IX Jornadas de Sociología de la UNLP

5, 6 y 7 de diciembre de 2016

Nuevos actores educativos para una escuela secundaria inclusiva

Cuchan Natalia (NEES/FCH/CIC)

Raimondi Alicia (FCH/NEES)

Introducción

El cambio de siglo estuvo signado por un nuevo marco regulatorio para la educación definido por la sanción de las leyes de Protección y Promoción Integral de Derechos N° 13.298/05, la Ley Educación Nacional N° 26.206/06 y la Ley Educación Provincial N° 13.688/07. El mismo establece la extensión de la obligatoriedad escolar a la totalidad de la escuela secundaria bajo el imperativo de lograr la inclusión y la universalización del nivel en pos de garantizar la educación en tanto derecho social y personal. Para dar cumplimiento a la misma se formaliza –a modo de estrategia transversal- la articulación de políticas de diferentes sectores (cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deporte y comunicación) y niveles del estado (nacional, provincial y municipal).

En la presente ponencia se abordarán dos ejemplos de políticas: la creación del Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión y las transformaciones que acontecen en torno a la regulación escolar, en tanto elementos que tensionan la forma escolar y su modelo organizacional (Terigi, 2011) cuestionando el mandato selectivo y excluyente de la tradicional escuela media. En primer lugar se presenta un breve recorrido histórico por la configuración del nivel de educación secundario a modo de contextualización. En segundo lugar se presentan las características principales de las políticas seleccionadas para esta ponencia. A partir de las mismas se indaga ¿qué nuevos actores emergen en dichas políticas? y ¿cómo son concebidos los actores en las mismas?

Ensenada, 5, 6 y 7 de diciembre de 2016
ISSN 2250-8465 - http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar

Características constitutivas de la escuela secundaria en Argentina. Breve recorrido histórico.

La escuela secundaria[1] que hoy conocemos en Argentina tiene su origen en las primeras experiencias de educación preparatoria de la época colonial, cuya socialización promovía la formación de la aristocracia y la burocracia con marcado contenido religioso, evidenciando tempranamente su articulación con las universidades coloniales. El ascenso de la burguesía -a comienzos del siglo XIX- perfiló la construcción de Colegios como una pieza central para la formación intelectual de las elites, y a partir de 1863 bajo la impronta del presidente Mitre comienzan a construirse los Colegios Nacionales, trasladando las premisas liberales a las grandes ciudades del país. El modelo de Colegio construyó su identidad desde un carácter elitista y transmisor de la "alta cultura" (Dussel, 1997), quedando la enseñanza reducida a un minoritario grupo de la sociedad dirigente propio del contexto político y social del siglo XIX, cuya pretensión era la perpetuación elitista oligárquica para dirigir la sociedad argentina, limitando la posibilidad de ascenso de las clases sociales populares a puestos políticos (Tedesco, 1984).

No obstante, tal como sostiene Gallart (1984; 2006) se observa en el desarrollo del nivel una "indeterminación de su función específica" que genera una tensión entre la preparación para los estudios superiores y la formación de conocimientos necesarios para la inserción laboral. El siglo XX se caracteriza por diversas tentativas de reforma del nivel, amparadas en la crítica por la orientación enciclopedista y su desvinculación de las actividades productivas, pero también sustentadas en la creencia de movilidad social ascendente[2].

La expansión del nivel medio en nuestro país se registra a mediados de siglo XX, cuando la articulación educación y trabajo -en el marco de un modelo sustitutivo de importaciones- ocupó el centro de las agendas educativas. Ello legitimó las expectativas de ascenso social experimentadas por un nuevo sector social como la clase obrera -a partir de las políticas implementadas por el gobierno peronista- hasta la crisis del

[1] La denominación *escuela secundaria* o *nivel de educación secundario* se adecúa a la actual legislación. No obstante, en el recorrido histórico se menciona en algunos pasajes *nivel de educación medio* acorde a la denominación de origen.

[2] A fines de siglo XIX la reforma de los Ministros Bermejo en 1897 y Magnasco en 1899 pretendían articular la formación con las necesidades productivas. A comienzos del siglo XX se perfilan modelos de secundaria en dos ciclos (1903), uno de formación general y otro preparatorio para la Universidad. Posteriormente la Reforma Saavedra Lamas de 1916 -derogada al año siguiente- proponía la creación de una Escuela Intermedia común, con orientación laboral y en su tramo final brindar preparación para estudios superiores en sus diferentes áreas. Su duración era de 4 años y reducía la enseñanza elemental de 6 a 4 años. El espíritu de esta tentativa de reforma resurgirá años más tarde con la Reforma General del año 1969, la cual retoma nuevamente la propuesta de una escuela intermedia con salida laboral.

modelo económico a mediados de los años ´70. No obstante, aquella expansión no garantizó la democratización en el acceso a una educación media igualitaria, pues se desarrollaron circuitos diferenciados según sectores sociales. Las propuestas de educación técnica creadas por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional durante los años ´40 y ´50, convivieron con el bachillerato clásico y la expansión de escuelas privadas de carácter confesional[3] reservadas a los sectores altos configurando patrones de calidad diferenciados.

