

Procesos de “flexibilización” como clave para la “inclusión socioeducativa”. Un análisis del Plan “Vuelvo a estudiar” en la provincia de Santa Fe¹

Mirna Calamari (CeaCu-UNR)

Mercedes Saccone (CeaCu-UNR, CONICET)

Marina Santos (CeaCu-UNR)

Resumen

En este artículo nos proponemos analizar, desde un enfoque socioantropológico, una dimensión que identificamos como central en la formulación de las políticas de “inclusión socioeducativa”: la necesidad de “flexibilizar” distintos aspectos organizativos de la escuela secundaria para lograr la “inclusión socioeducativa” de los jóvenes. Específicamente nos enfocamos en el Plan “Vuelvo a estudiar”, una política destinada a generar la reinserción educativa de jóvenes en la provincia de Santa Fe. Abordaremos así la dimensión vinculada a los procesos de definición de esta política mediante el análisis de documentación oficial y entrevistas a referentes de las áreas que participan en su planificación.

Palabras claves: políticas socioeducativas; inclusión; jóvenes; flexibilización.

"Flexibility" processes as key to the "socio-educational inclusion". An analysis of the Plan "Vuelvo a Estudiar" in the province of Santa Fe

Abstract

In this article we analyze, from a socio-anthropological approach, a dimension we identify as central to the formulation of the policies of "socio-educational inclusion": the need to make flexible various organizational aspects of the high school to achieve socio inclusion of young people. Specifically we focus on the Plan "Vuelvo a estudiar", a policy to generate educational reintegration of young people in Santa Fe province. And we will address the dimension related to the framing of the policy by analyzing official documents and interviews concerning the areas involved in its planning.

¹ En *Revista de la Escuela de Antropología*. Volumen XXI, Número 21, pp. 47-70. (2015) Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. ISSN (versión impresa) 1852-1576

Key words: socio-educational policies; inclusion; young people; flexibility.

Introducción

En el presente artículo nos proponemos construir una descripción analítica¹ de una dimensión que identificamos como central en la formulación de las actuales políticas de “inclusión socioeducativa”: la necesidad de “flexibilizar” distintos aspectos organizativos (administrativos, pedagógicos y curriculares) de la escuela secundaria para lograr la “inclusión socioeducativa” de los jóvenes. Específicamente nos interesa focalizar en el Plan provincial “Vuelvo a estudiar”, propuesta destinada a jóvenes que desde ambos sectores estatales se definen como atravesados por situaciones de “vulnerabilidad educativa”. Este Plan que se comienza a implementar a principios de 2013 se presenta como una política destinada a generar la reinserción educativa de los jóvenes.

Metodológicamente se recurrió al análisis de fuentes documentales (documentación oficial vinculada a dicho plan, notas periodísticas y publicaciones de la página oficial del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en las que se recuperan parte de discursos de funcionarios); y se hemos realizado entrevistas a referentes de algunas de las áreas que participan en su planificación y desarrollo (Ministerio de Educación de la provincia, Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario).

Esta aproximación se realizó desde un enfoque socioantropológico, que entiende que en los procesos de construcción de políticas participan distintos sujetos (tanto en los ámbitos de diseño/formulación e implementación como en las mismas instituciones educativas) quienes “actúan y median produciendo procesos específicos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas” (Sinisi, 2010a: 3). De este modo, en este trabajo abordamos aquella dimensión vinculada a los procesos de definición/formulación/diseño de esta política, aunque también nos interesa pensar a futuro estos procesos a escala de su “implementación” a nivel de la vida cotidiana de las escuelas. A diferencia de una mirada mecánica, consideramos siguiendo a Shore, que “la formulación de la política pública puede ser reexaminada desde una perspectiva antropológica”, que parta de considerarla “como una forma de acción social y simbólica” (2010: 34). Entendemos que “las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él.

Contienen modelos implícitos –y algunas veces explícitos- de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros” (Shore, 2010: 31). A partir de esta conceptualización pretendemos acercarnos a los sentidos sobre la escuela secundaria contenidos en la formulación del Plan “Vuelvo a Estudiar” de la provincia de Santa Fe.

En el análisis de un conjunto de formulaciones oficiales, vinculadas a dicho Plan, observamos que el imperativo de “flexibilización” se desprende de un diagnóstico -muchas veces implícito- que plantea una asociación entre los procesos de “exclusión” y “la escuela secundaria tradicional”, o con lo que se identifica como el “formato escolar”. Asimismo, esta “flexibilización” se presenta desde la perspectiva oficial como una estrategia fundamental para el logro de la “inclusión socioeducativa”. De este modo, y retomando la idea de Popkewitz respecto a que la política pública es “una práctica social que sostiene y produce mundos para los individuos” (1994: 56), consideramos pertinente ampliar estos sentidos que se construyen desde la formulación de las políticas en relación a las escuelas.

