

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

VII Jornadas de Sociología –Diciembre 2012 *"Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*

MESA 32. "Sociología de la experiencia escolar: formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela media."

Autora: M. Aldana Ponce de León - Mail: maponcedeleon@gmail.com

Pertenencia Institucional: UNLP/DPP-DGCyE

Título ponencia: *"El Régimen Académico para las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires: articulaciones entre experiencia escolar y prácticas institucionales"*

INTRODUCCIÓN

Desde la Dirección Provincial de Planeamiento se han venido desarrollando en estos últimos años, diferentes estudios que abordaron, con distintas estrategias metodológicas, algunos aspectos en torno a las experiencias de escolarización de las y los jóvenes en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Se han diseñado algunas indagaciones¹ que buscaron profundizar en la temática, combinando estudios de características cuantitativas y cualitativas. Se han considerado para esta tarea las percepciones de diferentes actores institucionales que sin lugar a dudas, contribuyen desde diferentes lugares en la configuración de las experiencias de escolarización de las y los jóvenes que transitan por las escuelas del sistema.

Estos trabajos han sido llevados a cabo con la coordinación de dos de las direcciones de línea que dependen de la Provincial de Planeamiento: la Dirección de Información y Estadística y la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. Asimismo, se ha trabajado con una fuerte articulación principalmente con la Dirección Provincial de Educación Secundaria, siendo esta Dirección quien ha demandado que

¹ Por un lado, se hace referencia al informe de fecha agosto 2011, sobre el "Relevamiento de alumnos con escolaridad en riesgo. Educación secundaria común, provincia de Buenos Aires, 2010.", realizado en forma conjunta por la Dirección de Información y Estadística y la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa y por otro, a la investigación de corte más cualitativo, sobre "Trayectorias inclusivas en contextos desfavorables" iniciada en el año 2010 en la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa.

algunas de estas indagaciones se lleven a cabo. Ha sido fundamental también, para poder materializar estos relevamientos, contar con el apoyo de otras direcciones, como la Dirección Provincial de Gestión Educativa y la Dirección de Psicología Comunitaria Social y Pedagogía Social.

Los estudios a los que se hace referencia son:

- **“Relevamiento de alumnos con escolaridad en riesgo – Educación secundaria común, sector estatal, provincia de Buenos Aires, Año 2010”**. Este estudio fue realizado en forma conjunta por la Dirección de Información y Estadística y por la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa durante los meses de noviembre y diciembre de 2010, en todas las escuelas secundarias comunes de gestión estatal de 25 distritos de la Provincia (uno por región educativa). Se llevó a cabo un relevamiento con el propósito de conocer las características de los *alumnos con escolaridad en riesgo*, considerando bajo esta denominación a los adolescentes y jóvenes que se encontraban en alguna de las siguientes situaciones: Alumnos que salieron sin pase luego del inicio de las clases (SSP), Alumnos que acumularon 33 ó más inasistencias hasta el 31 de octubre y no asistieron a clase durante el mes de octubre (AON), y Alumnos que acumularon 33 faltas o más hasta el 31 de octubre pero asistieron al menos un día a clases durante octubre (AOS). Los datos fueron ajustados para realizar estimaciones válidas referidas al total de la provincia. De esta manera, el informe presenta una lectura detallada de los datos relevados a modo de insumo para la discusión del problema del “abandono” y como aporte para el diseño de políticas educativas al respecto.
- **“Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables”** – Este estudio, radicado en la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa, se ha llevado a cabo durante el año 2010 y 2011. A modo de primer documento de trabajo se ha elaborado en el año 2011 un informe que da cuenta de una fase de la investigación, denominado **“Experiencia escolar de directores de escuelas secundarias”**. Este documento se centra en el análisis de la experiencia escolar de un conjunto de directores de escuelas secundarias que han logrado mejorar sus indicadores estadísticos de abandono escolar a pesar de atender a jóvenes que provienen de contextos sociales desfavorecidos.
- **“Resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2011/2012). Impacto de las comisiones**

evaluadoras adicionales”. Este estudio fue coordinado desde la Dirección Provincial de Planeamiento junto a la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Se llevó a cabo entre principios de abril y mediados de mayo de 2012 por medio de un relevamiento de carácter censal sobre los resultados de las Comisiones Evaluadoras de febrero y marzo de 2012, en las escuelas secundarias de la Provincia (tanto de gestión estatal como de gestión privada). Se ha hecho especialmente foco en el impacto que ha tenido en las escuelas la implementación de la Comisión Evaluadora Adicional (CEA) debido a que esta instancia forma parte de los cambios que introduce la implementación del Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires.