Los años 70 significaron la clausura de toda tendencia participativa y un reforzamiento del orden escolar desde prácticas autoritarias. El diagnóstico que ofreció la Junta Militar meses después a la toma del poder en marzo de 1976 respecto del nivel medio, describía características de desorden, niveles -desmesurados- de participación y ruptura del orden jerárquico (Tedesco, 1990). Por ello el objetivo básico que se propuso el denominado Proceso de Reorganización Nacional fue restablecer el orden perdido a través de la doctrina de la seguridad nacional que controlara y erradicara la subversión en escuelas y universidades y eliminara la ideología marxista en los planes de estudio. Para llevar a cabo estas acciones fue necesaria la reforma del sistema educativo en todos sus niveles considerando fundamental la incorporación de contenidos de la Iglesia Católica, como también de normas y valores cristiano-occidentales (Spitta, 1982). Entre 1976 y 1982 se modificaron los planes de estudio introduciendo temáticas laborales en los bachilleratos de formación general, fundamentado por las necesidades del sector productivo, y a su vez para desalentar el ingreso a las universidades. Asimismo, en lo que respecta a este nivel se implementaron restricciones severas en el acceso para evitar grandes cupos de estudiantes (Tedesco, op.cit.).

A partir del retorno de la democracia la política educativa de los años ´80 propuso establecer una nueva relación entre el estado y la sociedad, profundizar la igualdad de oportunidades y re-democratizar las relaciones al interior del sistema educativo. A su vez, el diagnóstico de segmentación y desarticulación que atravesaba el SEA Braslavsky (1985) posibilitó la fundamentación de argumentos que garantizasen eficiencia, eficacia y calidad, imperativos que serán el eje transversal de la reforma noventista, propuesta que proviene de políticas neoliberales y neoconservadoras tendientes a hegemonizar el campo educativo.

[3] En sus estudios Gallart (1984) muestra cómo a medida que la escuela media se expandía se produjo paralelamente una alta participación de la escuela privada, registrándose la disminución de la matrícula pública sobre el total de la educación secundaria de un 86% en 1920 a un 66% en 1970.

De esta manera, la denominada Ley Federal del año 1993 estableció como líneas de acción la descentralización de la gestión educativa, la articulación interjurisdiccional, la extensión de la obligatoriedad a 10 años y una nueva estructura del sistema[4], la reforma curricular, la evaluación de la calidad educativa, la capacitación docente y el desarrollo de políticas focalizadas compensatorias de las desigualdades mediante diversos Programas Nacionales dependientes del MCyE. Al revisar las características principales de la política educativa en la década de los 90 se observa que fomentó la autonomía institucional mientras que, paralelamente, se avanzó en la regulación estatal y la integración desde el desarrollo de políticas focalizadas.

A partir del 2004 tanto a nivel nacional como en la jurisdicción bonaerense comienza el proceso de segunda generación de reformas dentro de la transformación educativa. El nuevo marco legislativo expresado en la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206/06 y la Ley Provincial de Educación (LPE) 13.688/07 amplía la extensión de la obligatoriedad a toda la escuela secundaria y la universalización del servicio educativo para las salas de 5 y 4 años de edad respectivamente, pautando una nueva estructura del SEA conformada por cuatro niveles y ocho modalidades educativas[5]. Dicho marco concibe a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el estado a la vez que continúa reservando el control y la fijación de la política educativa en el estado a través del MECyT. Una novedad es el art. 115 de la LEN el cual establece que el estado nacional asume el compromiso formal de asistir técnica y financieramente a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires con el propósito de garantizar el funcionamiento del sistema. Se definen también nuevos contenidos curriculares obligatorios como base de la calidad educativa.

