunas materias durante el primer período ponga en riesgo la promoción desde el inicio, cuando los estudiantes recién están conociendo el funcionamiento de los regímenes de evaluación. En cuanto a la promoción de lo/as estudiantes:

“se define por año completo de cursada, mientras que la evaluación se realiza por asignatura. Es decir, la promoción depende de la sumatoria de asignaturas aprobadas, que se evalúan de manera aislada. Si el/la estudiante adeuda más de dos asignaturas debe repetir el año completo, debiendo

cursar la totalidad de las asignaturas, incluso las ya aprobadas. De este modo, se presenta una combinación entre la forma de promoción por año completo (...) y la evaluación por asignatura que es la que termina rigiendo la promoción de los estudiantes” (GCBA, 2004).

Como vemos, en la conjugación de los regímenes de evaluación, calificación y promoción son muchas las variables que deben comprenderse cabalmente. Más aún cuando los estudiantes transitan este proceso sin recibir información necesaria, o la reciben sin acompañamientos o un trabajo específico que les permita comprender el funcionamiento de estas regulaciones.

Otras cuestiones añaden complejidad al asunto. Por un lado, la obligación de lo/as alumno/as de adecuarse a estrategias de trabajo variadas. En el Estudio II hemos constatado que en sus primeros días de clase los alumnos reciben muchísima información y muy divergente con respecto a los diferentes modos de evaluar y calificar. Dentro de los marcos generales de calificación, cada profesor pondera aspectos diferentes: se evalúa sólo una vez en el trimestre, o muchas; se toma en cuenta el trabajo en clase o no se lo considera, se demanda llevar las tareas resueltas, hacer tanta cantidad de trabajos prácticos; se plantea o no una nota “*conceptual*” (que por su parte remite a diversos criterios según lo que cada profesor construye como “*concepto*” de cada estudiante) y, en los diferentes casos, algunas de estas evaluaciones se promedian y otras no. Esto exige a los recién llegados al nivel secundario el esfuerzo de diferenciar qué considera cada profesor para poder aprobar su asignatura.

Por otro lado, como hemos señalado anteriormente (Baquero *et al*, 2009), funciona como práctica usual calificar con una baja nota académica lo que se juzga como incumplimiento en el terreno de la disciplina escolar (sacarse un uno por mal comportamiento y ver con ello afectado el promedio académico en la materia de que se trate); el “*concepto*” encubre en cierta medida una práctica de este tenor. Por tanto, aunque muchas veces permanece tácito, la evaluación

académica incluye aspectos disciplinarios, lo cual superpone criterios y suma riesgos para la aprobación de las materias y promoción de los años de cursada.

Finalmente, en los dos estudios, al observar mesas de exámenes en las ESB, presenciamos una escena recurrente: la experiencia solitaria del momento en el cual se constata la repitencia del año. Ya sea por estimaciones equivocadas por parte del estudiante acerca del riesgo de repetir y los exámenes que debe preparar, a pesar de haber transitado ya todo un año (o más) de cursada; o porque ningún referente institucional anticipa, comunique o acompañe; o por el desconocimiento por parte de los profesores del examen del día acerca de la situación en que se encuentra el estudiante; el resultado es una escena reiterada: el/la alumno/a se encuentra solo/a, enfrentando la noticia de que debe repetir el año escolar.

Cabe mencionar que en las ESB el régimen de evaluación y promoción no ha variado en relación a la escuela secundaria tradicional aunque, como en el caso del régimen de asistencias, pueden encontrarse en ciertos casos acciones que flexibilizan sus criterios. Las pautas relativas al régimen de evaluación y promoción son presentadas durante los primeros días de clase, en situaciones en que los distintos profesores hacen menciones específicas de acuerdo con lo que deciden privilegiar para la evaluación de su asignatura. Tanto la intensa explicitación como los diversos énfasis dificultan la capacidad de retener y procesar toda la información recibida.

Asimismo, se privilegia el uso del *cuaderno de comunicaciones* para informar fechas y notas de los exámenes y se recurre a los padres para el seguimiento del rendimiento académico de los alumnos. Parece considerarse que la tarea principal de la escuela es comunicar y que toca a los/as estudiantes y sus familias organizarse para responder a las circunstancias de la evaluación.

Sin embargo, en algunas ESB también se registran variaciones en el régimen de evaluaciones. En el trabajo de campo se registraron, por un lado, estrategias de diversificación en los exámenes (una profesora presentaba dos instrumentos de evaluación con niveles diferentes de exigencia dando cuenta de deci-

siones previas sobre agrupamientos de los estudiantes). Por otro, propuestas de fechas alternativas para rendir exámenes, (con vistas a distribuir los esfuerzos de estudio se ofreció el turno de diciembre, además de marzo, para un alumno que en condición de "libre" debía rendir todas las materias). Estos esfuerzos dan cuenta de estrategias institucionales acordadas y se presentan en marcos institucionales particulares caracterizados por la intención de sostener la escolaridad de los alumnos.

En cuanto a las EdR, el ciclo lectivo se divide, a los efectos de la calificación de los alumnos, en dos cuatrimestres, e incluso se recomienda que a fin de cada bimestre de actividad los alumnos reciban una calificación. La intención es ir evaluándolos de diferentes maneras y comunicándoles sus notas, para orientarlos en su ejercicio de estudiantes. La promoción, se realiza por asignaturas o unidades curriculares, y se reconocen las materias aprobadas en sus trayectorias anteriores en otras escuelas. Por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos niveles del plan de estudios.