- ***“Resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2011/2012). Situación de los alumnos de sexto año y titulados (2011/2012)”***. En el mismo estudio mencionado anteriormente, dado que era de carácter censal, se incluyeron preguntas sobre la situación final de los alumnos que en 2011 cursaron el sexto año de estudio y sobre la situación de los alumnos pertenecientes a cohortes anteriores que rindieron materias adeudadas entre abril de 2011 y principios de 2012, logrando así titularse. Parte de los objetivos de indagar en este aspecto radicó en la necesidad de construir conocimiento con respecto a la situación de los “titulados” de la escuela secundaria, observando como dato saliente que alrededor del 33% de los jóvenes que se titulan en un determinado año de estudio pertenecen a cohortes anteriores

Al volver sobre los resultados de estos estudios es posible identificar algunos ejes estrechamente relacionados al momento de analizar aspectos de la escuela secundaria de la provincia y de las experiencias de escolarización que allí se construyen.

A los fines de esta presentación se ha considerado que uno de los temas que fuertemente articula varios núcleos temáticos de estos estudios ha sido la figura del nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires².

² Ver Resolución N° 587 del 22/03/11 y N° 1480 del 16/06/11.

Si bien el tema del Régimen Académico no se ha presentado como centro del análisis en los estudios mencionados, es posible considerar que varios de los aspectos trabajados refieren a cuestiones que el nuevo Régimen Académico aborda.

Desde este punto de vista, este trabajo busca reflexionar en torno a uno de los aspectos que presenta significativa incidencia en las lógicas que se articulan en la experiencia escolar de las y los alumnos de la escuela secundaria: los resultados de las evaluaciones y el modo en que éstas configuran (y muchas veces determinan) el tipo de trayectoria escolar que construyen las y los alumnos. En este sentido, los resultados luego de la puesta en vigencia del Régimen Académico, con referencia a la implementación de la Comisión Evaluadora Adicional³ (CEA) presentan datos positivos en torno a la promoción de las y los jóvenes que, de no haber sido por esta tercera instancia, hubiesen repetido de año.

Se realizará entonces un breve análisis del nuevo Régimen Académico, el cual busca organizar la vida institucional de los diferentes actores escolares y plantea un corpus de criterios y normas de alcance universal, que busca ordenar la práctica educativa.

Parte del diagnóstico se funda en lo fuertemente atravesada que se encuentra la escuela secundaria, por cuestiones de índole “gramatical” propias de la escuela del siglo XIX, situación que tensiona con los cambios que se intentan promover sobre los sentidos de la educación secundaria, los intentos de reforma de su organización institucional y las políticas de universalización de su cobertura.

Por esta razón se hace necesario revisar cómo son implementadas algunas medidas que derivan de la sanción de una nueva normativa, recortando para este trabajo, la mirada en torno a los resultados que ha tenido en el último año la implementación de la Comisión Evaluadora Adicional en las escuelas secundarias de la provincia.

EXPERIENCIA ESCOLAR, INCLUSIÓN EDUCATIVA, CULTURA ESCOLAR Y RÉGIMEN ACADÉMICO.

³ La Comisión Evaluadora Adicional forma parte de las innovaciones vigentes a partir de la implementación del Nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria (Res. 587/11). Allí se especifica que *"para los estudiantes que al momento del inicio del ciclo escolar, después de las Comisiones Evaluadoras correspondientes al segundo periodo adeuden materias/talleres/módulos y no hayan promovido al año inmediato superior, podrán solicitar, en una sola y única de ellas, una Comisión Evaluadora Adicional, según los criterios establecidos en el anexo específico para cada orientación y/o modalidad, la que se conformará una vez finalizado el período de febrero/marzo, dentro de las dos semanas siguientes"*.

