

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia. ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: UNESCO-IIPE; Santillana, 2007.

Ficha Bibliográfica

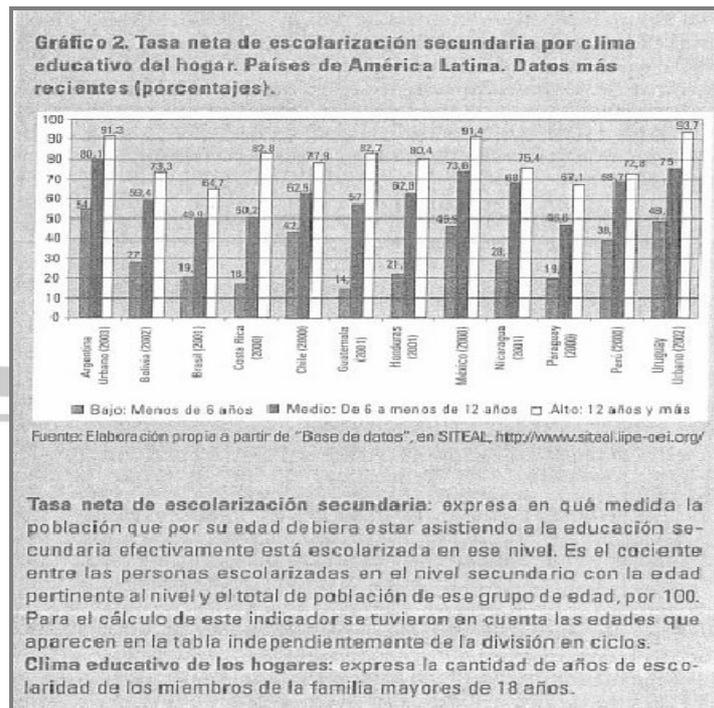
Capítulo 1 **La educación secundaria y las** **desigualdades en América Latina**

La educación secundaria latinoamericana se expandió en las últimas décadas acompañando la generalización de la educación primaria, las mayores demandas educativas de los distintos sectores sociales y productivos, y la extensión de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, esta mayor expansión se dio en el marco de crecientes dificultades y gran descontento con sus resultados en materia de calidad y equidad.

¿Dónde estamos respecto al acceso y a la permanencia en el nivel secundario?

Los niveles de acceso al secundario presentan variabilidad entre países de la región. Algunos todavía registran tasas bajas, en particular relacionadas con la dispersión geográfica y los niveles de pobreza. En otros países, el acceso está resuelto y la preocupación se concentra en la calidad de educación y en mejorar los niveles de retención. Este panorama no es extraño si se tiene en cuenta la gran heterogeneidad estructural entre países de la región, que abarca múltiples dimensiones, entre las más relevantes se destacan: el perfil demográfico, el nivel de urbanización, el perfil productivo y los niveles de ingresos.

Por otra parte, el acceso a la educación secundaria muestra inequidades al interior de los propios países, por nivel socioeconómico y clima educativo de los hogares y disparidades urbano-rurales. Por ejemplo, el gráfico 2 muestra las diferencias por clima educativo.



Como se observa a partir del gráfico, las oportunidades de acceso están estrechamente vinculadas al clima educativo de los hogares y las brechas entre los sectores más educados y los menos educados son enormes en buena parte de los países, incluyendo países con niveles relativos de escolaridad altos (como Chile) y alcanzando más del 50% de diferencia entre clima alto y bajo en varios países.

La retención y la conclusión del nivel secundario sigue siendo un problema mayor en la región.

Aun en los casos de países que tienen tasas de escolarización relativamente altas, los niveles de terminación apenas llegan a 50%. Además la probabilidad de término de la secundaria es marcadamente menor en áreas rurales.

De modo que la deserción durante la escolaridad secundaria constituye uno de los problemas mayores. Sobre la base de datos de las encuestas de hogares, la CEPAL (2002) analiza las razones o causas del abandono según los jóvenes de 15 a 19 años encuestados, incluyendo:

- razones económicas:** que incluyen tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono para trabajar o buscar empleo;
- problemas relacionados con la oferta o falta de establecimientos:** que reúne como motivos la inexistencia de escuela o, dentro de ella, de nivel o grado, su lejanía y las dificultades de acceso, además de la ausencia de profesores;
- problemas familiares:** que comprenden las razones más frecuentemente mencionadas por las niñas y las adolescentes: la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad;
- falta de interés:** que incluye la falta de interés de los padres;
- problemas de desempeño escolar:** bajo rendimiento, problemas de conducta y problemas asociados a la edad.
- otras razones:** discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, y otros motivos.

Una expansión con logros insuficientes

La expansión desigual se ha realizado en general en el marco de procesos de descentralización, con recursos insuficientes en los sistemas educativos, que no alcanzan para brindar servicios con infraestructuras adecuadas, convenientemente equipados y con personal docente con formación actualizada y en correctas condiciones de trabajo. Se trata de una expansión desordenada, que ocupa espacios físicos ociosos en locales usados para la enseñanza básica, absorbiendo los efectos del flujo irregular de esta última, configurando un alumnado con altos niveles de sobreedad y aprendizajes menores que los supuestos.

A partir de una decisión compartida por casi todos los países de la región, la obligatoriedad de al menos la secundaria básica, en los procesos de reforma educativa y en los medios académicos se vienen planteando desde hace años reformulaciones, especialmente de los currículos, y también en forma parcial de los modelos institucionales, y de las estrategias pedagógico-didácticas con el objetivo de configurar una educación secundaria de calidad para todos. Se ha llegado a un consenso respecto a extender los años de escolaridad básica general y obligatoria, y posponer el momento de la elección vocacional o profesional. Otros aspectos resultan más polémicos, como los márgenes de opcionalidad institucional o de los propios jóvenes, o el lugar y la forma que debe tomar la formación orientada y la combinación teoría-práctica. Se plantean también debates en torno al grado de diversidad institucional y curricular que debe promoverse.

De cualquier modo, muchos análisis coinciden en que la llegada de las reformas curriculares a las aulas ha sido dificultosa y escasa.

Se señala también que en las escuelas secundarias existe una fuerte tradición normativa que genera tensión y que, con los años, devino en la conformación de culturas escolares centradas en la gestión administrativa. Predomina cierta burocratización y los modelos institucionales se muestran en general poco flexibles, al mismo tiempo que la distribución de tiempos y espacios es demasiado rígida. Esto convive con una fuerte tendencia a proyectar la escuela de "puertas hacia adentro", sin reparar demasiado en las características del contexto en que se inserta la institución.

A pesar del esfuerzo que se hizo en la renovación curricular, se observa una apreciable distancia entre las nuevas propuestas curriculares y la realidad cotidiana en las aulas. Las condiciones laborales de los docentes, con bajos salarios y designados por horas cátedra, no ayudan a la realización de los proyectos institucionales y facilitan el ausentismo.

La expansión de la educación secundaria se realizó según un modelo de trabajo docente que estableció una correspondencia entre el puesto de trabajo del profesor y las asignaturas que integran los planes de estudio. La especialización, como principio de reclutamiento de los profesores y de definición de los puestos de trabajo, produce un bajo nivel de movilidad de los profesores entre unidades curriculares y plantea, importantes restricciones para el cambio curricular.

Dilemas para una educación secundaria de calidad para todos

Sintetizando, en la región persisten los problemas de acceso al nivel secundario (más en algunos países que en otros), con realidades y desafíos heterogéneos para continuar la expansión. Las principales dificultades se concentran en la permanencia de los jóvenes y en la calidad de los aprendizajes. Se sostiene que los adolescentes aprenden poco y aprenden cosas inútiles en la escuela. Que muchas veces constituye un espacio de discriminación o un paliativo frente al hambre y la inseguridad social. Que

cada vez "vale" menos para conseguir un buen empleo. Que está alejada de los intereses y expectativas de los propios jóvenes.

Con la expansión de la educación secundaria se ha producido una diversificación social y cultural del público de las escuelas que, con el trasfondo de las transformaciones socioculturales más amplias, cuestiona sus funciones selectivas originales, y plantea nuevos desafíos. Esta expansión tiene lugar además en el marco de un proceso de profundización de las desigualdades sociales preexistentes y de emergencia de otras nuevas.

América Latina constituye una de las regiones del mundo con menores niveles de integración social, donde la diferencia de oportunidades educativas y laborales, y la inequitativa distribución del ingreso, constituyen fenómenos estructurales.

En el último decenio, se ha venido experimentando un deterioro de las condiciones socioeconómicas y en los mercados de trabajo, cuyos signos más visibles son el aumento del desempleo en varios países y la disminución, aún más generalizada, de la calidad del empleo. La generación de nuevos puestos de trabajo ha sido débil y concentrada en el sector informal, los salarios reales son bajos y la flexibilización laboral precariza el empleo formal. Hay una importante polarización en la cual conviven, por una parte, un sector informal mayoritario en el que suelen trabajar los niveles más pobres de la población; y, por otra, sectores industriales y de servicios integrados en el mercado global, con diversos estándares tecnológicos y tipos de procesos.

En esta región profundamente desigual conviven grupos que participan de los consumos y códigos de las sociedades desarrolladas con otros que viven en condiciones de privaciones. El acceso a las comunicaciones ha tendido a homogeneizar las aspiraciones de consumo, pero existe un profundo desfasaje entre expectativas y realidades.

Como región del mundo, América Latina sigue ostentando la triste situación de ser la más inequitativa. Ante este panorama, una serie de interrogantes dominan las discusiones sobre las desigualdades con relación a la educación secundaria. Los mismos se plantean a continuación.

¿Es posible una escuela igualadora en una sociedad crecientemente desigual?

La realidad latinoamericana muestra que ante un nuevo modelo económico con consecuencias expulsivas y desigualadoras se ha venido produciendo una segmentación y polarización del mercado de trabajo al mismo tiempo que se expandía la educación secundaria. Esta expansión se dio también en un marco de diferenciación dentro del sistema educativo. No todos aprenden lo mismo durante la experiencia escolar

Además, la educación secundaria ya no garantiza el acceso a un empleo de calidad. Su aporte al ascenso social está fuertemente mediatizado por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de crecimiento del desempleo, informatización, precarización y polarización del empleo que padece la región. El origen socioeconómico, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que concurren los jóvenes parecen ser los determinantes del destino laboral de los egresados.

Así, paradójicamente a medida que la escolaridad secundaria se expande, se va produciendo una devaluación de los títulos que deja a quienes mayores esfuerzos hicieron por obtenerlos con menores oportunidades laborales que quienes pueden continuar sus estudios superiores. A la salida de la escuela, no esperan puestos disponibles para todos, ni menos aun empleos de calidad.

La escuela secundaria enfrenta así las desigualdades del punto de partida,

vinculadas a los orígenes familiares y educativos de los jóvenes más desfavorecidos, y las desigualdades de oportunidades posteriores.

¿Qué estrategias ante las condiciones y características de los nuevos jóvenes?

Los cambios socioculturales, en general y en las culturas juveniles en particular, las crisis económicas y su efecto sobre la educación, y la llegada de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria desafían las funciones y la organización tradicional de la educación de ese nivel. Hoy debe enfrentar nuevos tiempos y nuevos públicos.

En muchos casos, las escuelas se encuentran con problemas de subsistencia y necesidades básicas insatisfechas de los jóvenes, no sólo en el terreno de la alimentación, sino también de la salud; el embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual aumentan. Muchos de los jóvenes deben trabajar para aportar al sustento económico de sus familias. La realidad cotidiana en sus hogares y en los barrios en los que residen se desarrolla en ámbitos de extrema precariedad, sin servicios públicos, con considerable aislamiento, inseguridad y violencia, en muchos casos vinculados a conductas autodestructivas, como la drogadicción.

Para abordar estas problemáticas, las políticas educativas han incluido estrategias asistenciales, como becas, comedores, apoyos alimenticios, dirigidas en general a poblaciones escolares focalizadas. En algunos casos, también las estrategias de articulación intersectorial y la articulación de la escuela con programas más integrales de desarrollo local operan como factores de retención.

También son evidentes las diferencias entre los valores y actitudes de los jóvenes y las reglas del juego escolares. Mientras que el sistema educativo tradicional había encontrado la manera de preservarse de la cultura y la vida juveniles planteando sus propias reglas del juego, en los últimos años se produce una irrupción en la escuela de los modelos socioculturales de los jóvenes. Así crece la distancia entre cultura escolar y cultura juvenil, siendo considerada una de las causas de la crisis de sentido de la escuela secundaria. Estas distancias también se manifiestan en la "falta de motivación de los jóvenes" por las actividades propuestas por la escuela.

La llegada de nuevos sectores contribuyó a la desestabilización de los acuerdos y los intereses previos. Este nivel educativo, está acogiendo a contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas. Se suma la debilidad de ciertas capacidades básicas (desde lingüísticas hasta metacognitivas) de jóvenes que recorrieron su escolaridad previa en escuelas primarias de baja calidad. La escuela secundaria debe hacer frente entonces a los problemas de calidad que se arrastran desde el nivel precedente.

¿Puede la escuela superar sus propias tendencias selectivas?

En el marco de la ampliación de la escolaridad obligatoria, una de las primeras tensiones fue configurar una escuela secundaria que retuviera a todos y al mismo tiempo mejorara la calidad de los aprendizajes. Se trata de una cuestión de justicia distributiva. Se ha llegado a sostener que las posibilidades en este terreno son muy limitadas para la política educativa. O se mantiene segregados a los mejores del resto, en un sistema dual, no comprensivo, y entonces se podrá seguir hablando de calidad de la rama selecta; o se mantiene a todos en un nivel común donde el promedio general seguramente se "deteriora"; o bien se previene y se intensifica el esfuerzo que hay que dedicar a los que tendrán peores resultados.

Un consenso alrededor de este interrogante es que no puede confiarse en que las mayores posibilidades de ingreso a la educación secundaria sean por sí solas sinónimo

de mayores oportunidades para todos. La masificación de la educación puede ser un indicador de la distribución más igualitaria del conocimiento, pero no puede aceptarse el precio de una disminución del nivel de los aprendizajes de los grupos sociales que se incorporan por primera vez a ese nivel.