Simultáneamente están previstas instancias de apoyo para consulta y refuerzo de los aprendizajes a lo largo de todo el ciclo lectivo. Éstas también funcionan, para el caso de los alumnos que desaprobaron uno o dos cuatrimestres, en los períodos previos a la recuperación y evaluación de fin del ciclo lectivo.

Como puede observarse, el régimen de evaluación de estas escuelas es correlativo con la propuesta de enseñanza y los mecanismos diseñados para que los estudiantes puedan sostener la cursada. Sin embargo, en su implementación, pareciera haber divergencia entre docentes acerca de los criterios definidos. Así, en una de las EdR, una profesora de Matemática -ante la pregunta sobre cómo son evaluados los alumnos- respondió: *"Con un seguimiento, no se regala nada, pero no es una evaluación puntual, eso es lo bueno."* En contraste, un Profesor de Geografía, consideraba que, si bien los lineamientos de la propuesta y la idea de las materias correlativas *"son piolas"*, la mayoría de los docentes de la escuela permiten que los alumnos aprueben fácilmente.

En otra de las EdR analizadas, un profesor de Lengua considera importante ir haciendo devoluciones parciales de las notas de los chicos, "*para que tengan una idea de cómo les está yendo*". Asimismo, también aquí se han constatado flexibilizaciones adicionales para casos particulares, por ejemplo el caso de una alumna que, habiendo quedado "libre" en una materia, se le brindaron instancias para "recuperarla":

"Alumna: - Matemática estaba haciendo un cuatrimestre anterior y ahora rendí pruebas, trabajos prácticos y todo para llegar con mis compañeros, así terminaba y no venía en diciembre (Alumna. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)".

En el otro extremo, la "flexibilización" del formato -que produjo una serie de consideraciones, y que por lo mismo, ha impactado favorablemente en las trayectorias de los alumnos y alumnas-, ha adquirido ciertas rigidizaciones en el devenir de la implementación, de modo tal que se han ido imponiendo lo que, en la perspectiva de algunos estudiantes, son *nuevas arbitrariedades*. En una de las escuelas visitadas, dos estudiantes pusieron en evidencia la exigencia de tener la "carpeta completa" como un requisito para poder aprobar algunas materias.

"Entrevistador: - Claro, vos me dijiste que Historia tenías que hacer a la noche toda la carpeta porque si no te la llevabas.

Estudiante: - Sí, lo que pasa es que yo le presté la carpeta a un chico, el pibe no apareció nunca más. Y le dije a la profesora, «no sé, que esto que lo otro», [citando a la profesora] «yo quiero la carpeta si no, no te puedo aprobar». Y bueno, tengo que hacer la carpeta, si no" (Entrevista a un alumno. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

Otros tantos resaltan la importancia de estar presentes en la clase para poder aprobar:

“Estudiante: - Después, el básico de cómo se maneja esta escuela es que mientras un alumno tenga presencia y tenga en el aula, como vos decís, respeto digamos, después vas a tener de todo” (Entrevista a un alumno. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

Asistir a clase, cumplir con cierta documentación de lo trabajado –como la carpeta de clase- y el hecho de mostrar actitud respetuosa, criterios que los estudiantes perciben como objeto de evaluación, no parecen salirse de los cánones tradicionales, aunque es posible que resulten indicadores de cierta intensidad de la experiencia escolar o aún como parte de las condiciones de su posibilidad.

En síntesis, el régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria se compone de un entramado complejo de normas que trazan diversas “zonas de riesgo” para los estudiantes. Información muchas veces no explicitada, que incluso resulta difícil de comprender aunque alguien la explique, en un contexto de cambios bruscos y de gran magnitud, conspiran contra el proceso de aprendizaje del oficio de ser estudiantes en este nivel. Bajo estas condiciones, el fracaso puede llegar antes que el entendimiento de las reglas.

En este sentido, resultan importantes los esfuerzos por levantar los obstáculos que imponen los regímenes académicos para que los alumnos puedan progresar en su escolaridad –por ejemplo eliminar la “cursada en bloque” en las EdR, y por lo mismo la *repitencia*-, estos cambios se perciben en los resultados y una vivencia más confortable de la experiencia escolar.

Acerca de las variaciones sobre los regímenes de disciplina o convivencia

En nuestro país, las formas de regulación de la “disciplina” de los estudiantes, los regímenes de amonestaciones, suspensiones y expulsión escolar, etc., han sido objeto de análisis y revisión en la escuela media desde el advenimiento de la democracia. Constituyen, desde este punto de vista, un régimen

específico que ha sido objeto de diversos tratamientos en dirección a la remoción de los aspectos más autoritarios del funcionamiento escolar del nivel.

Con el retorno de la democracia en 1983, desde el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación se deroga el régimen disciplinario de escuelas existente, teniendo en cuenta que todavía regía el reglamento De la Torre de 1934, pasando progresivamente de una concepción acerca de la disciplina como *castigo* hacia una noción *reparadora* sobre la conducta, enfatizando la reflexión y la convivencia escolar. Asimismo, numerosas circulares promulgadas entre los años 1984 y 1986 reflejan un viraje de pensar a los alumnos como meros depositarios de normas rígidas, a que se transformen en protagonistas del quehacer institucional⁹.

En este apartado abordaremos el análisis las formas de regulación de la convivencia en tanto componente del régimen académico escolar. En tal sentido, el análisis de las concreciones que toman los regímenes de convivencia y disciplina importa a nuestros fines en la medida en que regulan las posiciones de los sujetos, y porque no son escindibles de las formas de evaluación de sus aprendizajes y encuadran sus modos de participación en la vida institucional.