La puesta en marcha de un plan de “inclusión educativa” en un contexto de conflictividad social

El desarrollo del Plan “Vuelvo a estudiar”² se inscribe en el reconocimiento de la “deserción” escolar de los jóvenes como problemática y cuestión prioritaria a ser abordada por el estado provincial. De acuerdo con declaraciones de la Ministra de Educación de la provincia a un diario de la ciudad de Rosario, el índice general de deserción en el nivel secundario en junio de 2012 se elevaba al 18 %³. En ese sentido, el Plan “Vuelvo a estudiar” se presenta como una “política activa de inclusión socioeducativa”, cuyos objetivos se orientan no sólo a la reinserción educativa de los jóvenes, sino también a la “igualdad de oportunidades, la calidad de los aprendizajes, la participación ciudadana y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de los jóvenes”⁴ (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 20/06/2014).

Esta iniciativa está destinada a la inclusión de jóvenes que se encuentran alejados del sistema educativo y que transcurren su cotidianeidad en contextos de pobreza urbana. La importancia de focalizar las acciones del plan en “los barrios de mayor vulnerabilidad”, según lo expresado por el gobernador (Diario El Litoral, 18/06/2014), reside en que en estos sectores “no hay una construcción simbólica de la educación que sí la tienen aquellos que arrancaron su vida con un libro en la mano, con

música o yendo a un museo. Por eso, tenemos que ir a buscar a estos jóvenes y, por eso, la importancia de este programa”⁵.

En relación a otras experiencias que proponen la construcción de espacios alternativos a la escuela (Escuelas de reingreso o Bachilleratos populares, entre otros), el Plan “Vuelvo a estudiar” presenta la particularidad de constituirse en una iniciativa que se piensa fundamentalmente para lograr que los chicos estén “dentro” de la escuela, siendo en este sentido que se plantea la necesidad de “flexibilizar”. Si bien la propuesta principal es la “vuelta a la escuela”, se contempla la posibilidad de construir distintos trayectos que incluyan recorridos por propuestas no escolares, recreativas-culturales, de formación laboral o capacitación en oficios, entre otras.

A su vez, el plan se inscribe en dos dimensiones contextuales, por un lado, se implementa en la provincia de Santa Fe, y específicamente en ciudades como Rosario, en contextos marcados por una creciente conflictividad social y la profundización y visibilización de procesos de violencia de la mano del avance del narcotráfico. En ese sentido, es imposible desconocer la existencia de una dimensión objetiva que registra que las principales víctimas de estos fenómenos en la ciudad de Rosario son los jóvenes, en tanto en los últimos años se observa un incremento en la cantidad de muertes violentas que afectan a este sector de la población⁶, al amparo de la continuidad de procesos de empobrecimiento y desigualdad social. Muchos de los jóvenes que residen en contextos de pobreza urbana son también objeto en estos tiempos de retratos mediáticos en los que aparecen fuertemente ligados a procesos de criminalización.

Por otro lado, el plan se inscribe en un contexto que a nivel de la construcción y definición de políticas sociales –y en particular educativas- se caracteriza por la vigencia y avance del “paradigma de la inclusión”. Éste se construye en torno a la perspectiva de derechos de los que gozarían los niños, niñas y jóvenes en términos de acceso a una educación que contemple e incluya sus diferencias (Sinisi, 2010b), permeando las distintas modalidades de intervención educativas. Asimismo, la centralidad de esta perspectiva no es privativa de las políticas sociales construidas en nuestro país, sino que de hecho la misma es enunciada de esa manera en políticas y programas sociales elaborados por distintos organismos internacionales, como UNESCO y UNICEF. En ese sentido, en nuestro país, tal construcción se pone en juego a partir del año 2004 como fundamento de un conjunto de políticas “socioeducativas” (Sinisi, 2010a).

En esa compleja trama, la relación “escuela-inclusión” es también resignificada, (Montesinos, Sinisi y Pallma 2007), a partir de la articulación de los sentidos que se generan en torno a los procesos de conflictividad social y violencia con el mandato que, desde las políticas, construye a las escuelas como los lugares que deben alojar a los niños y jóvenes. En relación con esta cuestión, introducimos nuestras anticipaciones hipotéticas: A) que estas políticas se estarían formulando, en parte, sobre el supuesto de que la inserción de los jóvenes en espacios institucionales, principalmente el escolar, impediría el acercamiento de los mismos a ciertos circuitos delictivos y vinculados al narcotráfico; y B) que al no generarse modificaciones sustanciales en sus condiciones de vida, las experiencias ligadas a estos ámbitos (escolar y circuitos delictivos) podrían estar desarrollándose en forma simultánea.

“Una propuesta idéntica a la que ya existe no tiene mucho sentido...”. La importancia de “flexibilizar” para lograr “escuelas inclusoras”

A partir del análisis realizado, hemos podido identificar que el imperativo de “flexibilización” se encuentra profundamente ligado a dos supuestos sobre los cuales se construyen, a nuestro entender, estas políticas de “inclusión socioeducativa”.