Junto con la sanción de las leyes Nacional y Provincial de Educación, se sanciona la ley de Promoción y Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley N° 26.061/05 que deroga la denominada Ley de Patronato N° 10.903/19. A partir de estas, se instaura un nuevo modelo desde donde entender la niñez, la política pública, la educación y la pobreza, abandonando –desde el discurso prescriptivo- el modelo de tutelaje que consideraba la distinción entre los niños y los

[4] Estableció: un nivel inicial de 3 a 5 años (siendo el ultimo obligatorio); la Educación General Básica de 6 a 14 años de edad (distribuida en tres ciclos). El tramo no obligatorio comprende el nivel Polimodal de tres años; el nivel superior y por último la educación cuaternaria. La implementación del 3º ciclo de la EGB significó dos opciones para las jurisdicciones: primarización de los dos primeros años de la escuela media o secundarizaciòn del 7º grado de la escuela primaria. La provincia de Buenos Aires optó por la primera opción, lo cual se denominó "primarización del 3°ciclo".

[5] Las modalidades son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

“menores”, objetos estos últimos de protección estatal. Estas nuevas leyes constituyen el punto de partida de un proceso de reconocimiento de derechos, y de la responsabilidad del estado y de sus instituciones para garantizarlos, promoviendo políticas públicas de carácter pretendidamente integral.

De acuerdo con lo mencionado, el nuevo marco legal da cuenta de un estado que avanza discursivamente en la construcción de la universalización y la igualdad como los pilares de su tarea política, social y pedagógica otorgando valor al derecho a la educación en sintonía con la restitución de derechos que atraviesa la infancia y adolescencia en el cambio de siglo. En este contexto, la articulación de políticas sociales hacia programas educativos (Senén González, 2008) da cuenta de una reforma que no representaría una visión redentora de la educación sino que las políticas educativas adoptan un carácter relacional con el fin de atender integralmente a las necesidades de la población (Giovine y Martignoni, 2010).

De esta manera, el panorama educativo en el ingreso al siglo XXI se caracteriza por atravesar procesos complejos, en el cual las situaciones de desigualdad se configuran y reconfiguran por el entrecruzamiento de variables físicas, sociales, económicas y políticas en las cuales “las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes” (Dussel, 2005:93). Este carácter fragmentado que asimismo reconoce Tiramonti (2004) como característico de los sistemas educativos actuales puede explicarse, entonces, como resultado de dos procesos convergentes: la configuración sociopolítica y económica particular que presentan los países latinoamericanos, junto a las transformaciones culturales de carácter global que resignifican las bases del paradigma social y educativo moderno.

A lo largo de la historia del nivel es posible distinguir marcas comunes propias de su origen como ser la institucionalización de los tiempos, ritmos, espacios lugares y modalidades hacia formas y normas de estar, saber, conocer y participar (Terigi, 2006) que han creado un forma escolar propia para la escuela media. El mismo ha sido configurador de un orden -saber distribuido en ramas, curriculum graduado, generalista y enciclopédico bajo una secuencia fija, enseñanza simultánea, agrupamientos por edad, distribución de tiempos, espacios y rituales- presentes hasta la actualidad, (Southwell, 2011). Paralelamente esta forma definió históricamente los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población escolar bajo el objetivo de conformar al ser nacional, otorgando a la relación docente-alumno un carácter asimétrico desde la aceptación de una norma no susceptible de discusión, delimitada por el binomio

permitido-prohibido, instaurando un modelo discilplinar tradicional, de fines del siglo XIX. La legislación educativa permite observar en la configuración del Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior de 1957[6] una expresión organizada del imperativo "disciplina" para lograr obediencia en los actores que a ella ingresan. Bajo el supuesto de "plasticidad" de los sujetos escolares el modelo disciplinar construyó un sistema legal donde la ley imaginaba lo negativo y buscaba su prevención adaptando a los sujetos al orden existente, moldeando el cuerpo y la mente (Foucault, 1991).

En este sentido, se puede comprender en términos de Terigi (2011) que el conjunto de restricciones organizativas y políticas configuraron un modelo organizacional para la escuela secundaria que mantiene su vigencia pese a los intentos de "nuevos formatos", sin llegar a modificar aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza. De ahí que resulte importante preguntarse cómo es interpelado el sistema educativo y específicamente el nivel de educación secundario desde el imperativo de la inclusión y la proclama de derechos. ¿Qué particularidades asume la escuela secundaria en este proceso? Si bien esta pregunta es muy amplia y ameritaría varios análisis desde sus dimensiones, como se mencionó en la introducción, en esta ponencia nos centramos en dos aspectos de las políticas: el carácter socioeducativo desde el Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión y la redefinición en la regulación escolar en tanto tensionan la forma escolar y su modelo organizacional cuestionando el mandato selectivo y excluyente de la tradicional escuela media.

Génesis y características de dos políticas vinculadas a la inclusión

El Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión

El Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión constituye una iniciativa que –desde el año 2005- viene llevando adelante el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires a través de los gobiernos municipales posee como objetivo la inclusión, el acompañamiento y el diseño de estrategias que fortalezcan su estima, reparen y brinden igualdad de oportunidades" (MDS: 2010). De esta manera, se lleva a cabo un abordaje integral operando complementariamente sobre diversos ejes: inserción y reinserción al sistema educativo, inserción laboral, cuidado de la salud, integración social, inclusión digital.