Como en los otros aspectos del régimen académico analizados hasta aquí, la regulación de la disciplina muestra la encrucijada de políticas y normativas jurisdiccionales para el conjunto del sistema escolar, formas de concreción de proyectos específicos de política educativa y estilos singulares de trabajo institucional. De modo que lo analizado muestra la tensión de estos componentes y no debiera ser reducido a ninguno de ellos.

Ninguno de los proyectos bajo análisis involucra acciones específicas sobre el régimen de convivencia y disciplina, por lo cual las regulaciones remiten a la normativa jurisdiccional. En líneas generales, las resoluciones oficiales sobre los aspectos de disciplina y convivencia sostienen la pertinencia de regular aspectos de la conducta de los alumnos, la importancia del seguimiento de normas para la vida escolar, la reflexión acerca del comportamiento, el carácter democrático de las normas, los métodos acerca de la resolución de conflictos, los aspectos repa-

ratorios y no punitivos de las sanciones, entre otros asuntos. En algunas jurisdicciones, la creación de consejos de convivencia ha sido una de las innovaciones más relevantes del período, diferenciando un órgano dentro de la institución y ampliando la consideración de los asuntos tradicionalmente restringidos a la mera “disciplina”. Es llamativo que, por contraste, las normas no ofrecen indicaciones específicas acerca de *qué* es definido como una falta disciplinaria en la escuela, aunque en los procedimientos se las clasifique en leves, moderadas o graves. Al no encontrarse en las normativas oficiales una tipificación acerca de las conductas que podrían ser pasibles de sanción, su interpretación queda al arbitrio de las perspectivas institucionales que se van configurando en el devenir de la vida de cada escuela. En este sentido, pareciera que, de los distintos componentes que hacen al régimen académico, el referido a la disciplina/convivencia es el que más se articula con los *estilos institucionales* de cada escuela, configurándose históricamente de acuerdo a los modos de gestión, a los consensos implícitos o explícitos entre distintos actores institucionales, y a menudo a ciertas improntas personales de los directivos.

En las escuelas ESB analizadas en el Estudio I, pudimos dar cuenta de dos estilos marcadamente diferentes a la hora de concebir las normas de disciplina. Si bien en las dos escuelas estudiadas se contemplan modos, en cierta forma, *tradicionales* de concebir las sanciones disciplinarias, en la ESB A se privilegiaba el diálogo por sobre la imposición vertical de una medida, buscando comprender las razones de los actos que derivarán en una sanción o generando instancias de conversación con los alumnos y padres. Pese a esto, en esta escuela la opción excepcional de “suspender” a un alumno ante faltas graves existía como intervención posible:

“Nos hacen llamar a nuestros padres, después nos hacen un acta y nos suspenden pero tenemos que venir igual con nuestros padres y al otro día no podemos venir” (Entrevista a estudiante de ESB).

A la hora de fijar una medida disciplinaria, no se contemplan otro tipo de instancias, como los "consejos de convivencia", con alguna estructura participativa más consensuada. De todos modos, la sensación que manifiestan los alumnos en las entrevistas es que las medidas tomadas no son arbitrarias, y en la explicación de los fundamentos de las medidas o las instancias de diálogo pareciera construirse su percepción acerca de que "algo diferente" pasa en la escuela.

El énfasis dado a las instancias de diálogo en el manejo de la disciplina no parece ser un aspecto con el que acuerden todos los docentes. Algunos de ellos juzgan el estilo como "paternalista" y falta de cierto rigor necesario. Esto parece vincularse, además, a la confluencia de estilos docentes en una misma institución, entre aquellos que parecieran provenir de la "vieja secundaria", los docentes de las camadas nuevas de formación, y los que tienen una historia de trabajo en la institución que incluye cierta articulación con el trabajo y forma de gestión de los directivos.

A menudo son esos *estilos* los que parecen agenciar sobre las disponibilidades o marcos regulatorios, otorgándole un matiz históricamente definido a esas variaciones sobre el régimen de convivencia. Por caso, en la ESB B los modos que adopta son completamente diferentes: desde un inicio (primer día de clases) se explicita un código disciplinario, que prescribe detalladamente todo lo que *no* puede hacerse o llevar a la escuela, fijando las pautas de manera vertical, sin instancias de consenso. Las decisiones acerca de las faltas disciplinarias se toman sin mediar instancias de diálogo, apelando además a que todo se describe y aclara en el Cuaderno de Comunicaciones. Éste aparece como vía comunicativa privilegiada, referencia suficiente de que el alumno y su familia "están al tanto" de lo que deberían saber al respecto de las pautas de convivencia en juego.

Desde esta perspectiva, en la medida en que las normas de disciplina se consideran ya explicitadas, la sanción aparece luego como respuesta esperable a una falta de la que deberían tener conocimiento tanto el estudiante como su familia. Esto va en detrimento de refrendar de manera consensuada las contin-

gencias de la convivencia, o de buscar alternativas conversadas que permitan reflexionar acerca de la conducta, etc.

Parte del estilo de concebir la disciplina en esta escuela pone un fuerte acento en señalar y procribir toda marca que singularice al alumno -como prohibir remeras de bandas de música, de fútbol, aritos, *piercings*, etc.-, “uniformando” a los jóvenes de la manera más homogénea posible, y a la vez haciendo hincapié en que el seguimiento de estas normas se configura como un elemento más para la valoración académica de los alumnos.