Por un lado, se parte de una fuerte crítica a lo que es entendido como el “formato escolar tradicional” de “la” escuela secundaria. Por otro, se plantea el lugar central que deberían ocupar las escuelas como posibilitadoras de procesos de “inclusión social”.

En relación al primero de estos núcleos, encontramos fuertes indicios acerca de esta crítica a la escuela secundaria en lo expresado por funcionarios de la gestión provincial que impulsan el Plan “Vuelvo a estudiar” y en algunas formulaciones de documentos oficiales⁷. Este diagnóstico es sostenido por responsables de las áreas de la administración pública (municipal y provincial) que participan de su elaboración y de instancias del proceso de implementación del mismo:

Entonces las escuelas siguen manteniendo ese mismo esquema [...] que la secundaria no es para todos los chicos, entonces dentro de sus escuelas quieren seguir [...] brindando la misma educación cuando tenés por otro lado que pensar otras estrategias de flexibilización, entonces ¿la calidad de la educación es la misma? Entonces ante eso muchas escuelas empiezan a cerrarse [...] Y creo que en las escuelas se juega todo esto o sea “soy la mejor escuela si tengo los chicos que mejor se portan o los que mantienen la asistencia” (Entrevista a responsable del Plan, 03/06/13)

Observamos en esta cita una crítica a cierto esquema que se identifica como propio de las escuelas, y que se vincula con los procesos de “exclusión” y restricción del acceso a la educación secundaria por parte de jóvenes denominados como de “sectores vulnerables”. Se considera que “si estos pibes se insertan en la escuela tal cual está la escuela lo más probable es que a la semana dejen [...] una propuesta idéntica a la que ya existe no tiene mucho sentido porque ya la pasaron [...] no podemos ir a contarle lo que es la escuela a alguien que la conocía del peor modo” (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13). A la vez se visualiza una “dificultad para que la escuela se asuma como una institución que incluye” (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13).

Tal vez contribuye a este diagnóstico la tesis de la existencia de un “forzamiento” de las instituciones educativas tradicionales para “dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto” (Tiramonti, 2012: 19), que se inscribe en las teorías fuertemente divulgadas en el campo educativo que enfatizan los síntomas de “debilitamiento” y “des-institucionalización” que en mayor o menor medida atraviesan el programa institucional de “la escuela moderna”⁸ (Dubet, 2005; 2013). Desde una mirada durkheimiana, se plantea que “las instituciones existentes no resultan adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social, y a su vez no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad” (Tiramonti, 2012: 19).

Asimismo, encontramos la presencia de algunos de estos elementos críticos de “la” escuela secundaria en los lineamientos de políticas que se desarrollan a otros niveles y documentos de organismos internacionales. Así, desde la UNESCO, se expresa la idea de que “la educación inclusiva implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas” (Blanco, 2006). En relación a ello se señala la necesidad de desarrollar un “enfoque de la inclusión”, para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación, desde el cual se considera que “el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas”. De este modo, aspectos como “la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos” se conciben como importantes barreras para lograr procesos de aprendizaje desde una perspectiva “inclusiva” (idem).

Según Montesinos, Sinisi y Pallma (2007) a fines de los años '90, con el aumento de la conflictividad social, surge más fuertemente la ligazón entre “escuela e inclusión”, segundo núcleo problemático que identificamos. “Las instituciones

educativas aparecen significadas como lugares donde deben estar o volver niños y jóvenes, en momentos en que, además, resurgen los discursos sobre la inseguridad urbana, que asocian jóvenes, pobreza y delito” (Montesinos, Sinisi y Pallma, 2007: 15). La dimensión educativa se convierte así en un “vector central” en el logro de la “inclusión social” que, sin embargo, “continúa opacando –de manera no lineal- la cuestión de la desigualdad social y la profundización de la diferenciación educativa” (Montesinos, 2010: 7).

Observamos que este eje relativo a la inclusión escolar que se plantea a nivel de las políticas nacionales, es recuperado por la gestión provincial como elemento central para la definición del Plan. Indagando en las concepciones de algunos de los funcionarios responsables del “Vuelvo a estudiar”, aparece la idea de “reafilación social” a partir de considerar que la “exclusión” implica “sectores vulnerables [...] que han perdido vínculos sociales y que tienen que empezar a reconstruirlos, y recomponerlos [...] para poder restablecer su identidad, su vínculo [...] poder pensar en un proyecto a futuro” (Entrev. Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13). Es decir, una concepción de la exclusión entendida como “estados de desposesión” que supone pasividad en los sujetos excluidos y los significa sin lazos conectores con el resto de la sociedad (Sinisi, Montesinos y Pallma, 2007: 16), a la vez que se propone “establecer lazos de solidaridad”:

[...] hoy ayudamos a estos chicos... que no pueden terminar el secundario, que tienen dificultades para permanecer en la escuela, que tienen distintos inconvenientes familiares que hacen que no puedan estar regularmente en la escuela... que no terminan de pescarle la onda a la escuela y la necesidad de terminar la escuela... hoy la solidaridad es con ellos... el año que viene o el siguiente no sabemos cuáles van a ser los problemas que va a haber que resolver...y que los vamos a resolver también en clave solidaria... ¿no? Entonces trabajarlo desde la solidaridad y no desde el privilegio me parece que esto ayuda muchísimo pero a pensar al otro como un par... ¿no? (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13)

Luego de esta cita, y al pensar en el propósito fundamental del Plan –que es el regreso de los jóvenes alejados de las instituciones escolares a las mismas-, se abre el interrogante acerca de los sentidos que adquiere la categoría de “inclusión socioeducativa”, en tanto pareciera homologarse dicha noción al hecho de “estar en la escuela”. Asimismo, al ser formulada en términos de “clave solidaria” se tensionan

planteos que se realizan también desde las políticas, en relación al reconocimiento de los derechos de estos sujetos y la obligación por parte del Estado de garantizarlos.

Como mencionábamos, la necesidad de “flexibilizar” distintos aspectos que hacen a la organización de la escuela secundaria es el núcleo central que analizamos en este trabajo. Consideramos que este eje se encuentra profundamente entramado a los anteriormente enunciados, ya que se elabora como una respuesta a los problemas y dificultades que se desprenden del diagnóstico –muchas veces implícito– que señala las limitaciones de “la escuela tradicional”. En ese sentido, la “flexibilización” es presentada como un recurso posibilitador del logro de la “inclusión socioeducativa” de los jóvenes.

De acuerdo con una de las funcionarias entrevistadas, uno de los posibles impedimentos del regreso de los jóvenes a las escuelas viene dado por el carácter “conservador” de la institución, el cual se identifica en la figura de los docentes, directivos y supervisores:

[...] lo más conservador, pero además lo que literalmente se conserva en el sistema educativo son las escuelas con los directivos y los supervisores que ven pasar proyectos, que ven pasar gestiones [...] ahí hay un riesgo importante de resistencia, de choque, de desestimar la propuesta [...] y al mismo tiempo es la gente que está cerca de los jóvenes [...] hay una voluntad por parte del Estado para que los chicos estén, el Estado habilita a las escuelas a flexibilizar, pero la escuela tiene que tener la capacidad y la voluntad de flexibilizarlo porque sino [...] todo ese trabajo social que estábamos haciendo [...] que es de uno a uno, que lleva mucho tiempo, “es de hormiga” dijo esta mañana alguien, es decir un trabajo muy pormenorizado que se te puede interrumpir en dos segundos, cuando el joven vuelve a la escuela si quien abre la puerta de la escuela dice “no, pero vos acá no podés entrar” (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13).

En este sentido, el Plan prevé “flexibilizar” los requisitos y fechas de inscripción de los estudiantes, habilitando a las escuelas secundarias “para recibir estudiantes aunque la inscripción este formalmente cerrada” (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13). Aunque se menciona que el ingreso del joven a la escuela es posible en cualquier momento del ciclo lectivo, desde los niveles de gestión se sostiene que muchas veces las escuelas se resisten argumentando diversas razones:

[...] los chicos querían ir a la escuela pero claro la mayoría son repetidores y entonces la escuela decía que como repetidor no lo podía tomar eh... se ponían excusas [...] o sea chicos que han ido a la escuela les plantearon “no hay cupo”, “volvé después de”... “no, sos repetidor”... “no, la zona” (Entrevista a la responsable de implementación del Plan por parte de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, 03/06/13).

El argumento central desde el cual se justifica la “flexibilización” de los procesos de inscripción e ingreso del joven es “que, en un sistema de enseñanza gratuita, publica y obligatoria como es hoy la educación secundaria, en ningún momento una escuela puede rechazar el ingreso de un chico” (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13).

Otro aspecto a “flexibilizar” es el “registro de asistencia y justificación de faltas”. Esto es reglamentado en el Artículo 5 del anexo III del Decreto 181/09, donde se deja asentado el procedimiento en casos de reiteradas inasistencias. Los jóvenes incluidos en el Plan “Vuelvo a estudiar” se contemplarán como “casos excepcionales” siguiendo lo establecido para los mismos en dicha normativa:

Para casos excepcionales de inasistencias debidamente justificadas (enfermedad de larga duración y otras que la institución determine), el alumno podrá recuperar la regularidad. Para ello el docente responsable de cada espacio curricular deberá diseñar estrategias alternativas y realizar un seguimiento del alumno (Decreto 181/09, Artículo 5 Anexo III).