Promesas de ascenso social incumplidas, diferenciación interna, y sin embargo, más demanda social. A pesar del panorama que acaba de trazarse, la educación secundaria constituye cada vez más una "obligatoriedad subjetiva" en el marco de una crisis de su modelo tradicional. El pasaje por una experiencia de aprendizaje integral, sustantiva, que sirva para la vida y para el trabajo es considerado derecho para los jóvenes y obligación para el Estado. La paradoja es que el lugar de la escuela secundaria respecto a la creación de oportunidades equitativas es al mismo tiempo revalorizado y puesto en duda.

Universalismo, focalización, transversalidad: ¿cómo enfocar la atención de las desigualdades desde las políticas educativas?

Las actuales tendencias al aumento de las desigualdades en el plano socioeconómico reducen los márgenes de acción desde las políticas de equidad en el sistema educativo. Pero dentro de esos márgenes es preciso reconocer que las determinaciones de política educativa no son neutras con relación a la equidad.

Algunos caminos desarrollados desde las políticas y desde las escuelas para contribuir al mejoramiento de oportunidades, probablemente contribuyan a una discusión instalada en los noventa en el contexto latinoamericano acerca de la necesidad de desarrollar políticas compensatorias focalizadas ante las desigualdades, o si éstas deben abordarse con políticas universales. ¿Es necesaria o no la discriminación positiva?

La estrategia, conocida como de discriminación positiva, se caracterizó por tratar de responder al principio de "dar más a los que menos tienen".

La focalización privilegia algunas instituciones o jóvenes en situaciones desfavorecidas, desde becas hasta subsidios especiales a algunas escuelas. Esta focalización muchas veces no es más que una respuesta a la desigualdad interna del sistema y a la escasez de recursos. Parece que no hay otra opción que privilegiar, que "dar más a los que menos tienen". Sin embargo, el efecto de estigmatización sobre quienes son de este modo etiquetados como "pobres" o "carentes"; la concepción fragmentada de la problemática de la desigualdad y la escasa certeza acerca de los resultados de estas políticas por el riesgo de segregación que conllevan, hacen dudar sobre los posibles efectos positivos de los enfoques focalizados. También se coincide en dudar acerca de qué hubiera pasado en términos de equidad si no se hubieran desarrollado ciertas focalizaciones.

Durante los últimos años hacen su aparición medidas que se han denominado "transversales", que asumen el principio de la discriminación positiva (enfocando el mejoramiento del acceso, la retención o los aprendizajes) en la aplicación de medidas generales, que abarcan a todas las escuelas públicas del nivel. A partir del camino de la "transversalización", estos programas intentan superar los límites que han mostrado las políticas focalizadas.

Acceso, permanencia y aprendizaje: tensiones en torno a la inclusión

En este libro se analizan tres niveles de equidad educativa: la posibilidad de acceder al nivel secundario, la posibilidad de permanecer en él y la posibilidad de aprender. Las estrategias políticas e institucionales que intentan mejorar la equidad

educativa a menudo tratan de impactar simultáneamente sobre los tres aspectos. Así, por ejemplo, la creación de escuelas secundarias con modelos institucionales que buscan adecuarse al contexto en barrios marginales, generan una oportunidad de acceso, al tiempo que intentan retener produciendo aprendizajes más vinculados con la vida cotidiana de los jóvenes.

Sin embargo, los logros en un aspecto no necesariamente conllevan logros simultáneos en los otros.

Por tanto, es preciso tener en cuenta que las medidas adoptadas pueden impactar positivamente sobre diferentes niveles pero también puede suceder que haya contradicciones entre los logros obtenidos en un nivel y aquellos obtenidos en otros. Es el caso del descenso del nivel conjunto de los logros de aprendizaje a medida que aumenta la retención.

El acceso en la escuela secundaria no sólo implica los niveles de matriculación en el nivel, sino también preguntarse a quiénes se incluye, teniendo en cuenta dimensiones tales como la cobertura y la distribución geográfica de la oferta, los mecanismos de selección de la matrícula, los servicios educativos alternativos (por ejemplo, escuelas medias de adolescentes y adultos; programas semi-presenciales o a distancia) y la articulación entre niveles básico y medio. El acceso a servicios de calidad varía entre los grupos sociales, y la determinación de quién accede a qué servicio incluye decisiones acerca de la distribución de recursos y de los incentivos. El acceso puede facilitarse a través de la implementación de medidas focalizadas dirigidas a las poblaciones que no ingresan o han abandonado la escuela debido a factores socioeconómicos. Por ejemplo, programas de becas, comedores escolares, o de mejoramiento de las condiciones de vida de las familias que llevan a que puedan prescindir de la mano de obra del adolescente. Este tipo de incentivos al acceso escolar operan al mismo tiempo sobre el mejoramiento de la retención.

El énfasis de las políticas educativas en la retención se pone de manifiesto especialmente en ciertas regulaciones y estrategias promovidas. Por ejemplo, los adolescentes trabajadores tienen dificultades tanto para ingresar como para permanecer y aprender dentro de la escuela. Esto debido tanto a que la necesidad de trabajar, vinculada a las penurias económicas de sus hogares, compite con las probabilidades de permanecer y aprender, como a que la escuela no toma en cuenta las particularidades de la vida del adolescente trabajador. Para estas necesidades socioeconómicas insatisfechas, las políticas educativas han incluido estrategias asistenciales, como comedores y apoyos alimenticios, dirigidas en general a poblaciones escolares focalizadas. En algunos casos, las estrategias; de articulación intersectorial (por ejemplo, con hospitales) y la articulación de la escuela con programas más integrales de desarrollo local también operan como factores de retención. Todas estas estrategias actúan como incentivos a la permanencia escolar.

En cuanto a la distancia cultural entre las instituciones escolares y muchos jóvenes que inician su escolaridad secundaria, se han registrado ciertas estrategias que se plantean acortar esta distancia: orientación, tutorías y distintos esfuerzos para el aprendizaje de ciertas "reglas del juego", y para la construcción de una convivencia "adecuada" que llegan a colocarse en un lugar central respecto a la generación de condiciones institucionales que faciliten la retención. Se trata de aspectos más vinculados a la socialización escolar que a las propuestas curriculares y de enseñanza. El equilibrio entre establecer las reglas del juego y mantener la motivación de los jóvenes implica la necesidad del reconocimiento de las culturas juveniles, y la negociación entre cultura escolar y juvenil, constituyéndose en unos de los *enjeux* centrales de las instituciones escolares.

Otros aspectos por tener en cuenta son las regulaciones y las estrategias

promovidas para el tratamiento del fracaso escolar. El ausentismo, la repitencia y la sobreedad son la antesala al abandono escolar. Sobre estos factores, se ensayan estrategias preventivas y compensatorias, como clases de apoyo, y el establecimiento de reglas de aprobación, promoción y evaluación más flexibles o readecuadas.

Distinguir entre la retención y el logro de los aprendizajes puede parecer una estrategia analítica que no toma en cuenta que ambos procesos están intrínsecamente imbricados. Se retiene para producir aprendizajes; y suele sostenerse que las estrategias de retención sólo cobran sentido cuando implican acceder a aprendizajes. Al mismo tiempo, la experiencia de éxito en el aprendizaje fortalece la permanencia de los estudiantes en la escuela.

Es preciso reconocer las tensiones entre ambos procesos, asentados en la tradición selectiva de la escuela secundaria. Durante mucho tiempo la escuela mantuvo los niveles de aprendizaje expulsando a quienes no llegaban a ciertos estándares; pero, cuando esto ya no es posible, debe resolverse cómo hacer para que cada uno aprenda y para producir una distribución socialmente justa de dichos aprendizajes. La segmentación de los sistemas educativos muestra que los logros en los aprendizajes son altamente inequitativos.

Esas inequidades en los logros se asocian al nivel socioeconómico y al capital educativo de las familias, y también a la calidad del circuito educativo al que se accede. Estas diferencias en los resultados educativos ponen en evidencia desigualdades institucionales en las que algunas escuelas aparecen “construyendo” las mayores probabilidades de aprendizaje, al tiempo que otras refuerzan las inequidades.

Capítulo 2 **Políticas de mejoramiento de las oportunidades** **de los jóvenes en la educación secundaria**

Este capítulo se centra en el análisis de las políticas recientes destinadas al mejoramiento de las oportunidades educativas de los adolescentes y jóvenes de los grupos desfavorecidos, que relevan los estudios de casos desarrollados en la Argentina, Uruguay, Brasil y Chile.

La revisión de los informes de los casos estudiados permite establecer que las políticas dirigidas a la mejora de las oportunidades educativas en el nivel secundario se han concentrado en dos grandes asuntos. Por un lado, se han producido importantes reformas de los currículos del nivel, tanto si ha habido cambios en la organización de los sistemas educativos como si no. Se produjo una oleada de reformas curriculares en la región durante los noventa, y una moderación de la escala y el ritmo de los cambios curriculares en los últimos años. Por otro lado, las políticas estudiadas han considerado la formulación y el desarrollo de proyectos por parte de las escuelas como parte importante de la estrategia de mejora de las oportunidades para los adolescentes y jóvenes.

Los cambios en el curriculum de la escuela secundaria

El *curriculum* suele ser señalado entre los componentes sobre los que es necesario incidir para alcanzar cambios sustantivos en la escuela media, cambios que incrementen las posibilidades de inclusión y de aprendizaje de los alumnos.

Los problemas del currículo de secundaria

Existe consenso en la crítica de ciertos rasgos del currículo de secundaria. La fragmentación en numerosas asignaturas (siempre más de diez), la inexistencia de alternativas para la elección personal, la relegación de los intereses de los adolescentes y de los problemas del mundo contemporáneo, la ausencia de una orientación hacia el desarrollo de capacidades intelectuales y prácticas básicas, son algunos de los puntos críticos en los que se coincide. Las comparaciones entre modalidades diferentes de la escuela secundaria añaden a esta lista los problemas derivados de una estructura curricular rígida y diferenciada horizontalmente entre modalidades, unas dirigidas a la formación para el trabajo, otras para la universidad.

La especialización de los saberes ha sido el principio organizador del curriculum y del trabajo docente en la escuela secundaria; y el enciclopedismo, la tendencia principal a la hora de plantearse la selección de contenidos. La primacía de contenidos conceptuales y de las asignaturas de orientación académica (traducida de manera concreta en mayor carga horaria) configuró un curriculum para la escuela secundaria de carácter elitista. El curriculum académico, con sus disciplinas individuales separadas, sus jerarquías de conocimiento válido, y su exclusión del conocimiento no escolar, contribuyó a la legitimación de ciertas formas culturales privilegiadas.

Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, este curriculum enciclopédico se recortaba como el legítimo; si muchos estudiantes no lograban transitarlo, ello no se analizaba como problema del curriculum, puesto que se aceptaba que la escuela media no era "para todos". A medida que se consolida la exigencia de universalización de la escuela secundaria, estos supuestos no pueden seguir sosteniéndose. La escuela tiene que administrar a grupos heterogéneos y no le alcanza el desempeño de su rol tradicional y la afirmación de sus objetivos para que los alumnos participen del juego. En este marco, los trabajos especializados coinciden desde hace años en plantear la necesidad de reformular la selección curricular.

Los análisis consultados relacionan de manera directa algunos de los rasgos del currículo con el fracaso en la transición de la escuela primaria al nivel medio; tal es el caso de la fragmentación del currículo. Aprender a manejar diez o más asignaturas con profesores diferentes cuando se viene de la experiencia de un conjunto relativamente reducido de materias a cargo de un mismo docente constituye un punto nodal del aprendizaje del "oficio de alumno" en la escuela media que, presenta importantes escollos para los estudiantes.

Otros rasgos se vinculan con el fracaso escolar en tanto contribuyen a la producción de una experiencia educativa alejada de las expectativas de los estudiantes, como es la casi total ausencia de asignaturas que planteen problemáticas que afectan de manera directa a los adolescentes (por ejemplo, temáticas ligadas al desarrollo psicosexual, a la promoción de conductas de cuidado, a la comprensión de la problemática ambiental, al impacto de los cambios tecnológicos en las formas de comunicación), o la rigidez de los planes, que impide tomar decisiones acerca de aspectos puntuales del trayecto de formación.

Se cuestiona el *curriculum* por sus efectos en la producción de una formación de escasa relevancia social, en términos de la contribución de la escuela a la formación ciudadana, de la ampliación del acceso a los bienes culturales y de la formación para la inserción en actividades productivas. Se ha añadido la crítica a la insuficiencia para la continuidad de los estudios superiores: la obtención del título de nivel medio ya no garantizaría un piso mínimo de saber para la prosecución de estudios superiores y el egreso de ese nivel.

Una oleada de grandes reformas curriculares en los noventa

A partir de la década del ochenta y en el contexto del largo y complejo proceso de recuperación democrática, las administraciones educativas nacionales de los países latinoamericanos iniciaron cambios de envergadura en los currículos de la escuela secundaria.

En la Argentina, la Ley Federal de Educación aprobada en 1993 establece una Educación General Básica (EGB) de nueve años a partir de los seis años de edad, avanzándose de este modo sobre los dos primeros años del nivel secundario. La aprobación de la EGB impactó fuertemente en el nivel medio, cuyos tres últimos años pasan a constituir la llamada Educación Polimodal, con una estructura curricular básica que quedó organizada en cinco modalidades: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios, y Comunicación, Artes y Diseño. Según las prescripciones federales, los establecimientos de Educación Polimodal pueden planificar su curriculum siguiendo las pautas definidas por la autoridad jurisdiccional y contando con algunos espacios curriculares de definición institucional.

La especialización va en aumento a medida que transcurre el ciclo Polimodal; de esta forma, el máximo de espacios curriculares propios e institucionales se va acumulando en los últimos años. Además la educación de este ciclo puede articularse con trayectos técnico-profesionales.