El trabajo de campo permitió observar que en las dos ESB aparecen connotaciones referidas a la “contención” de los jóvenes; pero mientras en una, esa noción se construye a partir de la búsqueda del diálogo, la reflexión acerca de la conducta, conversar con los padres, etc., en la otra, la “contención” se asemeja más a una suerte de control sobre la conducta, de acuerdo a reglas ya establecidas y que, una vez explicitadas, se sobreentiende deberían operar automáticamente en los alumnos y en sus familias. En este sentido, cierta delegación de *autonomía* pasaría, en un caso, por reflexionar y volver inteligibles aspectos de la conducta, buscando las mejores soluciones a través del diálogo, mientras en el otro la *autonomía* pareciera ser un atributo esperable del alumno.

En el caso de las Escuelas de Reingreso, si bien los aspectos de convivencia no aparecen como componentes expresos o específicos de trabajo de los proyectos, en los hechos parecen redefinirse, principalmente por dos razones. Por un lado, la modificación de los puestos de trabajo docente hace que los profesores pasen más tiempo en las instituciones, por lo cual suelen convertirse en referentes frecuentemente consultados por los alumnos y los directivos a la hora de dirimir cuestiones de convivencia cotidianas. Por otro lado, al calor de la normativa de la jurisdicción, pudo encontrarse, en una de las escuelas estudiadas, la existencia de un Consejo de Convivencia, en el que se tratan las situaciones y se definen las reglas de este aspecto.

Una de las particularidades de las EdR se vincula con generar condiciones posibles para que los jóvenes no sólo regresen a las escuelas, sino que puedan

permanecer y egresar. En este sentido, los modos en que son tratados los temas de convivencia parecerían ir en consonancia con estos objetivos, generando la mayor cantidad de instancias posibles de diálogo y consensos a la vez que de acompañamiento, antes que aplicar regulaciones estrictas, verticales o arbitrarias sobre los temas de disciplina o convivencia.

Sin embargo, tal como sucede con las ESB, los estilos de gestión también influyen en los modos que adoptan estos agenciamientos, ya que en algunos casos una parte considerable de las decisiones están centralizadas en los directivos, quienes en ocasiones parecen tener un conocimiento y control de todo lo que sucede en la escuela. Asimismo, también se despliegan medidas disciplinarias más “duras” cuando los sucesos pueden ser considerados transgresores de ciertos acuerdos implícitos:

“Primero habló el preceptor y luego el director... ambos estaban muy enojados y les reprochaban a los chicos el “quilombo” que habían dejado, que se habían ido a las apuradas y que los docentes y preceptores se habían tenido que quedar juntando y limpiando el “despelote” que los chicos dejaron.

Director: - “Ustedes saben que acá no los perseguimos con nada y hay mucha flexibilidad, pero si se comportan así vamos a tener que cambiar y tomar otras medidas...” Luego afirmaría: “por dos semanas nadie puede salir antes de la escuela, todos se quedan hasta las 23 horas, y si no tienen nada que hacer, se les dará alguna tarea, algún trabajo práctico...” (Notas de campo. Observación de clase de Lengua. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

De todos modos, lo que en esta escuela es percibido como “grave” suele tener que ver con situaciones más problemáticas, a menudo difíciles en su tratamiento:

“Un profesor comenta un problema con unos alumnos de 1º, “que todavía no saben cómo nos manejamos acá... entonces se creen que pueden hacer lo que quieran, y no hacer nada en la clase”. Mientras conversamos, me termina relatando que le había dicho a un grupito de chicos que tenían que hacer la tarea que les daba en la clase, unas preguntas, y ellos se negaron. Ante la insistencia del profesor, el “grupo” aparentemente lo amenazó con “agarrarlo a la salida”. Entonces el docente llevó la situación al directivo, que decidió intervenir directamente. El profesor insistía en que como son de “primero, todavía creen que vienen acá a cobrar la beca y no hacer nada...” (Notas de campo: visita a la escuela. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires).

Las referencias son ilustrativas de varias cuestiones. Por una parte, cómo entre las “sanciones” disponibles aparecen tanto la permanencia en la escuela como las tareas encargadas *ad hoc*, ya vistas en las ESB; a su vez, y principalmente, la alta complejidad de las situaciones a atender en el cotidiano escolar y la mención a que los alumnos ingresantes deben capturar una cultura escolar que se juzga diferente, sobre todo con respecto al uso del tiempo y el sentido de la permanencia en clase. Esta mención expresa a la necesidad de trabajo (*vs.* la mera permanencia) es uno de los elementos que representan un potencial valioso de las experiencias, en tanto se conviertan en interpelación a los estudiantes sobre su posibilidad de aprender en condiciones definidas.

Sobre las instancias de acompañamiento o formación de los estudiantes

Para los estudiantes, la transición en el ingreso a la escuela secundaria resulta dificultosa, por las condiciones novedosas de los planteos del nivel y por las formas que presenta la organización del trabajo académico. Para los docentes, muchos estudiantes parecen no contar con las actitudes escolares previstas y/o

las motivaciones que se consideran necesarias para sostener la escolaridad; se reclama por lo tanto el apoyo y el compromiso de sus familias en la empresa.

Como se sabe, el nivel secundario debe cumplir en la actualidad el mandato de sostener a contingentes de estudiantes que antes se veían excluidos. No debería perderse de vista que, con frecuencia y en determinadas zonas, un grupo importante de quienes asisten a la escuela secundaria constituye la primera generación de su familia que accede a la formación del nivel. En un trabajo anterior decíamos: “queda evidenciado que hay algo que los alumnos no saben, que no se les ha transmitido, y tampoco es evidente que puedan descubrir por sí solos” (Baquero *et al*, 2009: 303).