[6] Creado por Decreto N° 150.073/43 puesto en vigencia recién en 1957.

De acuerdo al discurso gubernamental, la denominación que asume el programa, esto es, de Responsabilidad Social Compartida proviene de dos sentidos. El primero de ellos sostenido en la necesidad de que el joven destinatario preste un servicio a la comunidad de la cual forma parte –por ejemplo, a través de la producción realizada en alguno de los talleres- ya que ello supondría una estrategia de inclusión en la misma. El segundo sentido deriva de la participación que asumen los diferentes niveles del estado, las organizaciones de la sociedad civil y el sector empresarial con la finalidad de que los jóvenes en situación de vulnerabilidad social encuentren un lugar "donde sentirse contenidos (…) y consigan reconocer, construir y gestionar sus propios proyectos de vida" (MDS, 2010).

En relación a este segundo sentido y, desde el punto de vista de la gestión del programa, aquellos actores sociales se organizan en diferentes niveles de participación y responsabilidad. En un primer nivel se encuentra la gestión provincial centralizada en el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires; nivel del que depende el programa de Responsabilidad Social Compartida "Envión". Se hace cargo de las becas para los jóvenes, los sueldos del equipo técnico conformados por 6 profesionales técnicos y trabajadores de redes sociales por módulos de implementación y hasta un máximo de 30 efectores por cada municipio. Asimismo otorga los subsidios para mantenimiento e infraestructura y 3 capacitaciones anuales para el equipo técnico. Un segundo nivel, lo ocupa el estado municipal de quien depende la Dirección de Acción Social que coordina el programa en este nivel y de quien dependen los "equipos técnicos" de carácter interdisciplinario encargados de llevar a cabo la implementación del programa, planificar las actividades, y realizar el seguimiento de los jóvenes que participan del mismo articulando con la escuela para acompañar y fortalecer sus trayectorias educativas. El nivel municipal debe asumir la responsabilidad de designar los barrios y las sedes en los que se desarrolla el programa, además de proveer el desayuno, almuerzo y merienda de los beneficiarios, la contratación y mantenimiento de los seguros civiles y contra terceros. En un tercer nivel se encuentra los tutores que son los intermediarios entre los equipos técnicos y los jóvenes destinatarios del programa. En un cuarto nivel se encuentran los talleristas, y por último en un quinto nivel la familia responsable de los jóvenes destinatarios del programa. En suma, un programa de

tipo transversal[7] que –recuperando los aportes de Giovine (2012)- van instituyendo diferentes formas burocráticas (gubernamentales y no gubernamentales) tanto a nivel central como local, responsables de la salud, el trabajo, el desarrollo humano y la educación; adquiriendo "un significado en la vinculación escuela-comunidad–pobreza que abre el análisis a las nuevas relaciones que se establecen entre políticas educativas y políticas sociales" (p.10).

En lo que respecta a la intervención educativa, en sus comienzos, a partir del 2010, este eje tenía dos modalidades: por un lado el envión convencional destinado a los desertores del sistema educativo a quienes se busca reintegrar a la escuela a través de diferentes estrategias –especialmente llevadas a cabo en el contra turno escolar- proporcionando apoyo escolar, alfabetización y talleres como cocina, fútbol, murga y percusión, cocina y carpintería. Por otro lado, el envión educativo el cual tiene como objetivo acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos que atraviesan dificultades socioeducativas y que están en riesgo de abandonar la escuela. Este envión –a diferencia del convencional- puede extender la cobertura a los jóvenes entre 18 y 25 años que realizan estudios superiores, debiendo desarrollar tareas educativas destinadas a los participantes del programa. Actualmente, a partir de fines del 2015 el Programa envión, estas modalidades de han escindido y se trabaja desde una perspectiva integral de manera simultánea y complementaria desde los ejes ya citados a través de la implementación de diferentes talleres destinado a adolescentes entre 12 y 18 años.

Como ya se mencionó, esta política se inscribe en los lineamientos de las leyes Nacional N° 26.061 y Provincial N°13298 de Protección y Promoción de Derecho de Niños /as y Adolescentes y en la LEN y la LPE que regulan el sistema educativo. Estas leyes establecen entre -otras cuestiones- la extensión de la obligatoriedad escolar a la totalidad de la escuela secundaria bajo el imperativo de lograr la inclusión y universalización del nivel. Asimismo considera a la educación en tanto derecho personal y social, siendo:

[7] Los programas y proyectos especiales "surgen como figuras jurídicas, es un tipo de legislación derivada, a los cuales se ligan financiamientos específicos, provisión de equipamientos o mejores edilicias, pedagógicas o institucionales" (p.10).