Bajo estas condiciones, las modalidades del nivel medio con una tradición de especialización temprana (la educación artística y la educación técnica) sufrieron los cambios más importantes.

En cuanto a las reformas curriculares desarrolladas en los países mencionados, una de las tendencias que pueden reconocerse en ellas es la desespecialización de los primeros años de la educación secundaria. Esta tendencia se explica tanto por la necesidad de ampliar la base cultural compartida por la población a través de la prolongación de la escolaridad común, como por la pretensión de moderar el impacto del pasaje de la primaria a la secundaria y de desmontar los circuitos diferenciados de escolarización que establecen límites tempranos a las trayectorias escolares posibles.

Parece haberse llegado a un consenso respecto de extender los años de escolaridad básica general y obligatoria, y de posponer el momento de la elección vocacional o profesional, hasta después del nivel secundario inferior, e incluso en algunos casos, hasta el nivel post-secundario. La cuestión tiene relación con el debate acerca de cómo debe ser la relación de la escuela secundaria con la formación para el trabajo.

En las reformas educativas de los noventa, los ejes de este debate alcanzaron aspectos de la organización de la oferta y aspectos curriculares, incluyendo tanto la educación técnica, modalidad tradicionalmente considerada con mayor vinculación con la preparación para la vida laboral, como la secundaria general. Las especializaciones dejaron lugar a orientaciones o modalidades vinculadas a sectores de actividad de un modo amplio. En algunos casos, la formación más específica se propuso en paralelo (en contraturno) y como opcional; tales los casos de la Argentina y Brasil. En cambio, países como Chile o México eliminaron o disminuyeron los contenidos específicos de la secundaria inferior, pero retuvieron una modalidad técnica dentro de la educación secundaria superior, aunque con más contenidos generales, y concentrando las orientaciones en torno a familias ocupacionales.

Este desplazamiento de los contenidos específicos hacia los últimos años de la educación técnica y la estrategia de transformarla en una modalidad más de la educación secundaria general, se fundamentó en el consenso de que las transformaciones en el mundo del trabajo demandan a los trabajadores más

competencias generales y transversales. Sin embargo, este enfoque conlleva algunos riesgos para las oportunidades educativas, ya que en la educación técnica conviven al menos tres lógicas. En primer lugar, se trata de una formación que busca satisfacer las demandas del sistema productivo. Pero, además, conviven en la educación técnica otras dos lógicas. Una es la pedagógica, ya que el valor de la formación técnico-profesional va más allá de la preparación para una entrada inmediata en el mundo del trabajo, y permite integrar la formación científica y tecnológica con el aprender haciendo y una metodología inductiva. Por otro lado, rige en la educación técnica una lógica relacionada con las demandas de las familias de clase media baja, que tratan de que sus hijos obtengan doble calificación: una general, que los prepare para la universidad, y una más ligada a la formación para ocupaciones concretas y la inserción laboral, en caso de que no puedan continuar sus estudios. Por ello, distintos autores advierten sobre el riesgo de que un excesivo "generalismo" pueda no coincidir con las motivaciones e intereses de los jóvenes, y menosprecie el valor formativo de la educación orientada.

Restricciones para el cambio curricular

Transcurrida esta fase de reformas curriculares, no es posible precisar el efecto de las transformaciones en la mejora de los aspectos críticos del *currículum* de la escuela secundaria. A pesar de las expectativas sobre la potencia del cambio curricular, en el nivel secundario existen fuertes restricciones a tal cambio. La formación docente clasificada y sus efectos sobre los recursos humanos disponibles, el principio de reclutamiento de los profesores por especialidad, las tradiciones pedagógicas, son determinaciones que pesan sobre el currículo y que restringen sus posibilidades de cambio. Los tres se vinculan con la clasificación del *currículum* de la escuela secundaria, que constituye el principio constitutivo de la estructura curricular de este nivel desde sus orígenes.

Un *currículum* es fuertemente clasificado cuando los límites entre contenidos están claramente establecidos, de forma tal que la mayor parte de ellos son susceptibles de transmisión sólo por especialistas, en unidades curriculares cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas. Análisis disponibles acerca de la constitución histórica del *currículum* en los sistemas educativos occidentales muestran que la clasificación del saber es un principio organizador que tiende a fortalecerse a medida que se avanza hacia los niveles superiores del sistema.

La organización de base disciplinar y la promoción universal de un grupo de materias troncales aparecen en la mayoría de los currículos oficiales, y han permanecido relativamente estables a lo largo del siglo veinte. La compilación de asignaturas en áreas no altera esta pauta de clasificación basada en el conocimiento académico. Aun cuando se analizan currículos que, por sus propósitos formativos, deben incluir campos de saberes diferentes de los de la tradición académica (tal es el caso de la formación técnica), lo hacen respetando la clasificación del saber y generando en pocos años un patrón de estabilidad curricular.

En la escuela secundaria, a la clasificación del saber se le suma la especialización como principio de reclutamiento del personal docente y de definición de los puestos de trabajo. Si el cambio curricular afronta dificultades, éstas son mayores cuanto más se corresponden la estructura curricular y los puestos de trabajo. En la escuela secundaria se verifica una correspondencia entre las unidades que componen el *currículum* (materias, talleres, etc.) y los puestos docentes. En el marco de un *currículum* fuertemente clasificado, esta correspondencia se traduce en una serie de puestos de trabajo asignados a profesores de especialidades diferentes, con un bajo margen de movilidad de los profesores entre unidades curriculares, precisamente por su

especialización.

Bajo estas condiciones, cualquier cambio en la composición del *currículum* afecta los puestos de trabajo de grupos numerosos de profesores, cuestión que enfrenta a las administraciones con conflictos sindicales no sólo cuando se produce un cambio en el *currículum*, sino antes, cuando se analizan las posibilidades de cambio. Resulta necesario encontrar mecanismos que permitan un margen de movilidad de los profesores en períodos acotados de cambio curricular.

Los cambios curriculares posteriores a las grandes reformas

Parecería que las administraciones han percibido las dificultades para la concreción de cambios sustantivos en el *currículum* y comparten cierta perspectiva de la conveniencia de otra clase de abordaje del cambio curricular. Los proyectos desarrollados en una fase posterior a la de las grandes reestructuraciones curriculares, han ensayado abordajes más acotados de la problemática.

Vistas las dificultades para producir una reestructuración radical del *currículum*, tiene el mayor interés interrogarse acerca de qué cambios relevantes soporta la estructura actual del *currículum*, sin someterla a grandes transformaciones.

La respuesta que surge de los estudios analizados es convergente: es posible introducir en el currículo nuevas componentes, que permitan incorporar temáticas ausentes en los planes de estudio vigentes, y que abran algunas optatividades en la formación de los estudiantes. Los casos estudiados revelan que éste es un movimiento que el *currículum* soporta de mejor manera que las grandes reestructuraciones; los proyectos que las escuelas definen cuando tienen la oportunidad de introducir propuestas nuevas se orientan de manera importante a la complementación del currículo con temáticas que se juzgan novedosas.

La pregunta por los cambios que soporta la estructura actual del *currículum* abre una segunda línea de análisis, se trata de discutir la relevancia de los contenidos del currículo, aun en el marco de la estructura presente. Es posible preguntarse qué cambios pueden introducirse en el tratamiento de los contenidos, aun dentro del carácter discreto de las unidades curriculares que los profesores tienen a su cargo.

Abrir los análisis que se requieren para comenzar a responder estas preguntas implica desafiar algunos supuestos sobre los que ha descansado históricamente la selección curricular para el nivel (en especial, el enciclopedismo), así como anticipar las alarmas que suelen activarse, y que en los estudios realizados se expresan tanto del lado de los profesores como del lado de los estudiantes.

Del lado de los profesores, las advertencias suelen dirigirse hacia la "baja exigencia", que ven como condición para que el mandato político de mejorar la inclusión escolar pueda cumplirse. La llegada a las escuelas de estudiantes que no responden a las expectativas históricas de los docentes del nivel parece llevar a éstos a un análisis según el cual se les exige que los alumnos promuevan "a cualquier costo". Esta exigencia es contraria a la perspectiva meritocrática que muchos profesores sostienen para justificar la selección curricular y para explicar el volumen del fracaso escolar en el nivel.

Los estudiantes, en cambio, expresan otras alarmas. Los jóvenes de los sectores pobres que acceden a la escuela secundaria parecen percibir el riesgo de estar participando en circuitos escolares que distribuyen saberes y oportunidades de segunda categoría.

Resulta necesario abordar la revisión de la selección de contenidos en los planes de estudio, cuidando alcanzar un equilibrio entre un *currículum* accesible y relevante para los alumnos -lo que conlleva la disminución del contenido informativo de los programas- y los conocimientos universales que no son negociables. "Los estudiantes de zonas marginales necesitan verdaderos saberes y verdaderas actividades intelectuales y no saberes de segunda categoría; ellos requieren que las actividades de aprendizaje los

confronten a la complejidad, más que ofrecerles un trabajo fácil, mecánico, desprovisto de sentido". Siguiendo a Connell, es preciso plantearse la cuestión en términos de justicia curricular, es decir, del cumplimiento de tres principios en el *currículum*: la atención a los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad. Este autor aplica estos principios al análisis curricular y califica como "*curricula injustos*" a los que niegan alguno de estos principios. El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique su situación. El principio de ciudadanía resulta negado cuando el *currículum* incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones, sobre la base de una distribución diferencial de los saberes que son críticos para la participación. Finalmente, se niega el principio de la producción histórica de la igualdad debido a la codificación unívoca de la cultura: todos los currículos implican una codificación, pero la injusticia se produce cuando descansan sobre cuerpos de conocimiento cerrados y definen la enseñanza como instrucción autorizada en unos contenidos determinados. En el conjunto de las estrategias desarrolladas por las administraciones, la cuestión de la reformulación programática en el marco de la estructura curricular vigente se expresa generalmente bajo la forma de cierta direccionalidad central pero con un importante margen para la resolución institucional.

La formulación de proyectos institucionales como herramienta de mejora de las oportunidades

Los proyectos institucionales en las políticas bajo análisis

Las políticas han considerado la formulación de proyectos por parte de las escuelas como parte importante de la estrategia de mejora de las oportunidades para los adolescentes y jóvenes. La formulación de proyectos es al menos un componente de las políticas, cuando no su estrategia central.

Por ejemplo entre las medidas impulsadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra el PFI (Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media). Este programa otorga a los establecimientos un monto de horas institucionales para facilitar el desarrollo de proyectos a cargo de profesores. Estos proyectos se orientan a mejorar la retención y la calidad, teniendo en cuenta especialmente la situación de los alumnos con mayores dificultades. El PFI parte de los supuestos de que el incentivo económico por la dedicación adicional de los docentes, el trabajo grupal entre los profesores, y el apoyo del asistente técnico, permitirían desarrollar proyectos con impacto sobre la dinámica institucional y sobre los resultados educativos de los jóvenes.

Los primeros datos evidencian la variedad y la riqueza de los proyectos, los esfuerzos por constituir equipos de trabajo y la valoración de la figura del asistente técnico, todo ello junto con ciertas resistencias.

La detección de algunos desafíos pendientes permite observar las limitaciones que la estrategia centrada en la formulación y el desarrollo de proyectos puede tener para impactar sobre la gestión institucional, desde el punto de vista del mejoramiento de las oportunidades educativas. En primer lugar, los proyectos se centraron habitualmente en las dificultades de los alumnos, generando poca reflexión acerca de las condiciones y procesos institucionales -incluyendo los procesos de enseñanza- que contribuyen al fracaso escolar. En segundo lugar, se registran variaciones en cuanto a la medida y la forma en que el conjunto de proyectos de una misma escuela conforman una estrategia institucional articulada ante el fracaso escolar, más que una suma de proyectos puntuales.

Problemas en la gestión institucional de las escuelas secundarias

La centralidad de la formulación y el desarrollo de proyectos institucionales pone de relieve los principales problemas que enfrentan las escuelas secundarias para hacer posible el trabajo institucional.

Las escuelas parecen enfrentar un conjunto de problemas vinculados con su personal docente. Los principales, son el ausentismo de los docentes, la rotación del personal y las dificultades objetivas para el trabajo compartido.

Las inasistencias al trabajo de los profesores son un fenómeno de una envergadura importante, que tiene un efecto cotidiano de fuerte desorganización de la actividad institucional, y un efecto acumulado sobre los estudiantes de discontinuidad y reducción sustantiva del tiempo de aprendizaje. El ausentismo docente es un problema general de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, que se intensifica en las escuelas nocturnas. En general, el ausentismo docente en la escuela media, que se explican por la estructura del puesto de trabajo del profesor (básicamente, una colección de horas cátedra), por el exceso de horas de clase que acumulan los profesores como modo de incrementar sus ingresos, y por los complejos mecanismos para la cobertura de vacantes, que no incluyen alternativas veloces para la contratación de docentes eventuales o sustitutos.

Las escuelas ensayan diversos paliativos para este problema. Cuando se dispone de personal que no está afectado al dictado de clases, este suele hacerse cargo de los alumnos sin profesor. En el PFI de la Ciudad de Buenos Aires, algunas escuelas promueven que sus profesores elaboren guías de trabajos prácticos que los estudiantes deben ir completando en las horas llamadas "libres".

Las conducciones escolares afrontan el problema de la rotación del personal. Las escuelas donde el trabajo de enseñar es más dificultoso, experimentan con mayor frecuencia la salida de los profesores hacia puestos de trabajo remunerados al mismo nivel y percibidos como menos exigentes. El efecto es que estas escuelas que enfrentan las mayores dificultades para asegurar la retención y los aprendizajes, y que construyen experiencias y saberes en torno a los modos de superarlas, tienen problemas para estabilizar su equipo docente, con las consecuencias de desacumulación que esto produce en el conocimiento pedagógico que se va construyendo a medida que progresa el trabajo institucional.