Este apartado toma en consideración en qué medida el trabajo escolar toma al régimen académico como un asunto que, por tratarse de reglas propias de un nuevo nivel, los alumnos que ingresan a la escuela media no tienen por qué conocer y deben poder aprender en su participación en la experiencia escolar. En este punto, las propuestas de tratamiento del régimen académico se diferencian de maneras notables entre las que dan por supuestas las reglas del juego escolares y las que las toman como contenido de enseñanza.

Analizaremos el trabajo institucional que realizan (o no realizan) las escuelas concretas que hemos visitado, en cuanto a la explicitación a los alumnos de las características del régimen académico y al acompañamiento que se les ofrece para aprender a moverse en él. Anticipamos que, en el caso de las ESB, hemos encontrado que las estrategias de acompañamiento quedan libradas a los estilos de trabajo docente, ya que no hay definición institucional de tales instancias; mientras que en el caso de las EdR, el propio régimen académico define mayores márgenes para el diseño de formas de acompañamiento, y el trabajo institucional para ello parece posibilitado por las características de los puestos de trabajo de los profesores.

La organización usual del trabajo docente en la escuela secundaria se ordena por el principio de designación de profesores por especialidad disciplinar (Terigi, 2008). El puesto de trabajo del profesor se delimita en horas cátedras

según la especialidad disciplinar y por el tiempo previsto de trabajo frente al grupo de estudiantes de la asignatura a cargo. No se prevén tiempos extras o tareas específicas para el apoyo pedagógico para los de estudiantes. Por lo tanto, las variaciones sobre lo que se consideran dispositivos o estrategias de acompañamiento son función de las modalidades que adquiere la función docente bajo condiciones específicas de trabajo.

En las ESB, hasta el momento en que se realizó el trabajo de campo, los dispositivos tutoriales o instancias destinadas al apoyo pedagógico de los estudiantes resultaron recursos escasos, que dependen más de las estrategias desplegadas por los agentes que de la regulación de espacios institucionales destinados a esta tarea.

Las resoluciones que regulan el régimen de evaluación para la ESB (Res 1049/05 y 927/06), prevén que se convoque a los familiares o responsables del estudiante cuyas calificaciones presentan problemas para anotarlos sobre su situación, y supone la existencia de estrategias o espacios diseñados para mejorar el rendimiento de los jóvenes:

“Si el alumno obtuviere en el primero o segundo trimestre una calificación inferior a 7 (siete); o no pudiera ser calificado en algún período por inasistencias justificadas, el equipo directivo del establecimiento deberá convocar y/o acercarse a la familia/adulto a cargo para ponerlos en conocimiento fehaciente de la situación pedagógica del mismo. Asimismo informará las propuestas diseñadas por la escuela para mejorar su rendimiento, requiriendo compromiso familiar con ellas” (DGCyE, Res. 1049/05).

Sin embargo, durante la realización del trabajo de campo, que tuvo lugar en distintos momentos del ciclo lectivo, no se encontraron espacios o instancias de acompañamiento pedagógico para aquellos estudiantes que presentaron dificultades en su recorrido. En éste, como en otros temas, todo parece indicar que dominar lo que implica el trabajo académico propuesto por la escuela forma parte

de la relación pedagógica y constituye una responsabilidad del estudiante y del docente, más que una responsabilidad institucional. La tarea de seguir, acompañar o tutoriar a los estudiantes forma parte de las responsabilidades del profesor en el marco de su clase, a la vez que es responsabilidad del estudiante ajustarse a las reglas y pautas para la tarea que define cada profesor.

Para el seguimiento de los estudiantes, un recurso formal utilizado intensamente en una ESB observada fue el *cuaderno de comunicaciones*. A través de él se informan las pautas y reglas de la vida institucional, se instrumenta la conformidad de los padres sobre las reglas de convivencia, se informan actividades, se registra la asistencia diaria de los estudiantes, los profesores comunican instancias evaluativas o tareas en las que se pide colaboración de la familia, y también se lleva un registro actualizado de las calificaciones de los estudiantes. En parte, el seguimiento de los estudiantes cobra cuerpo en estas instancias comunicativas con los padres.

Así, consultados sobre el seguimiento de los estudiantes en los períodos de examen, una preceptora respondía: "*Cada pibe conoce su situación*", refiriéndose a que ya se había dado aviso de la situación académica del estudiante a la familia por medio del cuaderno de comunicaciones o por llamados telefónicos. Estas estrategias suponen cierta autonomía por parte de los estudiantes o de sus familias en el manejo de las reglas del régimen de promoción que se ponen en juego en las mesas examinadoras.

Esta atribución de autonomía ubica la responsabilidad del éxito o el fracaso del proceso en los estudiantes y/o sus familias, aspecto necesario que no debiera opacar otros que puede contemplar el régimen de promoción escolar. Por ejemplo, las instancias institucionales como los *Períodos de Orientación* obligatorios durante la última semana de clases para todos los alumnos en condiciones de rendir, resultan, para muchos docentes, un recurso insuficiente para recuperar el trabajo del año o tejer estrategias con los alumnos. Son pocos los estudiantes que se presentan a estas instancias, y los que acuden las toman como una clase de consulta en la que se confirman o retiran los contenidos de las materias que

deben rendir. Son instancias contempladas por el régimen académico, pero el armado institucional de la función de “acompañar y preparar” depende de la buena voluntad, iniciativa y/o los estilos de trabajo docente. No se encuentran definidas situaciones que permitan una preparación para rendir los exámenes, lo que genera serias dificultades para dar tratamiento pedagógico a aspectos tan importantes como la acreditación de las materias.