> "el Estado [quien] garantiza el derecho constitucional de enseñar y aprender" (art. 6, LEN) a través de "políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, coordinando las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones" (art 11 inc. e y u).

De esta manera, y para dar cumplimiento a dicha obligatoriedad, se convoca a un trabajo articulado de políticas provenientes de diferentes sectores y niveles del Estado que con anterioridad a estos nuevos marcos regulatorios -y como producto de la crisis social de la segunda mitad de los años 90- venía estableciendo vinculaciones con la escuela y otras organizaciones de la sociedad civil que también ofrecen a los alumnos y entornos familiares variados servicios educativos y sociales. Se va conformando así una red que -no exenta de tensiones- intenta incrementar los niveles de inclusión frente a una pobreza más compleja y diversificada.

En tal sentido, y como parte de este entramado, el programa "Envión" en tanto política socioeducativa tendrá como objetivo contribuir a la inclusión, reinserción y sostenimiento de las trayectorias escolares, implementando talleres que en articulación con la escuela secundaria, tensionando -en algunos aspectos- su histórico y selectivo modelo organizacional.

Redefinición de la regulación escolar

El cambio de siglo demuestra el desarrollo de diversas políticas referidas a la regulación de los vínculos escolares en el marco de la ampliación de la obligatoriedad .Si se tiene en cuenta el período entre reformas educativas, desde 1999 hasta 2007[8], el gobierno nacional y la jurisdicción bonaerense asumen un protagonismo en la construcción de discursos tendientes a redefinir la regulación de la trama vincular desde el imperativo de la convivencia y la mediación. Tales discursos permiten poner en diálogo dichas reformas con la complejidad del contexto social y cultural, a la vez que dan cuenta de relaciones entre el estado, la sociedad y la educación que interpelan a nuevas "voces" y actores sociales a participar de la misma, involucrándolos en las nuevas orientaciones hacia la resolución pacífica de conflictos escolares interpelando al modelo disciplinar tradicional.

[8] Cuestión abordada en un trabajo de Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Cuchan y D´Arcángelo, 2013) dirigida por la Dra. Liliana Martignoni.

Cabe destacar que -tempranamente- con la transición democrática se registran avances respecto de la convivencia, pudiendo identificarse el decreto Nº 898/84 del gobierno nacional, el cual derogó toda normativa que atentara contra la creación de organizaciones estudiantiles. Al año siguiente la Dirección Nacional de Educación Media estableció la circular N° 206/85 la cual establecía que el alumno expulsado o separado de la institución escolar debía poder ser escuchado y constar registro de su palabra. En 1987 la Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico elaboró el Informe sobre posibles reformas del sistema educativo acordando la necesidad de democratizar la educación y por ende el régimen disciplinar. En lo que respecta a la provincia, la gestión bonaerense (1987-1991) estableció en 1988 la creación de los Consejos de Escuela en los establecimientos provinciales, instalando la necesidad de participación democrática de padres, alumnos, directivos y docentes en la gestión escolar. Paralelamente en 1989 la Dirección General de Planificación Educativa confeccionó el informe *"La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación"* reconociendo la participación de los estudiantes en la construcción de las normas para que resulten respetadas, y la concepción de la conducta del alumno como resultado de una propuesta docente e institucional.

De esta manera, se puede observar que el cambio conceptual de los años 80 respecto de la disciplina como prerrequisito para la enseñanza, se suma al rechazo del autoritarismo, a la búsqueda de legitimidad en el régimen disciplinario y al fomento de la participación de la comunidad educativa, instalando bases para la posterior consolidación de un modelo de regulación cuyo centro no lo ocupe ya la disciplina sino la convivencia pacífica.

Los años 90 estuvieron signados por la reestructuración que la Ley Federal proporcionó al sistema educativo y, en materia de regulación, se puede observar que la configuración de sistemas de convivencia vino asociada a acciones que buscaban promover el diálogo, la negociación y mediación, el acuerdo, el respeto y el compromiso para la resolución de los conflictos, entendiendo que no son algo patológico, sino inherente a las relaciones sociales/institucionales[9]. A su vez, comienza a contemplarse el contenido pedagógico y reparador de las sanciones orientado a la responsabilización del actor, la contextualización de las transgresiones (según rol, circunstancias, historia institucional y personal) y el principio de contención de los

[9] Res. CFCyE N° 41/95 y 62/97 son algunos ejemplos.

niños y jóvenes. Respecto del cómo llevar a cabo tales propósitos las normativas aludían a la creación de espacios de reflexión y participación real para los diferentes actores (docentes-directivos-alumnos-padres), mecanismos de mediación de conflicto y creación de cuerpos colegiados (consejos de curso-aula-escuela). Se enfatizaba así en la autonomía institucional y la participación, configurando un nuevo modelo organizacional para las escuelas con significados que las políticas y discursos que la segunda generación de reformas educativas retomarán y reforzarán.