Jacinto y Freytes Frey discuten la idea extendida según la cual un liderazgo carismático en la dirección sería imprescindible para lograr un fuerte compromiso o buenos resultados en contextos difíciles. Más allá de estilos muy diferentes de gestión institucional (tradicional, político, interpersonal), la permanencia de un director o de un equipo directivo en contextos de alta rotación del personal hace posible la estabilización de la experiencia construida.

Las dificultades objetivas para el trabajo compartido aparecen en todos los diagnósticos sobre los problemas que afrontan la educación secundaria. Como consecuencia de la correspondencia entre el currículum y los puestos de trabajo, en la mayoría de las escuelas secundarias los profesores no tienen otros tiempos rentados que no sean los destinados al dictado de clases en el plan de estudios regular. Bajo estas condiciones, son escasas las oportunidades para el trabajo compartido, necesario para tareas tan relevantes como el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes por parte de los profesores de un mismo curso, para articular estrategias conjuntas en la formación de los alumnos como estudiantes, o para definir un ordenamiento y una secuenciación interanual de los contenidos en las materias afines.

El problema suele identificarse con la amplia dispersión del personal, según la cual las escuelas tienen muchos docentes con pocas horas, y cada docente tiene sus horas en muchas escuelas. La literatura suele referir a este fenómeno como el de los "profesores taxi". A este formato se ligan consecuencias como desconocimiento del alumnado por parte del profesor, importantes desplazamientos físicos de los docentes

durante la jornada laboral, y una fragmentación de su trabajo en numerosas "unidades" constituidas por las muchas divisiones que un profesor enfrenta cada semana. Sin embargo, resulta de interés observar que estas consecuencias también se observan en contextos de relativa concentración del personal.

Jacinto y Freytes Frey, advierte que un elemento común en las escuelas con proyectos innovadores -clave para sus buenos resultados- es la presencia de un "grupo motor" de directivos y docentes comprometidos con la institución y con la búsqueda de alternativas pedagógicas adecuadas para mejorar la retención y los aprendizajes. Este involucramiento del "grupo motor" se manifiesta en el tiempo extra (y no rentado) dedicado a la formulación de proyectos y estrategias diferentes.

Ahora bien, es necesario distinguir entre los modos en que las instituciones llegan a resolver el problema, y los que deben encontrarse en la formulación de las políticas. Hay decisiones que están fuera del alcance y de los esfuerzos posibles de las escuelas; y que requieren iniciativa política.

Aspectos de la gestión institucional que las políticas consideran

Las políticas analizadas en esta obra han tomado en cuenta los debates acerca de la formulación institucional de proyectos como estrategia para mejorar las oportunidades educativas para los jóvenes vulnerables. En el marco de los procesos de reforma educativa de los noventa, ha tenido gran circulación en la región -y ha sido muy debatido- el discurso de la gestión institucional.

Ha sido una característica de las políticas de los noventa la incorporación del nivel institucional al planeamiento de las políticas. Pero el reconocimiento de la dimensión institucional se ha realizado en el marco de un determinado enfoque de la gestión escolar. El discurso de la gestión enfatizó la necesidad de modernizar las instituciones escolares, de hacerlas eficaces, transmitiéndoles conceptos y herramientas desarrollados para el management de otras instituciones complejas (entre ellas las empresas) y propiciando su aplicación al ámbito de las escuelas.

La instalación de esta clase de discurso sobre la gestión escolar tuvo lugar en un contexto donde la acumulación de conocimiento pedagógico no era suficiente como para dotar de contenidos específicos a conceptos como eficacia, eficiencia, u otros conexos.

Interesa señalar la disociación que existió entre el discurso de la gestión escolar y su contenido pedagógico, de modo que durante largas fases de las políticas educativas se transmitió a las escuelas una serie de herramientas y procedimientos para mejorar la gestión escolar, se estimuló la definición de proyectos institucionales, pero sin alcanzarse conexiones precisas entre aquellas herramientas, procedimientos y proyectos, y los propósitos de asegurar más y mejores aprendizajes a los alumnos.

Las políticas bajo análisis parecen haber advertido este problema, y han puesto énfasis en el contenido pedagógico de los proyectos. Hay tres asuntos debatidos a propósito de la formulación institucional de proyectos: los mecanismos a través de los cuales las escuelas acceden a los recursos necesarios para el desarrollo de las proyectos, la autonomía para definirlos y llevarlos adelante, y las estrategias de monitoreo y evaluación de los proyectos. La experiencia acumulada en relación con estos asuntos permite sumar elementos a la discusión de los proyectos institucionales como estrategia de cambio en las oportunidades educativas.

a) El acceso a los recursos

Un primer asunto es el modo en que las escuelas pueden acceder a los recursos necesarios para llevar adelante y para definir los proyectos institucionales. Pugnán a este respecto dos posiciones: la que establece concursos entre escuelas para acceder a los fondos, y la que establece que no debe ponerse a los establecimientos a competir

entre sí por recursos que todos podrían requerir.

En algunos de los países bajo análisis, se han desarrollado políticas de cupo, según las cuales las escuelas compiten entre sí por recursos limitados que podrían ser necesarios para todos, tal fue el caso del Programa Prodymes en la Argentina, y del Plan del Ministerio de Educación en el caso de Chile (Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Media -MECE-Media-).

Las políticas de cupo aparecen no sólo como un modo de resolver el problema de los recursos cuando éstos no son suficientes para abarcar al conjunto de los potenciales destinatarios, sino también como una opción ideológica por la competencia entre escuelas, en el entendido de que la competencia conlleva procesos de mejora y selección. En otros casos (como el LPT de Chile o el PFI de la Ciudad de Buenos Aires) se tomó la decisión de que todas las escuelas pudieran acceder a los recursos. Esto no equivalió a una asignación automática de recursos (en todos se establecieron mecanismos de evaluación), pero sí expresó la exigencia de que se procuraran recursos para todas las instituciones.

b) El soporte político-técnico

Un segundo asunto refiere a la responsabilidad y la autonomía de las escuelas en la formulación y el desarrollo de los proyectos. Dos de las políticas (el programa chileno y el de la Ciudad de Buenos Aires) parecen haber tomado cuenta de la inconveniencia de asignar a las escuelas la exclusiva responsabilidad por la formulación de los proyectos y de limitarse a transferirles los recursos financieros para su desarrollo. Estos programas aportan a las escuelas mucho más que recursos financieros, y que el componente técnico de los recursos es expresamente considerado.

El PFI de la Ciudad de Buenos Aires generó documentación en apoyo al proceso institucional de formulación de proyectos. En el primer año de funcionamiento del PFI, su coordinación publicó un manual detallando los propósitos del Programa, las prioridades establecidas en el ámbito central para las temáticas de los proyectos, los procesos de evaluación que éstos seguirían y el circuito administrativo de asignación de los recursos. Anualmente, este manual se reedita con las modificaciones a que da lugar la revisión de la experiencia acumulada y la redefinición de las prioridades temáticas que realiza el Ministerio de Educación. El Programa propone además el apoyo técnico a las escuelas por medio de personal especialmente calificado: los asistentes técnicos del Programa. A lo largo de los cuatro años que lleva el desarrollo del PFI, el asistente técnico se ha convertido en una referencia para las escuelas y para la supervisión escolar, y a contribuido a instalar en las escuelas secundarias una práctica de interlocución con un agente externo en torno a sus problemas pedagógicos e institucionales.

c) El monitoreo de los proyectos

Las políticas bajo análisis también han advertido la necesidad de seguimiento de las acciones institucionales para apoyar la formulación de los proyectos, y para monitorear que su desarrollo se realice en línea con los propósitos más generales de las políticas educativas. Las estrategias de monitoreo combinan los procesos de autoevaluación institucional con evaluaciones externas, que a su vez combinan el análisis, por vía documental, de un número importante si no de todos de proyectos, con un análisis de casos seleccionados, por vía de estudios cualitativos.

La coordinación del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires (PFI) siguió una estrategia combinada para el monitoreo de los proyectos institucionales. Por un lado, generó el Sistema de Monitoreo y Evaluación del Programa (SIME), un conjunto de variables y sus indicadores que se ponen en juego en el análisis de los procesos y resultados, durante y finalizado el ciclo

anual del Programa. Por otro lado, con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos, se desarrolló un estudio de casos a cargo de un equipo investigador externo al Ministerio de Educación.

Estos tres aspectos considerados por las políticas educativas son expresión de la agenda de trabajo que se ha abierto para las administraciones, en tanto se pretende que la mayor inversión de recursos de todo tipo que realizan los Estados tenga impacto material en la organización y las prácticas de las instituciones, y redunde en la mejora efectiva del trabajo pedagógico en las escuelas.

Capítulo 3

Los dispositivos de apoyo económico para facilitar la escolarización: Los programas de becas

Acerca de las becas como estrategia de inclusión

Varios países latinoamericanos han desarrollado en los años noventa programas de becas orientados a promover la inclusión y la permanencia escolar de los niños y jóvenes en situación de pobreza. Entre las iniciativas más amplias se destacan las desarrolladas en Brasil, México y la Argentina.

Los programas de becas operan a través del sistema educativo, otorgando apoyos económicos a las familias o a los estudiantes; la condición o contraprestación para la continuidad en la recepción de la beca es la asistencia escolar de los niños y jóvenes becados. Las contrapartidas exigidas a los beneficiarios de las becas varían según el programa, yendo desde el compromiso de inscripción y asistencia mínima en un establecimiento educacional hasta exigir la promoción a un curso superior o cierto rendimiento escolar preestablecido. Estas diferencias de criterios reflejan de algún modo distintas concepciones sobre la propia beca.

La cobertura de los programas de becas, aunque es nacional y tiende a la ampliación, aún resulta insuficiente, ya que los presupuestos disponibles solo permiten atender a una parte de la población que tiene dificultades económicas para sostener su vida cotidiana, y en consecuencia la permanencia de sus hijos en la escuela.

Respecto a los niveles de descentralización, entre los programas de beca analizados predominan los que funcionan con una planificación centralizada y aplican diversos grados de descentralización en la administración. La gestión descentralizada permite ajustar los programas a las características locales y a los potenciales beneficiarios; también significa una reducción de costos para los programas de becas, ya que generalmente otras instancias gubernamentales o las propias escuelas aportan personal, insumos y equipos financiados con recursos propios. La descentralización administrativa también conlleva riesgos. Cuando la gestión se apoya en los municipios, pueden aparecer conductas clientelares en la selección de beneficiarios, mayores dificultades para el control administrativo por la cantidad de actores que intervienen, y el surgimiento de versiones diferentes de los programas (en algunos casos, con inequidades de recursos). Cuando la gestión se apoya en las escuelas, se ha registrado sobrecarga de trabajo en la gestión institucional; dificultades para brindar apoyo e información a las familias; y renuencia en algunas instituciones al otorgamiento de becas a alumnos con malos resultados escolares. Una combinación de gestión centralizada, con capacidad de evaluación y monitoreo, junto con algunos aspectos descentralizados, con el apoyo necesario, parece ser el camino más adecuado.

Los programas de becas desarrollan mecanismos de selección de los becarios a partir de sus criterios de focalización. Los criterios utilizados para la selección son: geográficos o territoriales (familias que habitan en zonas particularmente

desfavorecidas); vulnerabilidad socioeconómica; y en menor medida, riesgo de abandono escolar y/o bajos resultados educativos. Una cuestión debatida sobre la distribución de las becas es si deben otorgarse por alumno o por escuela. La ventaja del otorgamiento por escuela es que permite una mayor concentración de los esfuerzos: si se concede la beca a toda de la población de una escuela en vulnerabilidad socioeconómica o a un importante porcentaje de ella, es más esperable que el impacto se note en el conjunto de la institución escolar. La ventaja del otorgamiento por alumno es que se logra cubrir al conjunto de aquellos en situación de mayor vulnerabilidad, muchos de los cuales podrían quedar afuera si sólo se seleccionarían algunos establecimientos; pero al dispersarse más los siempre escasos recursos disponibles, es probable que el impacto sobre los indicadores institucionales resulte menor.

La articulación de los programas de becas con otras medidas pedagógicas resulta insuficiente: son pocos los programas de becas que desarrollan iniciativas pedagógicas para mejorar la retención escolar y los aprendizajes de los estudiantes o se vinculan con acciones de este tipo ejecutadas por otros organismos. Sin embargo, las becas debieran concebirse sólo como uno de los dispositivos que pueden favorecer la mayor inclusión escolar. A ello debieran sumarse apoyos específicos provistos por los Ministerios de Educación para las escuelas que trabajan en deterioradas condiciones edilicias, de equipamiento, y de trabajo docente; y acciones pedagógicas y de acompañamiento psicosocial dirigidas a apoyar a los estudiantes. Pocos programas de becas contemplan mecanismos específicos de participación social de las comunidades, familias, los propios jóvenes y otros sectores no involucrados en la ejecución de los mismos.

Sobre su articulación con otros ingresos o subsidios, la mayoría de los programas analizados intentan evitar la duplicidad de beneficios sociales provenientes de fondos estatales incluyéndola como requisito de selección. Sin embargo, la articulación con otros programas sociales pareciera una oportunidad de fortalecer el impacto de las becas sobre las familias y sus condiciones de vida. A fines de evaluar impactos potenciales y efectivos de las becas, parece preciso establecer la proporción del ingreso familiar que representan las becas y su relación con los potenciales ingresos de los adolescentes en el caso de que trabajaran. Estos elementos permitirían tener alguna aproximación a las posibilidades de atraer a los estudiantes expuestos a un mayor riesgo de deserción escolar.

A pesar de que se cuenta con algunas evaluaciones parciales, es preciso diseñar y aplicar dispositivos de evaluación que tomen en cuenta el impacto de las becas sobre la trayectoria escolar de los becados, incluso sobre las percepciones subjetivas acerca de la beca, como forma de contar con una visión más global sobre el alcance del beneficio y posibles rediseños del mismo. Se desconoce prácticamente hasta ahora el efecto que los programas de becas han tenido sobre los aprendizajes y niveles de promoción.