En las EdR, la definición de trayectos individuales para cada estudiante establece condiciones particulares para su acompañamiento y seguimiento. Por ejemplo, se definen instancias iniciales de acompañamiento por parte de los asesores pedagógicos: al ingresar los estudiantes a las escuelas, los asesores pedagógicos evalúan sus trayectorias previas y definen con ellos el trayecto que deberán continuar. Según relatan los estudiantes, esto establece un vínculo más cercano, y una mirada de profesores y directivos que funciona también como una guía para “moverse” en la escuela.

El trabajo de campo permitió recuperar algunas estrategias desarrolladas en las EdR para acompañar a los estudiantes. Más allá de estilos docentes, se trató de instancias institucionales diseñados para esta tarea. Si bien no todas las escuelas observadas cuentan con todos ellos, cada una puso a disposición uno o más de los siguientes recursos: charlas de ambientación, curso de nivelación, ayudantes de actividades prácticas, horas de apoyo y tutorías.

Estas instancias son utilizadas para la presentación de la oferta que brindan las EdR y de su particular régimen académico. La posibilidad de que cada estudiante realice un recorrido por asignaturas diferentes según su trayectoria previa, la definición de un régimen de aprobación y asistencia por materia y la ruptura de la promoción por año constituyen aspectos específicos a ser trabajados por los agentes con los estudiantes en diferentes espacios. Este trabajo institucional tiene por objetivo explicitar las condiciones del régimen académico para visibilizarlas como aspectos clave para llegar a buen puerto en los aprendizajes.

Por otra parte, las horas de apoyo y las tutorías son instancias definidas institucionalmente para el acompañamiento de los estudiantes. Permiten el se-

guimiento y colaboran con las demandas que establece el trabajo escolar. Tienen el efecto de visibilizar las demandas, dar un espacio para su tratamiento, colaborando con la toma de conciencia que requiere su resolución.

Parece claro que las estrategias de acompañamiento para los estudiantes se encuentran posibilitadas por la estructura de los puestos de trabajo de los profesores. En la realidad de las escuelas observadas, estas estrategias podían desarrollarse con distintos grados de calidad, pero la posibilidad de que una parte sustantiva del cuerpo de profesores disponga de tiempos institucionales y la existencia de regulaciones sobre las instancias de acompañamiento y apoyo constituyen condiciones objetivas que diferencian lo que estas escuelas pueden hacer en la línea de acompañar a los estudiantes en la apropiación del régimen académico.

Conclusiones

Desde el punto de vista de la generación de condiciones que potencien la inclusión de los estudiantes en el nivel secundario, parece crucial la generación de formas de trabajo relativamente *autónomas*. Como se ha visto, esto aparece evidenciado en las diferentes formas de concreción de los regímenes académicos analizadas de acuerdo a los componentes considerados.

La primera cuestión referida es si las formas de trabajo "autónomo" deberían expresar una suerte de competencia de partida de los alumnos que estos deberían poseer, sea por el tránsito por los niveles previos del sistema o por cuestiones de desarrollo evolutivo. Cualquiera fuera el caso, se trataría de una concepción sobre la autonomía escindida de las condiciones precisas de trabajo que propone o impone la regulación de la escuela media.

Pero también aparece escindida de las historias de aprendizaje reales que revelan las trayectorias previas de los estudiantes. Efectivamente, cuando un régimen de regulación del trabajo académico no explicita sus reglas, no apunta a generar mecanismos de formación y acompañamiento a los estudiantes en las reglas de trabajo y las estrategias necesarias para progresar en el nuevo nivel, se

concreta el supuesto de la necesidad de que los estudiantes, a título individual/familiar, construyan tales conocimientos y estrategias sobre el nivel. De no hacerlo, algo vulnerado aparece en la posibilidad de trabajo autónomo de los estudiantes, pero la explicación y la responsabilidad parecen recaer en los estudiantes mismos y sus familias. Es particularmente importante notar que el problema excede el de las expectativas que a título personal porten docentes y directivos, o los mismos alumnos y sus familias: en verdad se trata de un sistema de expectativas instituido e invisibilizado en el propio régimen de trabajo dispuesto.

Con respecto al trabajo autónomo posible o no, se concreta, a su vez, una suerte de paradoja. Por una parte se juzga que los estudiantes debieran desplegar tal autonomía a la hora de regular sus inasistencias posibles, diseñar alguna estrategia frente a las variadas -y a veces arbitrarias- formas de evaluación por asignaturas, detectar los períodos y zonas de riesgo del tiempo escolar que transitan, etc. Sin embargo, buena parte del análisis ofrecido intenta mostrar lo difícil y delicado que resulta la generación de instancias de trabajo autónomo en las mismas prácticas de la escuela media. Precisamente, la casi inexistencia de alternativas algo más personalizadas de cursado, como ocurre en el régimen de media regular y aún en las ESB; el carácter de "consideraciones especiales" que puede tomar la flexibilidad de los controles de asistencia en lugar del diseño de estrategias pedagógicas que diversifiquen los espacios y tiempos de trabajo; la existencia de regulaciones de la disciplina y convivencia que no siempre contemplan la posibilidad de instancias dialogadas o consensuadas y otras que avanzan, por ejemplo, sobre la regulación de formas de vestimenta que permitan expresar singularidades de los estudiantes; son expresiones de formas infantilizadas de tratamiento a una población a la que se pide una supuesta autonomía y responsabilidad de partida.