Cabe destacar que estos años las políticas son formuladas mientras la "conflictividad y violencia escolar" se torna visible como problemática de índole educativa y política[10].En este marco la provincia de Buenos Aires sanciona la Ley 12.299/99 creando el Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar para responder a la complejidad del sistema educativo en el marco de la primera reforma, sentando precedentes respecto de posteriores programas nacionales durante los años 2000. En sintonía puede comprenderse la articulación de la DGCyE con el Ministerio de Seguridad Provincial en la "protección de la frontera" que separa a la escuela del peligro social externo.

El cambio de década permite observar continuidades en la nueva regulación de los vínculos. En el año 2002 la jurisdicción bonaerense sanciona la Resolución N° 1593/02 sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) para la Educación Polimodal -con modificaciones en la Res. N° 510/03- derogando toda normativa disciplinaria contraria y perdiendo vigencia el ya mencionado Reglamento de 1958. La formulación de los AIC se fundamenta en un concepto integral de disciplina, bajo el principio de la consolidación de la conciencia democrática en el sistema educativo. Los acuerdos resaltaban el reordenamiento de la autoridad fortaleciendo la asimetría y la responsabilidad, pero desde el liderazgo de procesos de participación que posibiliten la autonomía en la construcción de normas para atender a la diversidad de contextos reales y la integración de los adolescentes, contemplando el derecho a ser escuchado y el sentido reparador de la norma.

Como parte del mismo escenario político educativo la regulación estatal sobre la educación pública no desaparece, pues la particularización -en este caso de normas- reserva para el Ministerio Provincial la evaluación, corrección y devolución de los AIC

[10] A lo largo de la década se fue instalando la imagen de una escuela como caja de resonancia de la violencia que abarca tanto las agresiones hacia la institución escolar y su mobiliario como las agresiones que involucran a alumnos y docentes.

para ser posteriormente aprobados y adquirir estatuto de ley[11]. En esta sintonía, entre el 2003 y 2004 el estado nacional otorga al Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología un rol protagónico en la formulación de programas nacionales, creándose la Coordinación de Programas para la "Construcción de Ciudadanía en las Escuelas" -que nuclea al Programa Nacional de Mediación Escolar (2003), el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2004) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2004)-. Los mismos evidencian la articulación con actores tradicionalmente no vinculados a la regulación escolar, tal es el caso del Ministerio de Seguridad y el Ministerio de Desarrollo Humano.

La creación de estos programas por un lado intenta aunar los avances regulatorios previamente concretados a nivel federal, y por otro habilita la creación de disposiciones y reglamentaciones que la jurisdicción bonaerense encabezará desde la Dirección Provincial de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria entre el 2007 y el 2012[12]. De esta manera la mediación y negociación escolar aparecen como una herramienta institucional para abordar conflictos en forma preventiva evitando su escalada hacia situaciones violentas, favoreciendo el aprendizaje de habilidades necesarias para la convivencia escolar desde el abordaje cooperativo. En lo que respecta a la convivencia y las situaciones conflictivas y/o violentas la DGCyE mediante la Resolución Nº 1709/09 establece la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias de la jurisdicción bonaerense.

Entre el 2010 y 2014 nación y provincia avanzan en la confección de guías orientadoras para los actores institucionales, ejemplos de ello son la comunicación Nº 3/10 que establece el "Programa provincial de prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela", la "Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar" (DGCyE, 2012), la Ley Nacional Nº 26892/13 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, y la "Guía Federal de orientaciones para la intervención

[11] Durante los 90 la regulación estatal se hizo presente desde otras instancias. Junto a los AIC la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la DGCyE de la Provincia, crea Equipos Interdisciplinarios Distritales y los Equipos de Orientación Escolar para abordar problemáticas distritales desde la prevención y la asistencia. Paralelamente en el marco de la Ley Federal junto a dichos acuerdos se crean nuevas figuras para la articulación del EGB3 y el Polimodal: coordinador de ciclo y preceptor, que derivaran en protectores de una infancia carenciada en pos de su retención escolar (Martignoni, 2002).

[12] Tales como las comunicaciones provinciales Nº 8/08 y 9/08 referidas a la mediación y negociación escolar.

educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar", Resolución N° 217 del CFE/2014.