Se presentan en este apartado algunas conceptualizaciones que están presentes en los estudios arriba mencionados y se consideran fundamentales para interpretar parte de lo que en este trabajo se pretende transmitir. Asimismo se busca argumentar también la fuerte articulación que presenta con estos temas la noción de “régimen académico”.

Experiencia escolar

Se entiende por “experiencia escolar” la *“manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”* (Dubet y Martuccelli, 1998: 79).

En los estudios de sociología de la educación y ensayos pedagógicos, la noción de “experiencia” ha cobrado relevancia entre quienes afirman el agotamiento de la escuela moderna para configurar procesos de socialización universales⁴, o quienes sostienen la “fragmentación” del sistema educativo⁵. Así, la experiencia surgiría como el resultado de una negociación situada, a diferencia de la socialización universal que sería la internalización de pautas de comportamiento y valoración compartidas.

Sin embargo, el concepto de “experiencia escolar” no es una derivación lógica de la des-institucionalización y la fragmentación.

La particularidad del concepto indica que la experiencia se construye a través de procesos de significación situados (en sentido amplio, la producción, circulación, desplazamiento y fijación de significados) que son constituyentes de posiciones subjetivas. Esto significa admitir la existencia de significados construidos por niños, niñas, jóvenes y adultos, en su interacción con condiciones materiales y simbólicas de producción de sentido⁶.

⁴ DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

⁵ TIRAMONTI, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. FLACSO – Manantial, y KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. IIPE – UNESCO.

⁶ *“Por lo tanto, abordar las significaciones de los actores acerca de su experiencia institucional no supone replicar literalmente lo que dicen. El objeto de estudio no es igual al estudio sobre el objeto. La cuestión de los sentidos sobre la escuela no está en la transparencia del discurso que un grupo de jóvenes formula sino en la construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho en un contexto más amplio de significación. Cuando los jóvenes idealizan a la escuela o la impugnan no quiere decir que la escuela sea una maravilla o, por el contrario, merezca nuestro rechazo. Lo que suscita interés acerca de esas representaciones es que no se derivan exclusivamente de la condición socioeconómica de los sujetos: aún tratándose del mismo grupo poblacional en términos de posición social y condiciones de vida, sus trayectorias escolares y simbolizaciones educativas no son iguales. Por otro lado, tampoco los estilos de gestión institucional parecen condicionar plenamente las valoraciones construidas. En ambos casos estaríamos frente a la relatividad de la determinación estructural, ya se trate de la adscripción social o de la adscripción institucional.*

La experiencia educativa nombra esa producción de significados como parte de un proceso más amplio de construcción de posiciones subjetivas en relación con una determinada situación escolar (una materialidad espacial y temporal, una organización institucional, un estilo de gestión, unos saberes disciplinares conformados como disciplinas escolares, unos rituales, unas normas y reglas formales e informales, unos discursos enunciados por los actores de esas instituciones en tramas específicas de poder, entre otras condiciones).

Dar cuenta de las experiencias implica hacer hablar a quienes “han pasado por algo”⁷, a quienes han vivido la situación de escolarización. Estas experiencias se construyen en condiciones materiales y simbólicas específicas, sobre las que las experiencias de cada niño o joven pueden ser diferentes. Sin embargo, las políticas educativas y las decisiones sobre la enseñanza o la gestión pedagógica o institucional pueden abordar de manera directa dichas condiciones, e incidir de manera indirecta en las experiencias que se producen.

Más que una diseminación de experiencias puramente individuales – diseminación que remite al problema filosófico de la “transmisión” de la experiencia⁸ – las condiciones de producción de estas experiencias permiten reconocer las “lógicas que estructuran el mundo escolar”.