Según se desprende de las fuentes y registros analizados, la “flexibilidad” a nivel del ingreso y la asistencia debe ir acompañada de “alternativas más flexibles” “para garantizar el avance y los procesos de cursado” y la “aceleración de trayectorias escolares” (Entrevista a la responsable de implementación del Plan por parte de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, 03/06/13). Se consideran diferentes modalidades de cursado en consonancia con estos procesos, entre las que se destacan las desarrolladas en las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos⁹ como “alternativa para avanzar más rápido en la terminación de los estudios” (Entrevista a la responsable de implementación del Plan por parte de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, 03/06/13). Además, se están pensando otras propuestas que incluyen la “posibilidad de aulas radiales” como las que existen actualmente a nivel primario y también trayectos de cursado “por módulos”, e incluso que tuvieran lugar “en ámbitos que no sean escolares, que sean de

organizaciones” (Entrevista a la responsable de implementación del Plan por parte de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario, 03/06/13). A su vez, el modo en que se ha pensado el Plan habilita la posibilidad de que los estudiantes realicen “un pasaje prolongado, no directo entre el afuera y la vuelta a la escuela, mediando en este pasaje otras instituciones socioeducativas como el Polideportivo, el Centro Cultural, los Centros de Día, entre otros” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, abril de 2013).

Además de estos aspectos administrativos, se mencionan otros vinculados a lo pedagógico y curricular, que también serían parte de estos procesos de “flexibilización”, destacando que los últimos resultan las cuestiones más difíciles a modificar:

[...] hubo muchísima resistencia porque... cómo es esto de hacer adaptaciones curriculares... Cómo es esto de flexibilizar la asistencia y permitirle a jóvenes que vuelven a la escuela que no vayan todos los días a clase... cómo es esto de evaluar o de manera integrada o de manera... con otra secuencia [...] las flexibilidades pedagógicas... que no son tan sencillas (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13).

La “resistencia” a estas modificaciones se plantea vinculada con cierta dificultad respecto de la realización de las “adaptaciones curriculares”, las cuales son entendidas como “un modo de flexibilizar tiempos y espacios académicos e institucionales” (Documento Plan Vuelvo a Estudiar: los jóvenes y la inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe, abril 2013).

En la documentación y entrevistas analizadas, surgen distintas orientaciones para llevar adelante la “flexibilización” de los aspectos curriculares y pedagógicos a nivel de la cotidianeidad escolar. Entre ellos, se encuentran la elaboración de “propuestas que promuevan el aprendizaje abierto y no presencial”, así como “semipresencial, virtual, entre otras” (Documento Plan Vuelvo a Estudiar: los jóvenes y la inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe, abril 2013). El desarrollo de estas propuestas “flexibles” implicaría la realización de una “selección de contenidos, recursos didácticos en soporte papel, con inclusión de TIC [...] secuencias didácticas alternativas con selección de contenidos mínimos socialmente relevantes y significativos para el alumno, agrupamientos de contenidos si fuere necesario” (Documento Plan Vuelvo a Estudiar. Los jóvenes y la inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe, abril 2013).

El diseño de estas propuestas “alternativas” requiere a su vez de la reformulación de los “procesos evaluativos y de promoción/acreditación”, que se plantea en términos de “evaluaciones integradoras” para “evaluar de manera integral distintas asignaturas bajo una misma evaluación que van a tener hasta el mes de febrero, extendemos la promoción hasta febrero [...] porque el objetivo de mediano plazo en todo esto es que estos chicos puedan aprobar el año” (Entrevista a la Directora Provincial de Planificación Educativa, 17/07/13).

La generación de nuevas modalidades evaluativas tendría como finalidad la adecuación de estos procesos a la “particularidad de la trayectoria escolar del alumno” (Documento Plan Vuelvo a Estudiar: los jóvenes y la inclusión socioeducativa en la Pcia de Santa Fe, abril 2013), cuestión que se vincula con la premisa de “atender a la diversidad”, presente en los documentos del Plan y en el Decreto 181/09, que establece un marco de referencia para los procesos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de alumnos que cursan la educación secundaria. Este objetivo estaría expresando, a nuestro entender, una tendencia más general que se impulsa tanto desde distintos niveles del Estado (Ver Montesinos y Sinisi, 2009), como también desde organismos internacionales (Ver Blanco, 2006).

Algunas reflexiones para continuar

A lo largo de este trabajo hemos realizado un recorrido por algunos lineamientos del Plan provincial “Vuelvo a estudiar” a partir del análisis de documentación y publicaciones oficiales, noticias periodísticas y entrevistas a algunos funcionarios que forman parte de su construcción, con la intención de comenzar a pensar los presupuestos, propuestas y acciones que caracterizan a esta política “socioeducativa”.