Los programas de becas han facilitado la expansión, apoyando la permanencia en la escolaridad de muchos adolescentes cuyas familias no cuentan con recursos suficientes para realizar por sí mismas ese apoyo. En este sentido, constituyen una redistribución de recursos que promueve la inclusión escolar. Sin embargo, formulación e implementación debe ir complejizándose y afinándose para ampliar las oportunidades de todos los jóvenes de terminar con éxito su escolaridad secundaria.

Capítulo 4 **Estrategias para la inclusión en las** **Instituciones escolares**

Tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias de la región parecen ser escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a

atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. El hecho de que resulten tanto de las iniciativas de las escuelas como del impulso de políticas estatales permite pensar que se está en una etapa del planteo de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en diversos niveles tienden a priorizarse los mismos problemas.

Las políticas educativas mantienen relaciones complejas con las historias y las dinámicas de los establecimientos: en determinados casos habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten consolidarlas; en otros, plantean problemas nuevos a los que las escuelas pueden responder tanto como no hacerlo; en otros tantos obstaculizan la generación de respuestas locales a los problemas.

A continuación se presentan de manera sistemática las principales estrategias encontradas, sea por su extensión entre las escuelas estudiadas, sea por la originalidad con que abordan problemas sustantivos para la ampliación de oportunidades:

- Estrategias centradas en el ausentismo de los alumnos.
- Estrategias centradas en la sobreedad de los estudiantes.
- Estrategias de reformulación de los tiempos de instrucción.
- Estrategias de reformulación del régimen académico.
- Estrategias centradas en la convivencia en las escuelas.
- Tutorías y otras acciones de orientación a los estudiantes.
- Estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes.
- Estrategias para la reformulación didáctica de las clases presenciales.
- Estrategias centradas en la formación para el trabajo.

Antes de entrar en el análisis, interesa plantear la *accesibilidad didáctica* de las políticas educativas. Esta alude al grado hasta el cual las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa son accesibles para los docentes, en función de su conocimiento pedagógico. Al plantear la necesidad de cuidar la accesibilidad didáctica, se sostiene que la política educativa debe asegurar que no se produzca tal desajuste de las propuestas pedagógicas con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para pensar y llevar adelante la enseñanza, que se vea minada la posibilidad de los profesores de sumarse a las iniciativas centrales.

Es necesario reflexionar detenidamente sobre lo que constituye una innovación para las escuelas secundarias y sobre sus condiciones de sustentabilidad en el tiempo. En esa línea Borzese y García prefieren pensar las innovaciones no tanto como estrategias totalmente nuevas sino como prácticas significativas en relación con la situación actual de las escuelas: "Innovación pretende aludir a prácticas significativas en cuanto a su incidencia en la retención escolar y social de los adolescentes y jóvenes, con calidad". La innovación se reconocería como tal no en cuanto a su monto de novedad sino en cuanto a su impacto posible en la retención y el aprendizaje.

Estrategias centradas en el ausentismo de los alumnos

Un asunto que preocupa a la mayoría de las escuelas es el ausentismo de los alumnos. No hay un único motivo de ausentismo: se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad; se falta por desinterés, en el marco de una relación flexible con la escuela signada por inasistencias esporádicas pero numerosas, que afectan la continuidad de la experiencia educativa.

Bajo todas estas formas, las escuelas se ven enfrentadas a una problemática central: la dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una

disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción.

Para afrontar estos problemas, las instituciones generan diversas estrategias. En algunos liceos uruguayos se estableció la supresión de los mínimos de asistencia, posibilitando la promoción a jóvenes que superan el máximo de inasistencias pero logran las calificaciones exigidas. Es un recurso de flexibilidad conveniente, aunque beneficie sólo a un número reducido de alumnos. En ciertas escuelas nocturnas de la Ciudad de Buenos Aires, se flexibiliza la aplicación de las normas a fin de garantizar a los alumnos la condición de regulares, mediante concesiones en torno a la hora de entrada, con eliminación de las séptimas horas, con ampliación de la cantidad de faltas justificadas, etc. En la misma Ciudad, se estableció una flexibilización del régimen de asistencia para las adolescentes embarazadas que son alumnas de nivel medio y que deben ausentarse en forma prolongada por maternidad. Les permite conservar la condición de alumnas regulares, al reconocerles una licencia especial por un plazo similar al que establecen los regímenes laborales.

Un problema de la flexibilización de los requisitos de asistencia es que, sin el desarrollo de propuestas compensatorias, quedan comprometidos los resultados de aprendizaje. Es que la cuestión del tiempo de instrucción no admite una resolución meramente normativa: requiere alguna reorganización de otro orden para garantizar el aprovechamiento pedagógico intensivo de los tiempos efectivamente disponibles.

Escuelas que han visto este problema han ensayado algunas soluciones "blandas". En escuelas de Buenos Aires, ante lo habitual que resulta la suspensión del dictado de la séptima hora (por razones de cansancio, por dificultades de transporte, etc.), se han generado propuestas de "pareja pedagógica" en las que profesores de dos asignaturas diferentes coordinan sus esfuerzos para plantear situaciones de aprendizaje en las cuales los contenidos de ambas asignaturas se integren de diversos modos.

Parece clara la necesidad de generar propuestas que puedan resolver mejor la cuestión de la menor disponibilidad de tiempo de instrucción, avanzando sobre replanteos didácticos y generando nuevos recursos organizacionales. Resolver la difícil ecuación entre el menor tiempo de asistencia e instrucción, y el logro de los aprendizajes básicos del currículo, puede requerir políticas centralizadas de producción de materiales y de provisión de apoyos pedagógicos. En relación a las alumnas madres, por ejemplo, el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires ha establecido un servicio de Atención Domiciliaria, a cargo de profesores especializados que concurren a la vivienda de las estudiantes, servicio que se ha hecho extensivo a otros alumnos con dificultades para asistir a la escuela por un período prolongado de tiempo por accidentes o enfermedades de largo tratamiento. También en Buenos Aires, algunas escuelas han impulsado la organización de clases especiales para alumnos con dificultades sistemáticas de asistencia: cuando las condiciones que producen el ausentismo son relativamente estables, las escuelas planifican con ellos las inasistencias, distribuyendo las ausencias y los retrasos entre los diversos días de la semana, de modo que la inasistencia no caiga siempre en el horario de las mismas materias, y complementando las clases presenciales con materiales específicos que los profesores producen en el marco del aprovechamiento de los tiempos rentados extra-clase.

Estrategias centradas en la sobreedad de los estudiantes

Dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio, la sobreedad es un asunto frecuente; en las escuelas que atienden población vulnerable, el problema se agudiza debido a los irregulares flujos de sus trayectorias escolares desde el nivel primario.

La sobreedad de los alumnos, no se trata de un problema *per se*, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado -transformado en "normal"- de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas. Para atender a la cuestión de la sobreedad, es necesario entender esa relación y su impacto en la

organización didáctica, en la convivencia institucional y en la generación de expectativas por parte de los profesores.

Ante el desfase etéreo de los alumnos, algunas escuelas optan por reclasificarlos: así, algunas escuelas paulistas matriculan al alumno en el año que corresponde a su edad aunque no reúna todas las condiciones para cursar ese año de escolaridad. Si el alumno con sobreedad tiene más asignaturas pendientes que las reglamentarias, se lo matricula igualmente en el año siguiente, con la condición de que esas asignaturas sean aprobadas durante el año en curso. En el diseño de las escuelas de reingreso creadas por la Ciudad de Buenos Aires a partir del 2004, se prevé un sistema de diagnóstico y acreditación de conocimientos en cada escuela, que sirve para determinar en qué punto del plan de estudios se reincorpora a un alumno y qué apoyos necesita para progresar en el plan. Al combinarse con la cursada por materia (y no por año completo de estudios), el sistema de diagnóstico permite a los estudiantes avanzar en el plan a un ritmo diferente del que produciría el arreglo tradicional año calendario/año escolar.

Alternativas como las que se señalan encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a un arreglo formal de los tiempos de acreditación, sin asegurarse los aprendizajes esperados. Acelerar la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los adolescentes y jóvenes puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que el que caracteriza su recorrido previo y que el que es esperable por el carácter graduado de la escolaridad secundaria. Requiere, además, elaborar un programa de estudios específico que establezca qué aprendizajes se quiere asegurar cuando lo que se procura es promover a los estudiantes rompiendo la correspondencia ciclo lectivo-año escolar.

El trabajo que Jacinto y Freytes Frey realizaron sobre escuelas de la Ciudad de Buenos Aires arroja luz sobre otras estrategias institucionales para hacer frente a la sobreedad del alumnado. En los establecimientos que despliegan determinadas estrategias de captación de la matrícula, la sobreedad acumulada como consecuencia de flujos irregulares en la escuela primaria o secundaria tiende a ser controlada mediante la articulación con escuelas primarias. La estrategia consiste en que las vacantes se completan con alumnos recién egresados de las escuelas primarias con las que se articula, lo que provoca la exclusión implícita de los alumnos algo mayores, con trayectorias escolares irregulares y repitencia acumulada en el nivel medio. Las estrategias de captación tienen cierta relación con los fines priorizados por las instituciones, y con la composición social de la población escolar. Por ejemplo, entre las escuelas que desarrollan estrategias de articulación, predomina cierto acento en la calidad de la formación impartida en la escuela primaria con la que se articula: se busca articular con escuelas que planteen mayores exigencias a sus alumnos, lo que tiende a afectar la inclusión y la retención de adolescentes de los sectores más desfavorecidos.

Excepto cuando la reglamentación del sistema educativo local establece procedimientos explícitos de asignación del alumnado (como exámenes selectivos de ingreso, pruebas de idoneidad o requisitos de rendimiento escolar primario), los procedimientos de gestión de la matrícula (selección, captación, derivación) entran en el terreno de la decisión institucional.

Las autoras diferenciaron cuatro tipos de estrategias de captación del alumnado. *Las estrategias de articulación* caracterizan a los establecimientos secundarios que se vinculan con determinadas escuelas primarias a fin de incorporar la matrícula de séptimo grado en primer año en el ciclo lectivo inmediato posterior. *Las estrategias de ampliación* se evidencian en las escuelas que, ante la pérdida de matrícula procedente de su zona de influencia, tienden a recibir a jóvenes de otras localidades. *Las estrategias de recopilación* caracterizan a las escuelas (en general vespertinas) que reciben altas proporciones de repitentes de otros establecimientos. *Las estrategias de autoasignación* se evidencian cuando la población escolar proviene casi exclusivamente del barrio lindante, fenómeno que se advierte sobre todo en las escuelas cercanas a

villas de emergencia". Las estrategias de captación de la matrícula son prácticas que tienden a incidir en el perfil socioeducativo de la población de cada establecimiento.

Estrategias de reformulación de los tiempos de instrucción

El tiempo constituye una variable sustantiva a atender en los esfuerzos por mejorar la educación de los adolescentes. En algunos casos, el tiempo escolar se convierte en asunto problematizado de maneras diversas: se replantea la duración del ciclo lectivo anual, se procura la extensión de la jornada escolar, se reformula la duración de la hora-clase. Estos asuntos suponen una desnaturalización del cronosistema escolar en tanto arreglo ordenador del tiempo.

El cronosistema de la escuela secundaria ha sido desarrollado históricamente reiterando los rasgos centrales del de la escuela primaria. Se trata, de un sistema graduado, en el que a cada año escolar le corresponde un nivel (año o grado) de esa graduación. Se trata, además, de un sistema que agrupa a los sujetos por edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común. Otros rasgos importantes son la segmentación de la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la "hora de clase" u "hora cátedra"), y la del año o ciclo escolar en unidades menores (bimestres, trimestres, cuatrimestres) con peso en la composición de la promoción

En los estudios analizados, la cuestión del tiempo aparece problematizada de diversas maneras. Por un lado, se ha constatado el menor tiempo de instrucción al que acceden quienes asisten a los turnos vespertino y nocturno, como consecuencia de la menor extensión de la jornada escolar en esos turnos. Según el análisis de los resultados de las evaluaciones de calidad, el menor tiempo de clases tiene como resultado un menor desempeño de los alumnos en comparación con los de los alumnos del turno diurno.

Estos datos se tornan graves toda vez que una proporción importante de la matrícula de nivel medio asiste al turno nocturno y que se trata fundamentalmente de los sectores de menores recursos. Parece, sin embargo, improbable que la solución de estas situaciones se produzca por una alteración sustantiva del arreglo temporal. Por ejemplo, aunque para otros turnos se plantea como alternativa, la prolongación de la jornada escolar no parece una solución para el nocturno, pues incrementaría las dificultades de asistencia de los alumnos, y agravaría las condiciones de cansancio con que muchos de ellos asisten a las clases.

Parece más accesible compensar la reducción de la carga horaria de la jornada escolar nocturna con un ciclo anual más extenso, que permita aumentar el tiempo de escolaridad hasta al menos equilibrarlo con el de los otros turnos. Sin embargo, la prolongación del ciclo anual encuentra como obstáculo principal los regímenes de trabajo docente (en particular, los regímenes de licencia), cuya modificación depende de condiciones políticas más que de alternativas técnicas. En las experiencias analizadas no se registran experiencias de esta clase como modo de abordar las dificultades específicas del turno nocturno.

La prolongación de la jornada escolar afronta menos dificultades en cuanto al trabajo docente que la extensión del período escolar, pues implica la creación de nuevos puestos de trabajo. Supone, una inversión importante que no suele estar al alcance de presupuestos educativos que ya soportan los mayores gastos de personal y de infraestructura que requiere la expansión en que se encuentra el nivel secundario.

Pese a estas dificultades, los estudios realizados registran iniciativas dirigidas a la extensión de la jornada escolar. En Chile ha comenzado a ampliarse en todo el nivel secundario, estableciéndose un régimen de jornada única extendida

También en Uruguay se procura la permanencia de los estudiantes por más tiempo en el sistema educativo, ampliándose la carga horaria de 810 horas a 972 horas anuales.