Inclusión educativa

El concepto de inclusión educativa se define como el conjunto de garantías de acceso, permanencia y egreso con aprendizaje de la escolaridad obligatoria.

En un primer nivel, la inclusión educativa es equivalente a la incorporación a la escolaridad. La escolarización efectiva de niños, niñas y jóvenes es una evidencia de

El problema, entonces, es desentrañar el valor simbólico, el “plus” de sentido que se sobreimprime en el acto de apropiación de lo que la sociedad pone a nuestra disposición. Lo que importa es qué hacen los jóvenes con lo que tienen ahí, en este caso con la escuela, entendiendo que la cuestión de la subjetividad se constituye en la tensión entre las determinaciones y la presión por desbordarlas en alguna dirección.”
DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. (págs. 12 y 13)

⁷ Dominic LaCapra utiliza la expresión “haber pasado por algo” para remarcar la situación específica de quienes han tenido la experiencia de un acontecimiento traumático. Si bien el contexto teórico de esta noción es diferente, es útil retener la exigencia de distinguir a quienes “pasaron por” una experiencia de quienes se ven afectados por la experiencia de modo indirecto. LACAPRA, Dominick (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁸ Walter Benjamin planteó una reflexión sobre el agotamiento de la experiencia en la modernidad. Distintos factores propios de esta etapa histórica habían interrumpido los procesos de narración de lo vivido, y por lo tanto, hacían imposible la producción de experiencias. BENJAMIN, Walter (1999) “El narrador”. En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Alfaguara.

que se ha garantizado el acceso y la permanencia. La inclusión así entendida, está orientada a escolarizar a todos, pero fundamentalmente, a quienes se vieron marginados del sistema educativo⁹.

Sin embargo, como argumenta Kessler en relación con el concepto de “escolarización de baja intensidad” (Kessler, 2004), asistir a la escuela, permanecer en ella, no es equivalente a producir una experiencia con sentido acerca de esta escolarización. Situaciones de incorporación sin sentido configuran una zona de “vulnerabilidad” entre los extremos de la inclusión y la exclusión¹⁰.

En un segundo nivel, la inclusión educativa involucra la producción de sentidos en relación con los lazos sociales que se construyen con la escolarización. En su análisis de la exclusión social, Castel plantea que la diferencia fundamental entre la integración social plena y las políticas transitorias y focalizadas de inserción reside en el sentido de los lazos sociales producidos en cada contexto.

Siguiendo este razonamiento, en la inclusión educativa plena es central que el vínculo de niños, niñas y jóvenes con las escuelas tenga sentido. Esto significa que la escolarización debe dar lugar a una experiencia que no resulte indiferente. La producción de sentido es situada, pero se nutre de coordenadas (normas, políticas, recursos, enunciados) que estructuran el sistema más allá de la situación.

Las dos condiciones señaladas para que exista inclusión educativa pueden sintetizarse como sigue: (a) que los niños, niñas y jóvenes accedan, permanezcan y egresen de la escolaridad obligatoria; y (b) que esta escolaridad tenga sentido. El sentido puede referirse a la propia experiencia de escolarización (sentido inmanente) y/o al valor de esa experiencia en relación con la inclusión social en general (sentido trascendente).

Una tercera dimensión de la inclusión educativa tiene que ver con la distribución del conocimiento legitimado. Las escuelas secundarias tienen la misión de transmitir los conocimientos indicados por los diseños curriculares aprobados, y la certificación oficial que otorgan da cuenta de la adquisición de dichos conocimientos. Sin embargo,

⁹ Este sentido del concepto de inclusión educativa puede deducirse de los estudios que Tiramonti y otros exponen sobre el caso de las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. TIRAMONTI, Guillermina (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

¹⁰ Véase: Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010) Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa.

no siempre una experiencia escolar significativa incorpora los conocimientos establecidos y legitimados.

Esta tensión, que parecería corresponder a la esfera de la teoría curricular, tiene profundas consecuencias en términos de la inclusión educativa ya que una experiencia escolar puede tornarse más o menos significativa en la medida en que las pautas culturales de los jóvenes escolarizados sean reconocidas y legitimadas.