Se puede observar que el período entre reformas va consolidando discursos tendientes a priorizar la construcción de convivencia y la resolución pacífica de conflictos en un marco político signado por el enfoque de derechos.

El conjunto de políticas abordadas en este apartado presentan como aspecto común el tensionar la educación secundaria y su modelo organizacional. A continuación se pretende abordar algunos de los cambios que generan y qué sucede con los actores escolares.

Escuela secundaria: ¿nuevos actores - nuevos desafíos?

Luego de la caracterización del Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión y las políticas de redefinición en la regulación escolar resurgen -a los fines de esta ponencia- los dos interrogantes iniciales ¿qué nuevos actores emergen de dichas políticas? ¿Cómo son concebidos los actores en las mismas?

En lo que respecta al Programa de Responsabilidad Social Envión podemos considerar cómo en la articulación que el programa mantiene con la escuela, aparecen nuevos actores: el equipo técnico, los tutores y los talleristas adultos responsables de la implementación del Envión. Actores estos que, desde el discurso gubernamental, deben brindar un espacio donde el adolescente se sienta cómodo, escuchado y se genere el diálogo con el adulto, donde se pueda construir un vínculo entre ellos, como así también llevar a cabo un trabajo en conjunto con las escuelas y sus actores. Pone en marcha, de esta manera, diferentes estrategias como son los talleres, las visitas domiciliarias, el diálogo constante entre ellos, para lograr la re inclusión y el acompañamiento a los y las jóvenes en su escolaridad.

Aquí se puede ver cómo es que continúa considerándose a la escuela como un lugar para que los estudiantes puedan construir su proyecto de vida, sin embargo aparecen actores nuevos que acompañan y tensionan el modelo organizacional de la escuela secundaria. Esto nos conduce a los siguientes interrogantes, que serán el punto de partida para un trabajo de campo posterior: en primer lugar, ¿Qué aspectos del modelo organizacional de la escuela secundaria tensionan estos actores?, en segundo lugar ¿cómo la escuela y el programa deberían repensar y con ello flexibilizar sus estrategias para generar trayectorias escolares continuas y completas de los alumnos? En tercer lugar ¿cómo realizan estos nuevos actores las estrategias mencionadas para

acompañar al adolescente en la construcción de su proyecto de vida? Y por último ¿cuál sería el modelo organizacional y pedagógico que deberían llevar a cabo los talleristas y los profesores del nivel de educación secundario para que los y las jóvenes puedan construir su proyecto de vida?

Por otra parte, en lo que respecta a la redefinición de la regulación de la trama vincular escolar, se puede observar que desde fines de los años 90, los fenómenos conflictivos y violentos en las escuelas adquieren notoria visibilidad social y política instalándose como una de las problemáticas prioritarias para la acción estatal. Si bien el conjunto de normas ponían inicialmente su acento en el abordaje en su prevención, en los últimos años la regulación de los vínculos escolares comprende un amplio abanico de situaciones donde aquellas serían una de las tantas particularidades a contemplar.

Los discursos gubernamentales construidos durante los 90 y reforzados en el 00 -operando sobre redefiniciones propias iniciadas en los años 80- dan cuenta de tendencias descentralizadoras de los conflictos escolares interpelando a los alumnos y a las familias a hacerse cargo del control y regulación de sus propios actos. Estrategias regulatorias de los vínculos que oscilan entre la recentralización estatal y búsqueda o pretendida búsqueda de renovación del pacto familia-escuela, con el objetivo de incluirlos en la tarea educativa construyendo conjuntamente modelos (flexibles) de mediación y convivencia en consonancia con el Paradigma de Promoción y Protección Integral de Derechos. En este marco, el estado provincial y nacional protagonizan las iniciativas apelando paralelamente a otras "voces"-locales e internacionales[13]- al momento de concebir el fenómeno y promover nuevas formas de regulación escolar (Cuchan y D´Arcágenlo, 2013).

En dicha descentralización se interpela al alumno bajo la figura de "mediador" o participe activo en la elaboración de normas, a construir competencias y habilidades para la vida en democracia, bajo lo cual se busca instalar la figura de una simetría escolar que se torna clave a la hora de resolver pacíficamente los conflictos cotidianos.

Ello significaría un desplazamiento discursivo del modelo de la disciplina tradicional, basada en sanciones comunes desde el modelo binario y jerárquico de lo *permitido-prohibido*. La disciplina se constituye como un rasgo más de la convivencia -puesta en diálogo-, reforzando la particularización de las normas de acuerdo a las problemáticas institucionales.