Señalamos entonces que se trata de un plan cuyo surgimiento se sitúa en un contexto de profundización de procesos de conflictividad social, los cuales atraviesan la cotidianeidad de los jóvenes que fueron definidos como los principales destinatarios de esta iniciativa. Al mismo tiempo, identificamos que la misma se inscribe en un marco que en materia de políticas “socioeducativas” se ve signado por el avance del “paradigma de la inclusión”.

También hemos focalizado en la descripción de un núcleo fundamental de la política como es la necesidad de “flexibilizar” distintos aspectos (administrativos, pedagógicos y curriculares) que hacen a la organización de las escuelas secundarias. Pensamos que este eje se construye a partir de una fuerte crítica a “la escuela

tradicional”, la cual es caracterizada oficialmente como “rígida” y con dificultades para asumirse como “inclusora”. En ese sentido, la “flexibilización” es presentada como un recurso posibilitador del logro de la “inclusión socioeducativa” de los jóvenes.

En el análisis realizado respecto de estos planteos, identificamos la presencia acrítica de algunos elementos que a su vez forman parte de argumentaciones propuestas por ciertas líneas de investigación en el campo socioeducativo que, según L. Santillán, “parten de ciertas hipótesis como la destitución del Estado Nación y la pérdida de eficacia de las instituciones modernas” (Santillán, 2011: 9).

En el contexto actual, signado por la obligatoriedad de la educación secundaria y las transformaciones que puede suponer el ingreso de jóvenes que no fueron sus destinatarios históricos, parece primar la pregunta acerca de “si el *formato escolar*, al que se considera rígido y tradicional, es el adecuado para cumplir estas nuevas funciones” (Dussel, 2015: 2). Como lo vemos en este trabajo y tal como lo señala I. Dussel, “tanto en la investigación educativa (...) como en los testimonios de actores educativos, parece haberse establecido el consenso de que no lo es” (en Dussel, 2015: 2).

Aunque con matices entre sí, existe una diversidad de estudios a nivel internacional –véase Tyack y Tobin¹⁰ (1994); Viñao (2002) y Dubet (2004)-, y también a nivel nacional –Baquero, Diker y Frigerio (2007); Dussel, 2009; Terigi; (2015); Tiramonti (2012); entre otros- que comparten esta mirada basada en el supuesto teórico que concibe a “la escuela” (en singular), como una institución que “mantiene la continuidad de ciertas formas organizativas y un núcleo duro de producción de enunciados pedagógicos más o menos estable y sostenido a lo largo del siglo” (Dussel, 2009: 188). Desde estas miradas, se considera que, en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria, “es problemático colocar los obstáculos en las circunstancias de los estudiantes, por ejemplo en el trabajo o en la maternidad, en lugar de ubicar las dificultades en la interfaz entre los sujetos y la situación escolar” (Terigi, 2015: 2). Terigi considera, por el contrario, que “son ciertos parámetros definidos por la escuela los que imposibilitan o dificultan a un grupo de estudiantes transitar exitosamente y completar su trayectoria escolar” (2015: 2). En un sentido similar, los estudios del denominado “Grupo Viernes” (FLACSO Educación, Argentina) plantean la tesis del “forzamiento” de las instituciones educativas tradicionales de la modernidad ante “la expansión del nivel medio que se produce además en sincronía con la crisis del modelo de la educación secundaria a escala mundial” (Tiramonti y otros, 2007: 5). Estas

investigaciones se proponen entonces indagar lo que consideran son los “nuevos formatos” (como las Escuelas de Reingreso en la ciudad de Buenos Aires) “diseñados para promover la inclusión escolar en el nivel medio” (Tiramonti y otros, 2007: 3). Otros estudios (Krichesky, 2014; Krichesky, Saguier y Greco, 2015) confluyen en el interés por estas modalidades (además de la experiencia de Escuelas de Reingreso, han analizado propuestas institucionales como Bachilleratos Populares y Centros de Escolarización en la Provincia de Bs As), así como por la significación que adquiere el trayecto por las mismas para adolescentes y jóvenes, particularmente en términos de posibilidad de “reconstrucción del lazo social”.

Coincidimos con Achilli (2011) en que estos planteos se inscriben “en una perspectiva teórico-metodológica que, paradójicamente, concibe de un modo estático los cambios que se producen en la relación escuela y sociedad. En otras palabras, no tienen en cuenta la historicidad concreta en las que se expresan –en los distintos momentos históricos- esas relaciones que van reconfigurando el mundo escolar y los diferentes procesos inscriptos en realidades socioculturales que también van mutando” (Achilli, 2011: 22, 23). Además, consideramos, siguiendo a Rockwell (2007), que es difícil hablar de una “cultura escolar” o “la escuela” o “el modelo escolar” correspondiente a una institución circunscrita y universal, dado que “las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo” (2007: 178).