Cultura escolar¹¹

Las condiciones de producción de las experiencias de escolarización se estructuran en “culturas escolares”. El concepto de “cultura escolar” se define como los patrones de significado que se producen y transmiten históricamente, y que incluyen normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos por los miembros de una comunidad escolar (Stolp, 1994).

El concepto de “cultura escolar” implica reconocer que cada institución educativa es un espacio de producción de sentidos situados. Esto equivale a decir que, para entender lo que sucede en una escuela, es necesario formar parte de la situación.

La noción de “cultura escolar” cuenta con un amplio desarrollo en los estudios de historia y etnografía educativa. Se trata del reconocimiento de un conjunto de prácticas, interacciones y procesos de significación que son característicos de las instituciones educativas modernas, y que encarnan las particularidades de modelos, tipos e historias institucionales diversas. Puede hablarse de una cultura escolar de la escuela primaria, una cultura escolar de las escuelas secundarias técnicas o una cultura escolar de las escuelas para adultos, con características particulares en función de la cultura que portan sus actores pero también de la propia historia de cada institución, las reglas formales e informales que regulan las interacciones dentro de cada escuela, etc.

Antonio Viñao Frago (2002) indica el lugar de la “cultura escolar” como concepto que designa aquellos aspectos que explican la temporalidad propia de cada institución escolar frente a los procesos de cambio promovidos por las políticas educativas. La cultura escolar sería el registro que explica por qué, a pesar de que las reformas educativas buscan modificar lo que sucede en las escuelas y las aulas, las instituciones educativas parecen resistir los cambios. Según Viñao, es falso que las

¹¹ Este apartado incorpora los aportes del trabajo de ELÍAS, María Esther (2010) “El estudio de la cultura escolar. Una aproximación conceptual”.

escuelas no cambien sino que los tiempos y sentidos en los que las escuelas se transforman no son la traducción literal de las políticas sino el resultado de la dinámica de las “culturas escolares” (Viñao Frago, 2002:11).

La cotidianidad escolar sería la diseminación de aspectos que marcan la especificidad de las culturas escolares. Los elementos enumerados como manifestación o evidencia de esta cultura escolar son sus aspectos ordinarios, comunes, no excepcionales.

La noción de “gramática escolar”¹² también ha sido empleada para nombrar un aspecto estructural y estructurante de las escuelas. Remite a la idea de que las instituciones educativas cumplen unas regularidades que pueden ser leídas como unas reglas de formación de enunciados y producción de sentido. La idea de una gramática escolar indica que, bajo los múltiples sentidos que se producen dentro de las escuelas, existe un conjunto acotado de reglas tácitas. Un mismo ritual, un mismo objeto, un mismo formato del vínculo entre alumnos y profesores, puede ser asociado a distintos sentidos y por lo tanto, producir distintos enunciados y discursos.

La gramática escolar hace hincapié en los aspectos estructurales e invariantes de las escuelas aunque permite pensar en un amplio margen de sentidos asignados a las mismas prácticas. Por otra parte, la noción de gramática escolar también muestra cómo las escuelas tienden a reducir a un conjunto de prácticas, rituales y formatos específicamente escolares los cambios, los nuevos sentidos, las transformaciones sociales y culturales. En algún sentido, la gramática escolar explica cómo una iniciativa de cambio es absorbida por la estabilidad de la escuela.

Este conjunto de ideas señala la tensión entre lo estructural y lo situacional, entre lo invariante y lo específico que caracteriza a la estructuración de condiciones de producción de la experiencia escolar.