De allí la atención que hemos dado a las formas de concreción de proyectos específicos que constituyen en verdad fuertes interpelaciones a las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, es decir, que apuestan a que existe capacidad

para concretar la escolaridad media, cuya negación haría contradictoria la política de extensión de la misma obligatoriedad. Ahora bien, si la extensión de la obligatoriedad no es acompañada con la puesta a prueba y extensión de mecanismos de acompañamiento diversos, de carácter formativo -no "reeducativo" o "compensatorios"- y con variaciones sustantivas de las formas de regulación de los regímenes de cursado y aprobación -ensayando nuevos formatos escolares y no ofertas para "poblaciones especiales"-, la obligatoriedad se convertirá en la confirmación de la fatalidad aparente de historias de aprendizajes pobres o fracasadas, de responsabilidad de los estudiantes.

La manera en que se concreten las formas de acompañamiento y el sentido que guarden las modificaciones o flexibilizaciones de los regímenes de asistencia, evaluación y disciplina, producirán indudablemente efectos diversos a considerar. La posibilidad de personalizar las estrategias de cursado por parte de los estudiantes en las EdR, por ejemplo, requiere aunque parezca paradójico de una instancia de acompañamiento formativo para el despliegue de un adecuado dominio que permita al estudiante una forma de trabajo de mayor autonomía. La existencia de la instancia de asistencia y orientación al estudiante no garantiza por sí tal delegación de autonomía, dependiendo de la manera concreta en que ésta se produzca, de la voluntad de apropiación de las modalidades de trabajo escolar por parte de los estudiantes, del sostén gradual de estas instancias en el aliento de la posibilidad de trabajo autónomo; es decir, son instancias que corren los riesgos razonables de todo dispositivo de tipo andamiaje.

Como hemos apuntado, las experiencias de las ESB y las EdR nos ponen a la vista desafíos en parte similares pero diferentes en la medida en que expresan tensiones diversas de acuerdo al carácter extensivo e intensivo de las variaciones propuestas en el régimen académico. Sin duda, las EdR han permitido el ensayo de variaciones más sustantivas en las formas del régimen académico, lo que puede leerse como un avance relativo en la exploración de alternativas y logros, pero también como una suerte de dispositivo que nos permite analizar los nuevos problemas que surgen o se visibilizan a lo largo de sus concreciones específicas

en cada institución. Variaciones previstas formalmente en las EdR pueden expresar estrategias de trabajo que en los hechos se encuentran en ESB pero, como hemos visto, dependiendo de los estilos o historias institucionales o de gestión de los directivos a cargo; recíprocamente, variaciones formalmente previstas en el régimen de las EdR pueden quedar relativamente rigidizadas o no explotadas en sus efectos posibles, también por formas de gestión específicas.

Como ejemplo de los sentidos posibles a producir, cabe señalar cómo en las mismas EdR los estudiantes viven como “nuevas arbitrariedades” algunas de las regulaciones producto de la modificación de las que se juzgaron precisamente arbitrarias. Por ejemplo, el hecho de que se compute y controle asistencia por asignatura requiere de un control de asistencia en cada instancia, esto es, varias veces al día. El hecho de que se curse por materia y no estrictamente “por año” hace que el final de los estudios del nivel no pueda quedar confundido, como sucede en el cursado bajo el régimen tradicional, con haber cumplido con la asistencia del último año, aún cuando puedan quedar sin aprobar numerosas asignaturas que, como se sabe, quedan crónicamente sin acreditar¹⁰. Esto en ciertos casos es vivido por los estudiantes como una suerte de pretensión desmedida, ya que la finalización del nivel coincide obviamente con la aprobación final de las asignaturas previstas y no existe esta suerte de “finalización de la cursada/asistencia” como una instancia terminal relativa¹¹.

La vivencia de “nuevas arbitrariedades” por parte de los estudiantes debe ser atendida en la medida en que puede expresar la apropiación incompleta de las nuevas reglas de juego propuestas y su racionalidad relativa o, también, su resistencia a ellas o a las formas de concreción que asumen en el cotidiano escolar. Compréndase que el problema no radica aquí en la no información sobre las reglas que regulan la asistencia y aprobación (que en las EdR deben ser explicitadas de antemano y reiteradas en las instancias diversas de acompañamiento), ya que se requiere de tomas de decisiones específicas ante situaciones específicas de los propios estudiantes. En todo caso pasa por la comprensión de su racionalidad y su eventual acuerdo con ella. Como puede observarse en los puntos

analizados sobre el régimen de asistencia y evaluación/acreditación, la posibilidad de construir una racionalidad ligada a las condiciones de trabajo tanto de estudiantes como de docentes, *centrada* en sostener las enseñanzas y aprendizajes respectivamente, parece llevar la doble tarea de entender, por una parte, que se requiere de reglas y encuadres de trabajo y, por otra, que éstos pueden poseer una racionalidad no meramente disciplinante o cargada de la arbitrariedad del régimen tradicional.

La posibilidad de una vivencia de “no arbitrariedad” parecería ser solidaria de transitar experiencias donde haya sido posible concretar estas formas de una manera más consensuada, tal vez donde las instancias de acompañamiento y las estrategias diseñadas para el cursado efectivo de los alumnos y, centralmente, las prácticas de enseñanza efectivas en el cotidiano de las aulas, logren una construcción gradual con esta racionalidad y una apropiación respectiva por parte de los diferentes agentes. Como hemos advertido en otro sitio (Baquero *et al.*, 2009) también los docentes han dado muestras de variadas formas de apropiación/resistencia al régimen de trabajo propuesto en las EdR. Si inercialmente subsistieran prácticas de enseñanza y evaluación poco atentas a la concreción efectiva de aprendizajes y de las condiciones para su producción y a promover un uso intenso de las instancias presenciales de trabajo, el requerimiento de asistencia obligatoria, por poner un ejemplo, aunque haya sido organizado por asignaturas, seguiría viviéndose, con razón, como arbitrario.