Como mencionábamos, el imperativo de “flexibilizar” explicitado en la formulación del Plan “Vuelvo Estudiar”, parte de una crítica a la escuela que presenta importantes similitudes con los argumentos enunciados más arriba e incluso retoman la crítica que se realiza a los sujetos que forman parte de la cotidianeidad escolar – docentes, directivos-, y que aparecerían como “obstáculo” para la generación de propuestas “alternativas” y “flexibles”, en tanto son identificados como el elemento “conservador” de las instituciones. De acuerdo con Noel (2009) las teorías citadas consideran que la “inflexibilidad de la institución escolar y sus agentes” se debe a que los mismos “seguirían aferrados a una serie de imperativos modernos que constituirían el obstáculo principal para que la escuela cumpliera con sus objetivos declarados” (Noel, 2009: 37). Además, “por más que el argumento comience por las instituciones [“tradicionales”], si hay algo en lo que la tesis de la impotencia instituyente no profundiza, es en las instituciones y su funcionamiento” (Noel, 2009: 36).

Observamos finalmente que frente a estos postulados que sostienen que la institución escolar no logra responder a las necesidades de la población juvenil, la “flexibilización” aparece en las propuestas oficiales como una posible estrategia para generar procesos de “inclusión socioeducativa”. En ese sentido, consideramos relevante recuperar la hipótesis de Montesinos y Sinisi (2009) acerca de que existe una paradoja al “sostener que la escuela es el mejor –y casi único- lugar para los jóvenes, al tiempo que considerar que las instituciones educativas son productoras centrales de aquellos procesos que profundizan la exclusión social” (Montesinos y Sinisi, 2009: 43).

Sin embargo, señalamos la importancia de continuar indagando al respecto, en especial teniendo en cuenta qué sucede en los procesos de concreción/negociación/resignificación de las políticas a nivel de la cotidianidad escolar. Ello requiere explorar los sentidos que adquieren para los jóvenes, docentes y miembros de los equipos directivos las propuestas contenidas en las denominadas políticas de “inclusión educativa”, especialmente el Plan “Vuelvo a estudiar” y las múltiples “flexibilizaciones” que se proponen.

Notas

[1] Siguiendo a E. Rockwell la etnografía no se reduce solo al trabajo de campo, sino que se “define centralmente por la producción de un determinado tipo de texto, una descripción etnográfica producto de un proceso analítico” (2009:64). En respuesta a la concepción de la etnografía como “mera descripción empírica”, “como etapa previa al trabajo analítico y teórico de la etnología (...) hubo que reconocer que un trabajo teórico debía acompañar la reflexión en torno de la presencia implícita de cierta concepción en toda descripción. Al mismo tiempo, la descripción misma adquirió un nuevo valor, al considerarla como producto de un trabajo analítico y conceptual” (Rockwell 2009: 45).

[2] El plan “Vuelvo a estudiar” consta de dos “fases” de desarrollo: una “etapa territorial del plan”, “de relevamiento y sensibilización”, donde se ofrece al joven las “posibilidades de retomar sus estudios, o de incorporarse a instituciones de la sociedad civil que los vinculen con la escuela” (Noticia Subportal de Educación, Provincia de Santa Fe, agosto de 2013); y una segunda etapa que “se desarrolla en el territorio y dentro de la institución escolar con el regreso de los jóvenes y el seguimiento de esta inclusión” (“Vuelvo a estudiar. Plan de inclusión socioeducativa”, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, abril de 2013).

[3] Diario La Capital, consultado el 24/06/2013. Disponible en <http://www.lacapital.com.ar/la-region/El-18-por-ciento-de-los-alumnos-santafesinos-abandona-la-secundaria-20130624-0019.html>

[4] Publicación oficial del Ministerio de Educación. Disponible en http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=15768
1. Consultado el 20/06/2014.

[5] Diario El Litoral “Acto en la escuela Grilli”. Disponible en www.ellitoral.com. Consultado el 18/06/2013.

[6] Del total de homicidios ocurridos en el 2013, el 40% de las víctimas tenían entre 16 y 25 años de edad, siendo en su mayoría jóvenes varones. (Fuente: <http://www.unr.edu.ar/noticia/7635/dos-lecturas-sobre-el-aumento-de-la-criminalidad-en-rosario>. Consultado el 21/03/14).

[7] Esta concepción sobre la escuela permea distintos programas del Ministerio de Educación, incluso es enunciada en ocasiones como premisa que atraviesa las distintas acciones impulsadas. Se plantea que el sistema educativo es “antiguo y estructuralmente rígido” por lo que se propone que “Las escuelas necesitan y deben cambiar, dar un salto cualitativo no sólo en términos de su infraestructura sino en su proyecto educativo, en su relación con su entorno, su barrio, sus vecinos, su comunidad” (Fuente: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=123182. Consultado el 16/06/2014).