Régimen Académico

Se recupera en este apartado alguna de las conceptualizaciones realizadas por Baquero y Terigi (2009), en tanto plantean citando a Camilloni (1991), que se entiende por régimen académico *“al conjunto de regulaciones sobre la organización de las*

¹² La noción de gramática escolar es empleada en estudios ya clásicos sobre la vida cotidiana de las escuelas, desarrollados por Tyack y Tobin (1994). De acuerdo con estos estudios, existe un conjunto de reglas propiamente escolares que son puestas en acto a pesar de no ser explícitas ni conscientes. TYACK, David y TOBIN, W. (1994) “The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?” En: *American Educational Research Journal*, 31

actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder". No obstante, agregan los autores que en la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, es poco frecuente que se haga mención a esta relación entre el régimen académico y la experiencia escolar de las y los alumnos. Es llamativa esta vacancia en tanto gran parte de lo que se suele plantear en este tipo de normativa, condiciona de algún modo, la interacción dentro de las escuelas, convirtiéndose en algunos casos, en determinantes que resisten los cambios y hasta inclusive pueden operar *"dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos"* (Baquero, Terigi et al., 2009).

Es posible analizar la normativa que adquiere la denominación de "régimen académico" desagregando diferentes aspectos del documento: En palabras de Baquero y Terigi (2009) el análisis gana en profundidad si se realiza en torno a cuatro dimensiones:

- 1. Los componentes del régimen académico.*
- 2. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico.*
- 3. Su ubicación en el par cambio/ continuidad.*
- 4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.*

En virtud del análisis que se pretende presentar en este trabajo, se ha seleccionado la dimensión vinculada a los componentes del régimen académico, en función de considerar involucrados en este aspecto los ejes que se analizan en gran parte de los estudios presentados al comienzo de este trabajo.

De este modo, resulta oportuno considerar algunos de los componentes que se reconocen en las indagaciones realizadas:

- los vinculados con la asistencia, permanencia y promoción de las y los alumnos resultan los que en primera instancia se han hecho visibles.
- los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, y la acreditación.

Dentro del tipo de regulaciones que sobre las trayectorias de las y los estudiantes se pueden explicitar desde un Régimen Académico, éstas son sólo una aproximación.

Resulta un desafío para estos tiempos de implementación de cambios normativos, reflexionar acerca de si estos cambios logran estructurarse atendiendo a otras formas de experiencia que se espera tengan las y los adolescentes y jóvenes en las escuelas.

EL NUEVO REGIMEN ACADÉMICO DE LA PROVINCIA DE BS. AS.

Según documentos del nivel y haciendo un recorrido por la normativa, resulta oportuno presentar brevemente alguna de las características más salientes del Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires, prescripto en la resolución 587/11 (y su rectificatoria 1480/11). Estas resoluciones plantean un corpus de criterios y normas de alcance universal para todas las escuelas secundarias, pero también admite ciertos criterios de adecuación institucional.

De un modo muy acotado, se presentan a continuación algunos aspectos que esta normativa se propone interpelar:

- Posibilitar modos de organización pedagógico-institucionales para garantizar la obligatoriedad, la permanencia y el egreso, y dar cabal cumplimiento a los fines de la Educación Secundaria Orientada, Educación Secundaria de Arte, Educación Secundaria Agraria y Educación Secundaria Técnica.
- Plantear un corpus de criterios y normas de alcance universal para todas las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires que ordenen la práctica educativa y configuren la experiencia escolar de las y los estudiantes, delimitando las dimensiones constitutivas que hacen referencia al ingreso; a la asistencia y puntualidad; a la evaluación, acreditación, calificación y promoción; a la movilidad y equivalencias; a la convivencia institucional y a la organización pedagógico-institucional de la enseñanza.
- Aportar criterios y normas comunes para la aplicación integrada con los marcos específicos para cada modalidad.