En otros países se han ensayado soluciones más blandas en procura de propiciar tiempos adicionales de permanencia en la escuela. En varios de los estudios se

documentan estrategias para crear nuevos espacios físicos o para mejorar el aprovechamiento de los existentes (como las bibliotecas, por ejemplo) con el fin de ofrecer oportunidades para la permanencia en la escuela más allá de la jornada escolar oficial. Se trata de generar algún espacio físico dentro de la escuela en el que existan condiciones ambientales y recursos humanos y de aprendizaje adecuados para desarrollar actividades de estudio. La creación de un aula de estudio es de difícil implementación cuando los edificios son utilizados al máximo o cuando existen restricciones al uso de algunos espacios por los equipos docentes y los alumnos de determinados turnos.

Estrategias de reformulación de régimen académico

Estas iniciativas se refieren a una línea específica sustentada en la elaboración, la explicitación y el trabajo permanente sobre el régimen académico. Se entiende por tal el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. El régimen académico es la herramienta que regula la actividad de los alumnos.

Son pocos los casos relevados por los estudios en los que el régimen académico es objeto de modificaciones. La propuesta de Telesecundaria desarrollada en México es la que asume la modificación más radical respecto de este régimen. Una de las características de esta modalidad es que no consta de clases regulares sino que cada estudiante acuerda con su tutor el orden y el tiempo de dedicación a las materias y temas, para luego, al finalizar, exponerlos públicamente. Las clases de telesecundaria tienen un maestro único de grupo que cumple la función de orientar, motivar e impulsar la actividad de sus alumnos para el logro de sus propósitos, y que apoya su enseñanza en las clases televisadas y en los materiales impresos especialmente elaborados para la modalidad.

Dentro de las modalidades presenciales, las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires parecen concentrar los cambios más radicales en el régimen académico. Diseñadas para ofrecer alternativas flexibles, estas escuelas buscan reincorporar al sistema educativo a la población adolescente y joven que ha comenzado en algún momento los estudios secundarios y luego los ha interrumpido. El régimen académico es uno de los aspectos novedosos del diseño de estas escuelas. El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares; por tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio. El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria, que pueden no cursarse. Finalmente, el régimen de asistencia es también por materias o unidades curriculares, para facilitar la incorporación de alumnos en condición de actividad laboral o que buscan empleo y que necesitan, por ello, un tipo de cursada que permita adecuar la carga horaria al desarrollo simultáneo de la actividad laboral. Las primeras evaluaciones muestran algunas dificultades de las escuelas para gestionar el currículo y la planta docente bajo este régimen académico, pero confirman el interés que tienen para los estudiantes las condiciones de cursada que se les proponen.

Estrategias centradas en la convivencia en la escuela y la disciplina

El manejo de la convivencia aparece como un asunto que preocupa a muchas escuelas. Con la extensión de la escolarización secundaria empezó a conformarse un consenso acerca de la necesidad de revisar las pautas de convivencia, con el fin de retener a cada vez más jóvenes en las escuelas.

Existen en los estudios relevados abundantes indicios que dan cuenta de una mayor dificultad para sostener un clima institucional de convivencia en el que sea posible desarrollar de maneras adecuadas la tarea de enseñar. Esto no implica

forzosamente un incremento objetivo de situaciones de tensión o de violencia escolar: puede estar expresando la mayor visibilización de situaciones de descalificación, discriminación y agresión en ciertas instituciones escolares en las que siempre ha sido necesario hacer de la convivencia un eje de trabajo.

Las transgresiones a las pautas que regulan la convivencia cotidiana tienen que ver con cuestiones actitudinales, con los propios códigos de sociabilidad de los jóvenes, como también con las tensiones que caracterizan la relación entre éstos y los adultos.

La atención y la superación de estas tensiones se revelan como un aspecto clave de la retención.

Los análisis muestran que, en los proyectos institucionales de las escuelas en contextos de pobreza, la convivencia se convierte en un eje fundamental de su desarrollo. El lugar del sujeto en su propio aprendizaje se articula con el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho que accionan a favor de sus reclamos, exigiendo el respeto al derecho a educarse de una manera determinada.

En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, existe desde hace algunos años una reglamentación que estimula la participación de los jóvenes en la elaboración de regímenes institucionales de convivencia, y en su desarrollo a través de los Consejos de Convivencia.

La creación de las figuras de los tutores o mediadores, también se vincula con el mejoramiento de la convivencia y la disciplina. Estos tutores facilitan la constitución de espacios colectivos de comunicación, por lo general en los primeros años del nivel, para trabajar problemas de relación e integración dentro del curso y las formas de interacción cotidianas. Al igual que en las tutorías centradas en los aprendizajes, se observa como inconveniente la falta de una capacitación adecuada de los docentes para acompañar y conducir la reflexión grupal.

Otra estrategia es el establecimiento de los "pactos educativos" de los liceos uruguayos: algunos de esos pactos establecen sanciones alternativas a problemas de convivencia, aplicadas de manera puntual frente a transgresiones al reglamento de conducta.

Desde el punto de vista de los estilos de convivencia institucional las escuelas inclusivas reúnen algunos rasgos comunes:

- Buscan que los jóvenes estén identificados con nombre y apellido, que cada uno sea reconocido en sus dificultades y logros, que no se produzcan situaciones de anonimato.
- La normativa institucional emana de los acuerdos preestablecidos con los alumnos y refleja una construcción multiactoral de la convivencia.
- Tienen una cierta claridad en que los logros de convivencia interna se van produciendo en secuencias personales.
- Desarrollan una política de anticipación de los conflictos, reubicándolos y nominándolos cuando son externos, detectando en lo interno las áreas conflictivas y generando maneras particulares de resolverlos, muchas veces en oposición a la lógica corporativa del entorno.
- La promoción y el acompañamiento de las personas se plantean por sobre las sanciones. Éstas existen pero se prioriza un sentido reparador.
- Se apela al diálogo como estrategia para enfrentar los conflictos.

Tutorías y otras acciones de orientación a los estudiantes

Los proyectos de tutorías, docentes responsables de curso, etc., se han convertido en herramientas importantes para lograr la incorporación de los alumnos a la escuela secundaria y el seguimiento de su trayectoria escolar. El proyecto de tutoría cumple con la función de dar apoyo, seguimiento y orientación al estudiante en su adaptación a la escuela media, y facilitar las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la

institución.

El tutor es una figura depositaria de un número variable de funciones en las distintas experiencias analizadas. Es posible, sin embargo, identificar algunos denominadores comunes. Se espera del tutor:

- que tome el régimen académico de la escuela como asunto de trabajo con los estudiantes, explicitándoles cuestiones como los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar, las instancias de gestión de la convivencia en las que pueden participar, las funciones de las personas incluidas en la escuela con fines docentes o con otros fines, el régimen de evaluación, calificación y promoción, etc;
- que realice el seguimiento de cada alumno y de cada grupo a cargo haciendo hincapié en los procesos de los estudiantes en las diversas asignaturas, en los resultados y en la experiencia escolar en general;
- que promueva entre los profesores de un mismo grupo de alumnos el intercambio de información acerca de los estudiantes y los grupos para que los docentes puedan revisar o ajustar sus propuestas de trabajo; y
- que lleve adelante contactos sostenidos con las familias de los estudiantes para informarles de la marcha de sus aprendizajes, para recabar su apoyo frente a las dificultades, etc.

Lo propio de los tutores es desarrollar una tarea específica, sobre la base de un plan y algunas estrategias determinadas previstas y planificadas en tiempos y espacios destinados para ello: la hora de tutoría con el conjunto de los alumnos, tiempos destinados a atender situaciones particulares de alumnos, familias; y trabajo compartido con otros profesores y con el equipo de tutores.

En numerosas escuelas, y a lo largo de los años, los proyectos de tutoría fueron generados y sostenidos como resultado del trabajo voluntario de profesores, o de preceptores en el caso de las escuelas que cuentan con ellos. En años recientes, las administraciones han comenzado a generar condiciones más adecuadas para el desarrollo de esta función. Así, en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media estableció tiempos rentados que permitieron comenzar a remunerar el trabajo desarrollado hasta entonces en forma voluntaria y gratuita.

La generación de mejores condiciones por parte de las administraciones no se traduce automáticamente en el desarrollo institucional de proyectos de tutoría. El análisis realizado revela que resulta difícil para los centros generar las condiciones para que las tutorías funcionen adecuadamente, razón por la cual en muchos establecimientos educativos no se han consolidado como un instrumento propio de la institución.

En este sentido, la experiencia acumulada por las administraciones y las escuelas muestra que un buen desarrollo de la tarea del agente que cumple la función de tutor requiere el marco de un proyecto institucional de tutoría que involucre a los profesores de cada curso, el equipo directivo de la escuela, los profesionales de apoyo (asesor pedagógico, psicólogo, otros) cuando los hay, etc. Una de las principales limitaciones de la acción tutoría se presenta cuando el proyecto de tutoría queda restringido a las tareas del tutor.

Otra de las limitaciones surge de la formación de los agentes que llegan a desempeñar la función. Se trata de nuevos roles que no están previstos en la formación inicial de los profesores de nivel secundario; Un desafío que se abre es generar programas de formación que acompañen la asunción de estos nuevos roles.

También se han encontrado experiencias de tutoría a cargo de otros estudiantes. En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se desarrolla un Programa denominado "Aprender ayudando", en el cual alumnos de los años superiores de la escuela secundaria desarrollan proyectos solidarios o productivos. Entre los primeros, se promueve que asuman la función de asistir a los alumnos que inician la escuela

secundaria en su adaptación a la escuela media y en sus dificultades para estudiar y para aprender. El Programa está orientado a influir positivamente sobre el ingresante a través del trabajo colaborativo de un alumno mayor, bajo el supuesto de que con él puede tener mayor proximidad que con un profesor. Los alumnos de 4to y 5to año participan, por ejemplo, en tareas orientadas a enseñar a los ingresantes de los primeros años a aprovechar los recursos existentes en la institución. Más allá de la fuerte valoración que expresan las escuelas que participan del Programa "Aprender ayudando", existen dudas sobre si la capacitación de los alumnos de los años superiores es suficiente para realizar el acompañamiento de los alumnos ingresantes.

Estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes

Muchas experiencias desarrolladas por las escuelas o impulsadas por las administraciones buscan compensar los déficits con que egresan los alumnos de la escolaridad básica, y poner a estos en mejores condiciones para abordar el aprendizaje de los contenidos del nivel secundario.

Entre las experiencias relevadas, se destaca el Plan de Nivelación Restitutiva en Lenguaje y Matemática, desarrollado en el marco del Programa "Liceo para Todos" de Chile. Este Plan se centra en aquellas competencias definidas por el currículum de enseñanza básica que se requieren para abordar el aprendizaje del currículum de primer año de la escuela media. La finalidad es restituir en los alumnos desempeños no logrados, exigibles como consecuencia del paso por la educación elemental y necesaria para afrontar la escolaridad secundaria.

Para restituir aquellos desempeños no logrados, se desarrolla una acción pedagógica diferenciada en los primeros años de cada liceo, centrada en Lenguaje y Matemática. Se inicia con un diagnóstico cuyo propósito es explicitar las competencias y disposiciones de aprendizaje reales que tienen los estudiantes al ingresar a la enseñanza media. A partir de la evaluación de los desempeños reales de los estudiantes, se propone un trabajo diferenciado organizando a los alumnos por "grupo nivel". Se provee de material que, bajo la conducción y la mediación del docente, propone trayectorias y experiencias de aprendizaje pertinentes a los puntos de partida diversos de los estudiantes. El recorrido es diversificado, pero está asociado a una meta común, que son los aprendizajes establecidos en el currículum.

Esta innovación se instala en la sala de clases. No se trata de clases adicionales para alumnos con dificultades, sino de reorganizar las clases regulares de Lenguaje y Matemática de todos los alumnos, a partir de una profunda comprensión de la estructura del currículum por parte del profesor y de un conocimiento detallado de los aprendizajes de los alumnos.

Esta innovación pedagógica implica la creación de una serie de condiciones institucionales para su funcionamiento; en especial, el Plan demanda coordinación técnica-pedagógica, cierta preparación de los docentes y asegurar la provisión de materiales para el desarrollo de las acciones de enseñanza. El éxito y las proyecciones de esta innovación se asocian directamente con las fortalezas institucionales que están presentes en los liceos.

En otros contextos, las iniciativas de compensación se centran en los aprendizajes específicos del nivel secundario que los estudiantes no logran alcanzar en las clases regulares. Entre estas iniciativas, las "clases de apoyo" son las más frecuentes. Suelen centrarse en las asignaturas que concentran dificultades de rendimiento de los estudiantes según revela el mayor número de fracasos en las evaluaciones, y son simultáneas con respecto a las clases regulares.

La evaluación de las experiencias de clases de apoyo arroja resultados diversos en virtud del tipo de propuesta de enseñanza diseñada para esos espacios, de su mayor o menor articulación con las clases habituales, de la asistencia de los alumnos, y de los horarios previstos. Analizadas en relación con los alumnos, las dos principales

dificultades de las clases de apoyo son su efecto de sobrecarga en el horario semanal de los estudiantes (agravada por su frecuente disposición en el contraturno, que obliga a mayores gastos para solventar la asistencia a la escuela) y la reiteración en estas clases de las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en la clase regular.

Aunque se suele encontrar que las escuelas organizan clases de apoyo, es menos frecuente que la experiencia en estas clases redunde en una modificación de la enseñanza habitual. Parece escasa la relevancia de este tipo de propuestas en cuanto a la revisión de los contenidos y los modos de enseñar en las clases habituales.

Parece necesario que propuestas de este tipo se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes, que incluyan la enseñanza habitual, con el concurso no sólo del profesor designado para el apoyo sino de todos los implicados en el proceso de enseñanza y en la experiencia escolar de los estudiantes. Donde algo de esto ha tenido lugar, se trata de escuelas con una perspectiva institucional sobre la enseñanza y con alguna experiencia de trabajo colaborativo, pues implica el logro de consensos en temas eminentemente técnicos que tocan la naturaleza misma de la tarea docente. Algunos liceos uruguayos, por ejemplo, han buscado la articulación entre las clases regulares y el apoyo extra-clase definiendo pautas sobre escritura para varias asignaturas (destinadas a la corrección de los escritos), introduciendo mapas conceptuales en varias disciplinas y diseñando fichas de autoaprendizaje.