[8] Desde esta perspectiva “la escuela está implicada en una mutación que nosotros creemos irremediable. [...] Ya no puede ser cuestión de defender un modelo escolar cuyos fundamentos se han agotado: declinación de las legitimidades sagradas, profesionalización creciente, apertura de los santuarios, reconocimiento de la singularidad y derechos de los individuos” (Dubet, 2005: 79). Para ampliar al respecto consultar Dubet (2005; 2013).

[9] Los EEMPAS (Escuelas de Enseñanza Media para Adultos) y los “grados radiales” son espacios que el Estado Provincial ofrece a jóvenes y adultos que no accedieron a la educación formal obligatoria, definidas como “propuestas educativas para el desarrollo de competencias específicas para intervenir y transformar su medio social, a través de los planes de educación flexibles, diseñados para responder a sus necesidades”. Fuente: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121872. Consultado el 21/06/2014.

[10] Tyack y Tobin (1994) entienden la “gramática de la escuela” como “estructuras regulares y las reglas que organizan el trabajo de la instrucción. Se centran en el análisis de las “regularidades”, de lo que permanece “estable”. Pero no les interesa el análisis de lo que sucede a nivel de las prácticas, de la cotidianidad escolar, sino que basan su abordaje en las normas, en los “marcos organizativos”. Lo reconocen al decir: “we focus not so much in what happens *in classrooms* as on the *organizational framework* that shapes the conditions under which teachers instruct students” [nos centramos no tanto en lo que sucede en las aulas como en el marco organizativo que da forma a las condiciones en que los maestros enseñan a los estudiantes] (Tyak y Tobin, 1994: 455). Como lo advierte Rockwell, estos autores “subsumen la diversidad de prácticas escolares bajo conceptos como ‘la gramática escolar’, o ‘*la forme scolaire*’, supuestamente generalizables a toda experiencia escolar moderna” (2007: 208).

Referencias bibliográficas

ACHILLI, E. (2011): “Conversaciones con la Dra. Elena Achilli. La Formación” en *Revista Alternativas, Espacio Pedagógico; Laboratorio de alterativas educativas*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

- BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. (Comp.) (2007): *Las formas de la escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- BLANCO, R. (2006): “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 4, nro. 6, pp. 1-15.
- DUBET, F. (2005): “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” en *Revista Colombiana de Sociología*, volumen 25, pp. 63-80.
- DUBET, F. (2013): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.
- DUSSEL, I. (2009): “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos” en *Revista Nómadas*, nro. 30, pp. 180-193, Universidad Central, Bogotá.
- DUSSEL, I. (2015): “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo” en J. C. Tedesco (Ed.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- KRICHESKY, M. (2014) “Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria” En *Revista De prácticas y discursos*. Año 3, Número 3. Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios Sociales. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>
- KRICHESKY, M.; GRECO, M. y SAGUIER, V. (2015) “La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la perspectiva de sus actores”. XI Jornadas de Sociología. UBA. Bs As, 13 al 17 de julio de 2015. Disponible en http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/1225_138.pdf
- MONTESINOS, M.P. (2010): "Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación" en *I Seminario Taller de Antropología y Educación*, Huerta Grande, Córdoba.
- MONTESINOS, M.P. y SINISI, L. (2009): “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos” en *Cuadernos de Antropología Social*, nro. 29.
- MONTESINOS, M.P.; SINISI, L. y PALLMA, S. (2007): “Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos” en *Revista Etnia*.
- NOEL, G. (2009): “Normativos y pragmáticos. Los docentes y sus teorías nativas acerca de la inclusión y exclusión en escuelas de barrios populares” en Mirsilis, G. (Comp.) *Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM Edita.
- POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata, Madrid.
- ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.

- ROCKWELL, E. (2007): “Huellas del pasado en las culturas escolares” en *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 175-212, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- SANTILLÁN, L. (2011): *¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*, Biblos, Buenos Aires.
- SHORE, C. (2010): “La antropología y el estudio de la política: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas” en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, nro. 10, pp. 21-49, Universidad de Los Andes, Bogotá.
- SINISI, L. (2010a): “Debates en torno a los procesos de exclusión/inclusión/integración en el marco de la educación especial” en *XIX Jornadas Nacionales de Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES) y XIII Jornadas de Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RECCES)*, 23 al 25 de septiembre de 2010, San Martín, Provincia de Buenos Aires.
- SINISI, L. (2010b): “Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?” en *Boletín de Antropología y Educación*, nro. 1.
- TERIGI, F. (2015): “La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional” en *Diálogos del SITEAL*, IPE-UNESCO/SITEAL, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2012): “Escuela media: la identidad forzada” en Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- TIRAMONTI, G. (Dir.) (2007): *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe final de investigación, FLACSO Educación, Buenos Aires.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994): “The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?” en *American Educational Research Journal*, vol. 31, nro. 3, pp. 453-479. American Educational Research Association.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002): “Culturas escolares y reformas educativas” en *Sistema educativo, cultura escolar y reformas educativas*, Ediciones Morata, Madrid.