En términos de considerar algunas de las situaciones que interpelan a este Régimen Académico, se rescatan algunos de los desafíos que desde la Dirección Provincial de Secundaria se reconocen como esenciales para profundizar:

- El reemplazo de la categoría “alumno regular” por el de “alumno promovido” / “alumno no promovido”.
- La ampliación de la cantidad de oportunidades de presentarse a Comisión Evaluadora. El estudiante puede solicitar la opción a la tercera oportunidad cuando, después de haberse presentado a las evaluaciones de febrero, siga contando con más de dos materias desaprobadas, colocándolo en una posición de alta vulnerabilidad educativa, debido a que resulta probable que, quienes se encuentran en esta situación, terminen optando por abandonar la escuela, repetir el año o bien, pasarse a otra modalidad de educación.
- El reconocimiento de la licencia por paternidad/maternidad para los/las estudiantes.
- La justificación de inasistencias para los estudiantes que participan de actividades deportivas o intercambios culturales.
- El cómputo de inasistencias por materia: el Régimen académico, si bien establece un máximo posible de inasistencias como otras normas anteriores, no considera al estudiante en calidad de “libre” cuando por distintas razones, éste llega al límite de las inasistencias permitidas. Dada la obligatoriedad del nivel, prevalece la necesidad de que el estudiante continúe concurriendo a la escuela. A esto se le suma que se contabiliza la asistencia por materia, de modo que ante la superación de las inasistencias totales permitidas, es un derecho de los estudiantes establecer una diferencia entre materias, obteniéndose un porcentaje de asistencias entre las clases efectivamente dadas por el docente y las clases a las que el estudiante concurrió. Este es un importante avance en el reconocimiento de derechos ya que normativas anteriores obligaban al alumno que quedaba “libre” a rendir ante las mesas examinadoras, todas las materias, fuese cual fuese su asistencia y nivel de desempeño. A partir del Régimen académico, sólo deberá rendir ante comisiones evaluadoras, aquellas materias con un porcentaje de inasistencias que supere el 85% de las clases efectivamente dadas¹³.

¹³ Se han realizado referencias al modo en que estas decisiones ponen otra vez en escena a la figura del preceptor. Se podría afirmar que estas decisiones revalorizan fuertemente la función pedagógica del preceptor en la escuela secundaria, ya que esta es una figura de gran importancia a la hora de advertir situaciones de vulnerabilidad educativa. La función del preceptor es fundamental, como nexo entre los estudiantes y sus familias y con el resto del equipo docente de la institución.

- En concordancia con la nueva normativa sobre el tema¹⁴, se promueve que los estudiantes mayores de 18 años, asumen la responsabilidad sobre el cumplimiento de este Régimen.
- En reiterados apartados se hace mención al derecho a la información sobre la propia trayectoria escolar.
- Posibilita, previa autorización por parte de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la implementación de propuestas pedagógicas específicas para situaciones no contempladas en el Régimen Académico.
- Promueve la reorganización de espacios y tiempos escolares y el aprovechamiento pleno de la Jornada escolar.

ARTICULACIONES...

Como se ha mencionado al comienzo de este trabajo, el tema del Régimen Académico resulta estar presente en los trabajos referenciados, de diferentes maneras (explícita o implícitamente). A saber:

1. El trabajo denominado ***“Relevamiento de alumnos con escolaridad en riesgo – Educación secundaria común, sector estatal, provincia de Buenos Aires, Año 2010”***. permite conocer y dimensionar la cantidad de alumnos con escolaridad en riesgo, en conjunto y en las diferentes situaciones planteadas. Asimismo, presenta información con respecto a *cómo interpretan las escuelas las diferentes situaciones*, dado que aquí se presenta un principio de exploración sobre *los motivos que ponen a los alumnos en situación de riesgo escolar*. Tensionando con este aspecto, se hace evidente en este punto, que existe en el sistema educativo de la Provincia, *una interesante diversidad* de maneras para clasificar las complejas situaciones que se presentan actualmente en el universo de las escuelas secundarias. Mientras que para algunas escuelas, un alumno que acumula 33 inasistencias o más es considerado “libre” y pierde el año, para otras, un alumno que hace meses que no asiste sigue siendo considerado “alumno” intentando su regreso hasta la finalización del ciclo lectivo, en vistas de las normativas que establecen la inclusión. No es la diversidad de voluntades lo que interesa remarcar aquí, sino las diferentes definiciones y modos de gestión que