Estrategias centradas en la reformulación didáctica de las clases presenciales

Puestas a formular proyectos de renovación de la enseñanza que mejoren los aprendizajes y la retención, las instituciones de nivel medio muestran una tendencia generalizada a que las prácticas transformadoras se desarrollen bajo la forma de actividades extra: "extra-clase", "extracurriculares", u otra manera, por fuera de la enseñanza habitual. Por tal razón, cobran especial interés.

Se trata de experiencias que hacen foco en los enfoques particulares de las asignaturas, en la selección y la jerarquización de contenidos, en la revisión de las condiciones y los requisitos de evaluación. Jacinto y Freytes Frey destacan el uso de "estrategias de rodeo". Entre los proyectos de las instituciones analizadas aparecen varias de tales estrategias: el "rodeo" que pasa por la consolidación de competencias "transversales", consideradas básicas para permitir el éxito en aprendizajes más específicos; el "rodeo" que pasa por lo concreto, por contextualizar los contenidos, asociándolos a su utilización en prácticas sociales específicas; el "rodeo" a través del empleo de recursos didácticos y tecnológicos diferentes". Existen tres tipos de estrategia de este tipo encontradas por algunas escuelas y expresadas en sus proyectos institucionales:

- La identificación y la consolidación de capacidades consideradas básicas para aprender en las diversas áreas.
- El abordaje interdisciplinario asociado al acercamiento al mundo del trabajo, y a otras problemáticas concretas.
- La utilización de recursos didácticos y tecnológicos novedosos.

Las tres clases de estrategias tienen en común la generalización de acciones para el conjunto de las asignaturas, en contraposición con las propuestas que se centran en las materias en que los alumnos presentan mayores dificultades.

Un propósito para el mejoramiento de la enseñanza reside en hacerse cargo de la heterogeneidad del alumnado del nivel medio, generando planteos didácticos con capacidad para abarcar tal heterogeneidad. Hacerse cargo de ella por medio de un trabajo didáctico adecuado contrasta con la práctica frecuente de planificar para un supuesto "alumno medio".

La literatura reciente impulsa como propuesta básica para enfrentar la

heterogeneidad la diversificación curricular, en el nivel de la programación didáctica de los profesores. Las líneas de diversificación curricular proponen que los docentes diseñen programaciones diferentes, con actividades que presenten distintos grados de dificultad a los alumnos, diversos problemas y distintos modos de resolución, que les permitan aprender cosas diferentes, de acuerdo con los puntos de partida que también varían de alumno en alumno y de materia en materia.

La propuesta supone para cada materia un programa que tenga contenidos comunes de enseñanza destinados a todo el grupo de alumnos, y contenidos diversificados destinados a grupos diferentes de estudiantes- Cada programa contiene un conjunto alternativo de actividades -que se podría llamar actividades complementarias y actividades de profundización- para cada unidad / tema / proyecto / problema. Las actividades complementarias proporcionarían a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades para el aprendizaje, nuevas oportunidades para aprender. Los alumnos que no requieren este tipo de actividad complementaria seguirían profundizando y/o ampliando los contenidos trabajados. Variar las estrategias de enseñanza, seleccionar los contenidos esenciales, ofrecer tiempos más prolongados, utilizar diferentes recursos para la promoción del aprendizaje, son aspectos centrales del trabajo didáctico que se requiere para generar programas de diversificación curricular.

No se puede dejar de considerar el riesgo que implica la puesta en marcha de propuestas de este tipo que, pueden terminar reforzando situaciones de rotulación de los alumnos en "los buenos" y "los malos", "los que tienen" y "los que no tienen dificultades", etc.

Estrategias centradas en la formación para el trabajo

Desde su origen se reconoce como una de las funciones del nivel la formación para el trabajo, aunque en principio su carácter tendió a ser en la región academicista y general. El desarrollo de la educación secundaria técnica acompañó el proceso de sustitución de importaciones y fue la respuesta puesta desde el sistema educativo a la creciente demanda de técnicos con una formación teórico-práctica que superara los perfiles de formación de los tradicionales oficios. La apertura de estas modalidades de educación secundaria implicó la inclusión escolar de jóvenes provenientes de familias obreras. En este sentido, el desarrollo de la educación técnica significó una democratización de las oportunidades educativas de los jóvenes, más aún en los países en los que tuvo un carácter propedéutico.

En los últimos años, de la mano por un lado de la crisis del modelo de acumulación de la región y por otro lado de la globalización, de las transformaciones tecnológicas, especialmente en los terrenos de la informática y las comunicaciones, y de la incertidumbre respecto a la evolución de los mercados de trabajo, la función de formación para el trabajo de la escuela secundaria fue puesta en discusión. Se suele sostener que para formar para el trabajo es preciso enfatizar en la educación general de calidad y en un conjunto de competencias amplias: como un derecho de todos, en función de la equidad, y como un requisito para la competitividad del conjunto de la sociedad.

La tendencia ha sido ampliar la extensión de la escolaridad básica, posponiendo la formación más específica hasta después del nivel secundario inferior, e incluso en algunos casos, hasta el nivel postsecundario.

Con relación a la educación técnica, en varios países, se tendió a llevar la educación técnica al nivel terciario, y a desarrollar un número limitado de modalidades en el nivel medio, orientando a los alumnos hacia grandes familias ocupacionales. En general, se ha promovido la adopción de currículos basados en competencias. En algunos casos, se ha llegado a un modelo que propuso que la formación más específica se realizara en paralelo (en contraturno) y como opcional. Tales los casos de la Argentina y Brasil durante los años noventa; en ambos casos, ese modelo está ahora en

revisión. En cambio, países como Chile retuvieron una modalidad técnica dentro de la educación secundaria, aunque con más contenidos generales, y concentrando las orientaciones en torno a familias ocupacionales.

Prevenir la temprana especialización, mantener un núcleo básico de contenidos generales comunes, integrar áreas disciplinares, parecen ser algunos de los puntos de consenso en torno a las orientaciones curriculares que enfatizan la equidad de oportunidades y el acercamiento al mundo del trabajo. Sin embargo, el enfoque del generalismo a ultranza conlleva algunos riesgos para las oportunidades educativas. Estas discusiones suelen omitir el valor de la formación para el trabajo como estrategia pedagógica. La formación específica va más allá de la preparación para una entrada inmediata en el mundo del trabajo: permite integrar la formación científica y tecnológica con el aprender haciendo y una metodología inductiva. Además, muchas familias, en especial aquellas provenientes de sectores bajos y medio-bajos, tratan que sus hijos obtengan doble calificación: una general, que los prepare para la universidad, y una más ligada a la formación para ocupaciones definidas que faciliten la inserción laboral, en caso de que no puedan continuar sus estudios.

Más allá de si se trata de escuelas técnicas o no, los estudios han reconocido distintas estrategias desplegadas por las escuelas con el objeto de producir un acercamiento de los jóvenes al mundo del trabajo y una mayor comprensión de éste.

En estos casos, la relación con el mundo del trabajo ha sido planteada mediante estrategias de acercamiento que no necesariamente implican el desarrollo de una formación técnica, sino una formación integradora de diferentes aspectos del saber productivo y tecnológico. En este marco, las prácticas detectadas en los estudios muestran tres caminos: a) el desarrollo de proyectos vinculados a la producción de bienes y/o servicios; b) la organización de pasantías; y c) la organización de emprendimientos productivos.

a) El desarrollo de un proyecto productivo constituye una estrategia de conocimiento del mundo social y tecnológico que permite integrar contenidos y atraer a los jóvenes a partir de una estrategia pedagógica que va de la práctica a la teoría. Las escuelas que desarrollan proyectos de este tipo, van desde la instalación de una radio institucional o barrial, hasta ofrecer el mantenimiento a otras escuelas u organizar equipos de jóvenes como promotores de salud comunitaria. Con esto se intenta restituir la significatividad de los aprendizajes, al contextualizarlos y facilitar su utilización en el ámbito extraescolar.

b) Varios programas gubernamentales y las propias escuelas promueven la organización de pasantías o prácticas profesionalizantes como experiencias formativas, ya sea en empresas, en organizaciones de la sociedad civil o en instituciones públicas, dirigiéndose a la realización de una práctica laboral concreta. Estas prácticas suelen motivar a los jóvenes, aunque dependen de una cuidadosa planificación y seguimiento por parte de las escuelas; en caso contrario, pueden desnaturalizarse y perder sus objetivos educativos.

c) En algunos casos, también se ha registrado la organización de micro-emprendimientos en los que los alumnos participan de una experiencia productiva concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración eficiente de los recursos, comercialización, producción con calidad y evaluación del proceso. Dentro de esta línea, se ha ubicado la constitución de empresas simuladas, con el fin de permitir a los estudiantes integrar y utilizar en la práctica un cúmulo de conocimientos adquiridos en diferentes materias y, simultáneamente, aprender procedimientos específicos ("saber hacer") vigentes en el ámbito laboral, que de otra manera no serían abordados por la escuela. La calidad y la adecuada organización de este tipo de experiencias depende mucho del encuadre y el apoyo de las políticas de educación y formación, y de las condiciones institucionales de los establecimientos.

En el terreno de las estrategias institucionales, se está promoviendo el

establecimiento de diferentes tipos de alianzas a nivel local entre actores del mundo empresarial, instituciones educativas y de formación vocacional, y organismos públicos. En el terreno pedagógico, la diversidad de abordajes posibles es enorme, ya que cualquier experiencia educativa basada en el desarrollo de proyectos orientados a la resolución de problemas, puede ser considerada fuente de aprendizajes útiles para la vida y para el trabajo.

Capítulo 5 **Más allá de la escuela:** **Apoyos intersectoriales** **y relaciones con los contextos**

Numerosas evidencias señalan que el espacio de intervención de la educación para mejorar las oportunidades de integración social es acotado, y que las políticas educativas deben actuar articuladamente con un conjunto de políticas sociales y de relaciones estrechas con sus contextos para potenciarse e incluso desarrollar su tarea. En contextos especialmente desfavorecidos, estas relaciones parecen tener un papel crítico en la construcción de oportunidades educativas.

Las escuelas "articuladas con la comunidad" presentan perspectivas y estrategias bastante diversas de su rol, y enfatizan de diferente modo la relación entre los vínculos extramuros y los logros pedagógicos.

Las escuelas ante la necesidad de apoyos intersectoriales

La agudización de las desigualdades sociales y su complejización han llevado a cuestionar las posibilidades de impacto de la educación en el mejoramiento de las oportunidades. El riesgo de exclusión social hoy afecta a las poblaciones que se encuentran al margen del mercado de trabajo y de redes sociales de contención, y más aún, incluye a todos aquellos que tienen trabajos precarios y/o ingresos insuficientes para salir de la pobreza. Esta situación impone un escenario, crecientemente complejo a los sistemas educativos.

Los jóvenes en situación de pobreza que logran alcanzar la educación secundaria, padecen de fuertes obstáculos para mantener continuidad a lo largo del ciclo de educación formal. Dos factores son identificados como razones del abandono: la situación socioeconómica y la necesidad de trabajar; y la desmotivación por una escuela a la que muchas veces no se le encuentra sentido.

La educación debe actuar articuladamente con un conjunto de políticas sociales para potenciarse, y las políticas económicas deben partir de concepciones que tengan en la mira un desarrollo más equitativo.

La constitución de una malla de protección social implica la adopción de políticas intersectoriales, que resultan imprescindibles ya que los esfuerzos aislados de los programas educativos pueden llegar a ser inútiles.

Medidas vinculadas a la redistribución del ingreso, los programas de nutrición y salud, el apoyo social y educativo a madres jefas de hogar, la protección legal contra el trabajo infantil, etc., son instrumentos de lucha contra la pobreza que inciden sobre la eficacia de los programas de mejoramiento de la equidad educativa.

Sin embargo, la adopción de políticas sociales integradas que incluyan las educativas no es cuestión fácil. A menudo resulta sorprendente la desarticulación entre programas que atienden a la misma población objetivo, y que podrían potenciarse si actuaran articulados: por ejemplo, comedores barriales compiten con los escolares; talleres de apoyo escolar no se articulan con las escuelas; etcétera.

La articulación de acciones no implica simplemente la suma de un conjunto de dispositivos en una población objetivo, sino la constitución de redes y la adopción de enfoques de desarrollo integrados.

La puesta en práctica y la implementación efectiva de acciones integradas presenta numerosos desafíos estructurales, organizativos, legales e institucionales tanto al nivel del diseño de las políticas públicas como en su desarrollo concreto en espacios locales. La mayor parte de los esfuerzos se han llevado a cabo en un contexto de restricción financiera y prestando atención a los costos globales, más a la relación costo-eficacia, primando a veces la necesidad de producir ciertos impactos políticos por encima de la calidad de las acciones y la integralidad de las estrategias.

Contexto local desfavorecido y escuela: formas y alcances de las relaciones interinstitucionales

Las diferentes perspectivas

Existe una profusa bibliografía sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad local, y sobre la necesaria adecuación de la escuela a su medio y a las necesidades del contexto.

Una de estas perspectivas se apoya en la visión de que "la escuela sola no puede", basándose en dos argumentos: las dificultades para desarrollar su rol específico en contextos llenos de adversidades, y la pertinencia que debe tener el hecho educativo con relación a su contexto. En cambio, otra perspectiva, apoyándose en el enfoque de la educación popular, considera que todos los actores de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje y revalorizan el lugar de la educación no formal. Cuestionan que el hecho educativo deba producirse sólo en las escuelas y promueven que estas se transformen en parte de "comunidades de aprendizaje" mayores.