[13] "Proponer y dialogar", UNICEF; Programa "Caminando juntos: cómo prevenir la violencia"; Yo tengo PODER; UNICEF va a la escuela; Programa "Jóvenes Negociadores" entre otros.

Ello implicaría superar la distancia familias-escuelas y fortalecer el carácter de "socios" en la construcción de la subjetividad de niños y adolescentes desde valores democráticos. El lazo no sería ya de mera delegación de responsabilidad a la escuela sino de involucrar a "los adultos" responsables de los adolescentes en el proceso de construcción de la convivencia escolar reconociendo la diversidad de experiencias y trayectorias de los alumnos.

Poder evidenciar los cambios o transformaciones en la cotidianeidad escolar implicaría un trabajo de campo de indagación sobre las prácticas efectivas de regulación. No obstante, el alcance de esta ponencia permite elaborar una serie de interrogantes que orienten la reflexión sobre estos "nuevos" y no tan nuevos actores escolares: ¿qué formas asume la convivencia en el marco de la obligatoriedad? ¿Bajo qué condiciones la participación puede desarrollarse en la institución escolar? ¿Qué nuevos espacios y tiempos escolares emergen en las prácticas de convivencia?

En ambos casos, las políticas analizadas nos permiten realizar los interrogantes mencionados, oficiando como una invitación a la reflexión y a la continuación del trabajo de campo para seguir indagando cómo son y quiénes podrían ser los nuevos actores educativos para una escuela secundaria inclusiva.

Bibliografía

BRASLAVSKY. C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. GEL, (pp. 9-22 y Conclusiones), Buenos Aires.

_____ (1980) "La educación argentina 1955-1980", en *Primera Historia*

CUCHAN, N. Y D´ARCÁNGELO, M.B. (2013) "Discursos gubernamentales en torno a la regulación de los vínculos en la escuela secundaria" Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH, UNCPBA.

DUSSEL, I. Y THISTED, S. (1995) *"La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, provincia de Buenos Aires"*, Serie de Documentos e Informes de Investigación Nº 191, Junio, FLACSO/Argentina.

_____ (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas" en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPE-UNESCO/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1991) "La gubernamentalidad" en Castel y otros Espacios de poder. La Piqueta, Madrid.

GALLART, A. (1984a) "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad (I) Los cambios cualitativos" en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXIII Nº 330, Marzo.

_____ (2006) La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional, La Crujía, Buenos Aires.

GIOVINE, R. (2012), "Escuelas y Barrios cercados: entre la contención social y la contención educativa". Dossiê: Educação, Cidade e Pobreza en Revista Proposiçoes. V 23 nº 1 (67) UNICAMP. Editora: Bittencourt, Agueda.

GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L. (2010) Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina. Editorial UNCPBA. Tandil, Buenos Aires, Argentina.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL PROVINCIA BUENOS AIRES (MDS-2010) Documentos para la implementación del Programa de Responsabilidad Social Compartida "ENVION".

SENEN GONZALEZ (2008) "Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica" en Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Aique, Ciudad de Buenos Aires.

SPITTA, A. (1982) "El Proceso de reorganización Nacional de 1976 a 1981: los objetivos básicos y su realización practica" en Waldmann, P. y Garzón Valdés, E. (comp.) *El poder militar en la Argentina (1976-1981)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

SOUTHWELL, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en Tiramonti, G. (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.

TEDESCO, J.C. (1984) *Educación y Sociedad en la Argentina, 1880-1945*, Ediciones del Solar, Buenos Aires.

_____ (1990) "Elementos para una sociología del currículo escolar" en *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*, FLACSO, 1990, pp. 13-73, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, En *Revista Propuesta Educativa Nº 29*, junio.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantiales, Buenos. Aires.

Documentos gubernamentales

Ley Provincial Nº 12.299/99
Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes Nº26.061/05.
Ley Nacional de Educación 26.206/06.
Ley Provincial de Educación 13.688/07
Ley Nacional N° 26892/ 13 Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas

Ministerio de Cultura y Educación

Decreto N° 150.073 (ordenado en 1957) Sistema de amonestaciones (1943)
Decreto Nº 898 Promoción del sistema de participación estudiantil (1984)
Resolución Nº 41/1995
Res. Nº 62/97
Observatorio de Violencia en las Escuelas
Programa Nacional de Mediación Escolar, Marco General (2004).
Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) aprobado por Res. Nº 1619/04.
Resolución CFE 217/14 - Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas, relacionadas con la vida escolar

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Resolución Nº 1593/02 y modificatorias introducidas por Res. Nº 510/03
Res. Nº1709 (texto ordenado en 1983) Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y superior (1958)
Comunicación 9/08 “Negociación escolar” Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
Comunicación 8/08 “Mediación escolar” Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar (2012)