Los sentidos que cobren estas trabajosas variaciones de los formatos dependerán de estas condiciones de concreción específicas. Creemos que su conocimiento resulta clave para iluminar aspectos aún poco claros de estas concreciones y para no ilusionar con el supuesto hallazgo de condiciones en sí suficientes para el logro de experiencias inclusivas; en todo caso, sólo capturan parte de las que parecen condiciones necesarias.

Notas

¹ Proyecto PICT 33531 “*Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar*”, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador Responsable Ricardo Baquero, codirigido por Flavia Terigi (Proyecto UNGS 30/3088).

² El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires.

³ Reordenadas con respecto a su formulación inicial en Baquero *et al*, 2009.

⁴ Se realiza aquí una sucinta presentación, las iniciativas han sido ampliamente caracterizadas en Baquero *et al*, 2009, apartado 4.

⁵ Expresión que refiere a la pérdida de la condición de alumno regular por acumulación de ausencias en la escuela secundaria.

⁶ Denominación de las personas que se dedican a recolectar residuos urbanos (cartón u otros derivados del papel) por las calles de la ciudad, que pueden venderse para luego ser reciclados. Se trata de una actividad usualmente practicada por familias enteras (incluidos los niños), que creció en Argentina, especialmente en el AMBA, con la profundización de la crisis económica y social argentina del año 2001.

⁷ Ver Resolución N° 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Resolución N° 1170/11 del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, etc.

⁸ Ley de Educación Provincial N° 13.688, art. 89 (cita al pie en el original).

⁹ Las Circulares 38, 234/84, 55, 57/85 que derogan la resolución De la Torre acerca de la prohibición de los alumnos de participar en asociaciones estudiantiles. También las Circulares 102, 132/85, 75, 166/86 que abren la participación a talleres de reflexión con docentes y padres. Más recientemente, en la Provincia de Buenos Aires, la resoluciones 1593/02 y 510/03 derogaron de la resolución 1709/58 (1958), basada en la aplicación de *partes de amonestaciones*, estas resoluciones buscaron una flexibilización progresiva de la autoridad y del papel de los adultos en cada escuela, instaurando los *consejos de convivencia*. En la ciudad de Buenos Aires, la Ley N° 223 de Convivencia del Gobierno de la Ciudad que rige desde 1999 y deroga la antigua legislación nacional de 1943, hace menciones explícitas a la “utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia, (el) análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas y sus causas y posibilidades de prevención” (GCBA Ley N° 223, 1999: 2). Entre las sanciones previstas por la ley, que puede aplicar cada consejo de convivencia en las escuelas, figuran el apercibimiento oral o escrito, la realización de acciones reparatorias, el cambio de división o de turno y, en casos extremos, la separación del establecimiento y la intervención de la familia. Pero no contempla la aplicación de amonestaciones ni de sanciones acumulativas. Para un estudio más detallado de este aspecto, ver Dussel, 2005.

¹⁰ Este es el caso de muchos jóvenes que no obtienen el diploma, aún habiendo cursado el último año del nivel. La regulación que estipula que éste no se recurre/repita, sumada a los usos de actos de colación y fiestas de egresados, hace que la finalización del ciclo lectivo se homologue a la finalización de la escuela secundaria. En efecto, los “egresados” quedan exentos de la obligación de la cursada/asistencia, aunque, en términos formales, adeudar una o más materias de cualquier año, implica la imposibilidad de graduarse efectivamente.

¹¹ En las EdR algunos estudiantes descubren, en la progresión por la cursada, que adeudar uno o varios niveles de las materias puede retrasar la obtención del título y prolongar su estadía en la escuela. Algunos directivos de estas escuelas han propuesto una modificación de la normativa para que quienes estén en la situación de tener que cursar sólo una asignatura puedan hacerlo de modos alternativos, evitando la asistencia regular y ciertos requisitos de la cursada formal.

Bibliografía

- BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A.G.; BRISCIOLI, B. & SBURLATTI, S. (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n 4 de REICE, Octubre 2009.
- CAMILLIONI, A. (1991) "Alternativas para el régimen académico", en *Revista Iglú Nº 1*. Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre/Diciembre. Volumen 10, Nº 27.
- MANCEBO, M. E. y MONTEIRO, L. (2009). *Programa de Aulas Comunitarias. Uruguay*. Madrid: OEI.
- TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar", pp. 63-71. Junio de 2008.
- (2009) "Segmentación urbana y educación en América latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en grandes ciudades". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n 4 de REICE, Octubre 2009.
- TOSCANO, A.G. et al (2012): *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes*, Informe final de investigación, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento/ UNICEF.

Documentos

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Programación Educativa (2004). *Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción para el alumnado del nivel medio en establecimientos dependientes de las Direcciones de Área de Educación Media y Técnica y de Educación Artística y de la Dirección General de Educación Superior.*

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2007). *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública.*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2005). *Resolución 1049/05. Evaluación en ESB y Polimodal.*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Resolución 927/06.*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Resolución N° 587/11. Régimen Académico.*