Dentro de la primera perspectiva, se sostiene que las escuelas por sus propios medios no pueden lidiar con la tarea de proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes que satisfagan las necesidades de desarrollo de sus propias comunidades y las demandas de la sociedad actual, esta tarea está compuesta por una serie de operaciones de enseñanza, coordinación pedagógica, gestión y asesoría que requieren una atención sistémica. El propio aprendizaje escolar debe considerar modalidades expansivas, lo que trae consigo nuevas formas de enseñanza no previstas en las prácticas tradicionales de los establecimientos.

La segunda perspectiva enfatiza la necesidad de que la escuela participe en la constitución de redes locales hasta llegar en algunos casos al punto de colocar a la escuela como líder en un proceso de cambio dentro de las "comunidades de aprendizaje".

Se sostiene que un eje orientador de estas prácticas es la noción de trascendencia de la acción educativa respecto del ámbito escolar: la educación incide en la vida cotidiana y en la posibilidad de transformación de la realidad local. Uno de los mayores desafíos es la construcción de contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización. Implican la superación de una lógica educativa puramente escolar, se trata de superar una matriz unidireccional-escolar del aprendizaje, ya que los aprendizajes posibles son diversos y pueden desplegarse en sistemas diferenciados (formal, no formal, informal, medios de comunicación, Internet, etc), ámbitos múltiples (escuela, familia, club, organización barrial), contenidos y metodologías de procedencia polivalente, todos ellos sustentando las prácticas en las que los sujetos se ven implicados. Corresponden a diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen la trayectoria de inclusión de los jóvenes en los espacios formales".

En la primera perspectiva la escuela se ubicaría como demandante de otros apoyos y/o servicios puntuales e instrumentales a la comunidad para desarrollar mejor su labor

específica. En la segunda perspectiva la escuela se involucra en procesos comunitarios que exceden su función específica. Las escuelas llegan a proponerse un lugar de liderazgo en las redes locales.

Entre estas dos perspectivas puede evidenciarse un tercer enfoque que se podría ubicar en un lugar intermedio: se promueve la apertura de las escuelas al contexto local, desarrollando un conjunto variado y amplio de acciones, que apuntan a la atención integral de los jóvenes. Estas escuelas se conciben como activas participantes y proveedoras de otros servicios a la comunidad y no sólo como demandantes, en el marco de un interés por mejorar su labor.

¿Quiénes, cómo y qué de las relaciones con el contexto como estrategia de ampliación de oportunidades?

Sobre la base de las tres perspectivas señaladas, pueden identificarse tres tipos de relaciones de las escuelas estudiadas con sus entornos.

a) Relaciones puntuales e instrumentales

La mayoría de las veces estas relaciones puntuales son iniciadas y generadas desde la propia escuela para conseguir derivaciones sobre todo en temas de salud, apoyos económicos o de infraestructura. En Uruguay, el estudio informa que las instituciones, especialmente las montevideanas y de la zona metropolitana, han recurrido a apoyos externos especializados para trabajar algunos temas vinculados con la convivencia. Estos apoyos son puntuales y variables; se mencionaron, por ejemplo, el tema de las drogas, los problemas de violencia tanto en la familia como en la calle o en la escuela, y otros referidos al desarrollo personal, como la sexualidad.

A veces estas relaciones puntuales se basan en la necesidad de las escuelas de conseguir recursos materiales para poder plasmar determinadas acciones o responder directamente a las necesidades percibidas. De ahí la apertura de estas instituciones a incorporar iniciativas externas de programas gubernamentales o de organizaciones no gubernamentales.

b) Relaciones múltiples con el contexto local

Los estudios muestran casos en los que la estrategia de relacionarse con el contexto es más amplia. El estudio de Ciudad de Buenos Aires identifica escuelas que desarrollan acciones para lo que denominan "abrir la escuela al barrio". Esto incluye actividades conjuntas y un intercambio activo con otras organizaciones representativas de la vida local. Entre éstas, se mencionan: los Centros de Gestión y Participación (delegaciones descentralizadas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires); las comisarías, con las cuales se organizan actos patrióticos y charlas; clubes sociales y deportivos; asociaciones vecinales; y, en caso de existir, hospitales cercanos a los cuales se hacen derivaciones para el área de psicología y psicopedagogía.

Otro objetivo importante detrás de estas actividades es el de dar visibilidad a la tarea de la escuela, de difundir el trabajo escolar realizado por los alumnos, incluso de contribuir a la desestigmatización de los jóvenes del barrio, a través de proyectos como muestras -teatro, fotografía, video-, periódicos escolares, actividades solidarias junto con otras instituciones, recopilación de la historia barrial, participación en concursos organizados por asociaciones locales; pasantías en empresas de la zona.

Un caso que podría ubicarse en esta relación amplia es el que se refiere al estudio del proyecto Casas Jóvenes del Uruguay. En este caso, es la organización no gubernamental la que apunta a una atención integral de los jóvenes a través de múltiples acciones asistenciales, de orientación, de educación no formal y además intenta trabajar con las escuelas secundarias para promover el reingreso o la retención de los jóvenes

que concurren a las Casas en los establecimientos educativos. La Casa joven se constituye como un espacio de encuentro entre pares. Además el equipo educador les propone un conjunto de actividades entre las que se incluyen las recreativas, culturales, formativas y de capacitación laboral. También es un espacio donde se brinda una serie de servicios a los jóvenes. Por ejemplo pueden recibir información o atención de salud, en algunos casos en las propias instalaciones, o bien recurriendo a derivaciones o acuerdos con otras instituciones. Otro de los focos de este proyecto es la relación con las escuelas. De la experiencia en estas relaciones con la escuela, surge un rol de "facilitador" de los equipos de las Casas. En la construcción de este relacionamiento, los equipos de educadores debieron jugar un rol no previsto a priori, mediatizar y facilitar la comunicación entre los jóvenes y la institución educativa. Esta función decodificadora entre ambos colectivos, los profesores y los adolescentes, es un intento de disminuir la reacción defensiva de un amplio sector de profesores ante ciertas expresiones culturales, que aparecen como indicadores de pertenencia de estos adolescentes y jóvenes a "tribus urbanas".

c) Relaciones en las redes interinstitucionales locales

Los estudios hacen referencia a algunas escuelas que tienen una impronta de fuertes interrelaciones con el contexto en el que se hallan insertas. La característica principal de estas experiencias es que las escuelas se muestran generadoras de intercambios, llegando a ser, en algunos casos, líderes de una trama de relaciones interinstitucionales.

El estudio de Ciudad de Buenos Aires distinguió tres escuelas que se caracterizan por un fuerte compromiso con la promoción social de los sectores excluidos a los que atienden. Desde este punto de partida, las escuelas han promovido la constitución de verdaderas redes interinstitucionales a fin de brindar un abordaje más integral a las problemáticas de dichos sectores. Estas redes están conformadas por diferentes instituciones del barrio: algunas son educativas, como el jardín maternal o un Centro de Educación de Adultos; otras religiosas, como la parroquia; o de promoción social y recreativa, como centros comunitarios y de Gestión y Participación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; o también, de salud. Estas instituciones mantienen entre sí un contacto fluido y realizan intercambios constantes, desarrollando proyectos comunes.

En un estudio realizado por Borzese y García (2003) se hace referencia a escuelas que se inscriben en una concepción aún más amplia. Partiendo de las raíces de la educación popular latinoamericana, una organización no gubernamental de "medio piso" (SES) plantea una estrategia basada en el enfoque "Comunidades de Aprendizaje". Este ideario tiene entre sus características la orientación hacia el aprendizaje y el énfasis sobre la innovación pedagógica, la revitalización y la renovación del sistema escolar público y la construcción de experiencias demostrativas con vistas a difundirlas y/o promoverlas en otros contextos, con otra escala o con diversos actores sociales

Con este marco las escuelas han participado en procesos (como la sistematización en la que se basa el estudio referido) con una mirada estratégica puesta en la producción de conocimiento y la construcción de discurso para incidir en las políticas públicas. En este sentido, se distinguen acciones orientadas a influir en la legislación (reforma educativa, sobre minoridad, etc.).

Esta acción incluye también la tarea pedagógica de las escuelas. Las redes de organizaciones "pares" en intereses, en población atendida, en necesidades, etc, facilitan la reflexión conjunta sobre cuestiones específicas del trabajo de las escuelas en contextos desfavorables: la retención, la calidad educativa, la contención, las habilidades requeridas, los jóvenes desescolarizados, los proyectos innovadores y otras.

Se trata de diversos proyectos que tienen una intención formativo-pedagógico-

comunitaria y operan sobre el grupo de alumnos, el equipo docente y la familia.

Otro aspecto interesante de las escuelas que trabajan en redes locales, es que se advierte en estos establecimientos una preocupación por revertir los procesos de estigmatización que han marcado fuertemente a sus alumnos. Un camino para ello es la implementación de proyectos que proponen una relación distinta con el contexto local, impulsando acciones transformadoras en el barrio. Entre dichos proyectos puede señalarse uno que se ocupa del análisis crítico de problemáticas como la discriminación o la desnutrición, desembocando en propuestas de acción, o la capacitación de líderes deportivos, para que sean multiplicadores barriales.

En relación a las condiciones institucionales en que se desarrollan procesos de fuerte intercambio con el contexto se destaca que cuando estas articulaciones son intensas, se observa que son asumidas como parte del proyecto institucional, y en general, existe un fuerte compromiso de los directivos, que suelen tener un liderazgo de estilo "político". En todos los planteles de profesores hay un grupo que constituye el equipo de base que anima y lidera el desarrollo de los proyectos, manteniendo en general más estabilidad en sus cargos que el resto de los docentes. Otra condición o factor facilitador de estas relaciones es el encuadre legal. En ocasiones, los límites de las escuelas para desarrollar este tipo de actividades son muy grandes, por los riesgos legales que se asumen. Tal es el caso de desarrollar actividades con los jóvenes fuera de la escuela si éstas no están correctamente cubiertas por el seguro. También, hay casos en los que las escuelas no tienen niveles de autonomía suficientes como para firmar convenios.

La relación con el contexto local y su vínculo con el mejoramiento de los aprendizajes

¿Cuanto aporta al mejoramiento de los resultados de aprendizaje un modelo institucional escolar donde se enfoca, como una parte significativa de la gestión las relaciones con el contexto local y con otras instituciones?. Al respecto, los trabajos relevados muestran que algunas de las fortalezas o aportes de estas relaciones pueden llegar a ser:

- a) Aumentan la pertinencia de la enseñanza escolar cuando toman el contexto y sus problemáticas como punto de partida y recurso pedagógico.
- b) Se diversifican las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes.
- c) Facilitan la atención de diversas necesidades de los jóvenes (salud, recreación, etc).
- d) Contribuyen a mejorar las visiones estigmatizadas que muchas localidades, en particular marginales, tienen de sus jóvenes.
- e) Impulsan la participación de los jóvenes como protagonistas, fomentando la formación ciudadana.

a) La interrelación con el contexto barrial y con otras instituciones aparecen como fuente de proyectos en torno a temáticas significativas en el ámbito local y para los propios jóvenes. Suelen desarrollarse proyectos que organizan contenidos, conocimientos y experiencias de distintos orígenes en torno a la resolución de un problema concreto, incorporando la reflexión sobre aspectos éticos, económicos y socioculturales que las miradas puramente disciplinares y fragmentadas de los espacios curriculares suelen colocar en un segundo plano. La detección de un problema que aqueja al ámbito local y el desarrollo de una acción solidaria para ayudar a su resolución o alivio, son fuentes de aprendizaje de competencias y valores para los adolescentes. A través del aprendizaje contextualizado, los jóvenes empiezan a reconocer "para qué" es preciso comprender un tema o profundizar un conocimiento.

b) En las experiencias desarrolladas en/o con el contexto local, los jóvenes tienen oportunidades de acceder a otros aprendizajes no formales. Estos espacios suelen promover la producción creativa / deportiva / artística / solidaria / etc., de los propios

jóvenes, enriqueciendo sus experiencias de aprendizaje. Incluso, se ha llegado a proponer que cuando existen estos otros espacios, el abandono de la escuela podría concebirse sólo como una pérdida momentánea de protagonismo escolar en los aprendizajes, a favor de trayectorias no escolares diferenciadas que pueden derivar en una reescolarización posterior. Ejemplo de estas trayectorias son jóvenes que, habiendo dejado la escuela secundaria, han mantenido su vinculación con clubes, grupos de interés o talleres de formación profesional, y posteriormente han ingresado a una escuela de adultos.

c) Dado que muchas veces estas experiencias se desarrollan en contextos desfavorecidos, adonde muchos de los jóvenes padecen de necesidades básicas insatisfechas, las articulaciones constituyen un buen instrumento para cubrir algunas acciones asistenciales (de atención primaria y/o de carácter preventivo). Los trabajos hacen referencia en particular a temas de salud, prevención y/o atención de problemáticas vinculadas al embarazo adolescente, el consumo de drogas o enfermedades de transmisión sexual. La especialización de las instituciones que forman parte de las articulaciones de la escuela facilita que los jóvenes accedan a una atención especializada, que mejora su calidad de vida y facilita la trayectoria escolar.

d) Muchas veces existe una visión negativa de los jóvenes en los barrios de zonas marginales: que no trabajan, que asumen conductas peligrosas para sí mismos y/o los demás, etc. Esta visión estigmatizada refuerza la exclusión de algunos jóvenes. La participación de los mismos en experiencias lideradas por la escuela les permite la posibilidad de desplegar conductas positivas con el entorno, que contribuyen a mejorar o superar las visiones estigmatizadas.

e) Participando en experiencias fuera de la escuela, los jóvenes tienen la oportunidad de experimentar procesos formadores de actitudes vinculadas al trabajo en equipo, a la solidaridad, a la conciencia crítica, a la organización de recursos; a la gestión y la negociación, al compromiso comunitario y a la aceptación de reglas del juego y normas. Estas experiencias están contribuyendo a formar sujetos capaces de participar en la vida democrática, aumentando su capacidad crítica para discernir frente a opciones vitales, con posibilidad de elaborar y participar en proyectos comunes.