¹⁴ Ley 26.578/09, Reforma del Código Civil

estas clasificaciones encierran. Es posible considerar entonces, con indagaciones de este tipo, la necesidad de profundizar el trabajo con el Régimen Académico (puesto en vigencia al año siguiente de realizado este estudio), en tanto justamente pretende avanzar sobre esa cantidad de zonas grises que requieren del establecimiento de normativas claras y conocidas por todos los actores del sistema educativo respecto de cómo tipificar y actuar ante determinadas situaciones. Este estudio ha encontrado que en el año 2010, a un mes y medio de la finalización del ciclo lectivo, uno de cada seis alumnos de las escuelas secundarias estatales de la Provincia tenían su escolaridad en riesgo (considerando aquí las tres situaciones de “salidos sin pase”, “alumnos con más de 33 inasistencias que asistieron al menos un día en octubre”, “alumnos con más de 33 inasistencias que no asistieron en octubre”). En este sentido y considerando entonces la fuerte relación que se ha identificado entre las inasistencias, el rol institucional de la escuela frente a éstas y el “abandono” o la “salida sin pase”, resulta central tener presente que la situación de los alumnos con escolaridad en riesgo es posible inferirla, observarla y anticiparla con un margen de seguridad importante, lo cual brinda mejores herramientas para el diseño y articulación de políticas educativas que buscan atender estas situaciones.

2. Con referencia al estudio sobre *“Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables”*, gestionado desde la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa¹⁵, también es posible establecer relaciones interesantes con gran parte de las definiciones que realiza el Régimen Académico en torno a la “presencia” de las y los alumnos en las escuelas. La mirada de los directivos no sólo describe y expone tensiones, también explicita diferentes concepciones sobre la gestión cotidiana de una escuela. Esta mirada expone el marco en el que deben negociar sentidos con otros actores y con un conjunto de condiciones materiales y simbólicas. Estos antagonismos entre distintos significados no se encuentran en equilibrio. En ocasiones, uno de los polos de ese “campo de fuerzas” tiene mayor presencia y estructura los sistemas valorativos. En la investigación se han identificado cuatro lógicas que organizan los sentidos producidos sobre el mundo escolar. La **lógica de la presencia** en este caso,

¹⁵ Vale aclarar que en esta primera etapa se decidió trabajar con las entrevistas realizadas a los directivos de las escuelas (Informe “*Experiencia escolar de directores de escuelas secundarias*”, Diciembre 2011).

organiza sistemas de significación y valoración del tiempo y de relación entre las distintas espacialidades. Estas relaciones son representaciones que revelan la *importancia de la presencia en la escuela* que incluye el contexto y las imágenes que ese contexto produce. Estas representaciones recíprocas, a su vez, se tensionan por el lugar que ocupan tanto el espacio escolar como el espacio contextual en el espacio social, y por los grupos sociales que acceden a la escuela. Esta “situación” compuesta por requisitos de tiempo (cantidad de horas y días de asistencia) y espacio (estar y permanecer “dentro” de la escuela y del aula) provoca una imagen dividida con mucha potencia entre los directivos. Están quienes tienen claro que la presencia en la institución constituye el “grado cero de la inclusión” y quienes en cambio no están tan preocupados por la presencia física sino más bien porque la escolarización produzca algún sentido, explorando distintas posibilidades para la escolarización. Esta tensión organiza la mirada y recorre las demás lógicas de manera transversal. No es menor entonces esta identificación, ya que presenta algunas señales de alerta sobre aspectos que el nuevo Régimen Académico aborda y que seguramente, demandarán de algún tiempo más para que el espíritu que lo orienta y sus objetivos principales puedan verse traducidos en las prácticas institucionales, en los discursos y sobre todo, en las experiencias escolares que construyen las y los jóvenes dentro de las escuelas secundarias.

3. Con respecto al relevamiento realizado sobre los ***“Resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2011/2012). Impacto de las comisiones evaluadoras adicionales”***

4. y a la parte de ese relevamiento que analiza la ***“situación de los alumnos de sexto año y titulados (2011/2012)”***, se presentan a continuación los principales resultados.

Resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2011/2012).

A. Impacto de las comisiones evaluadoras adicionales

- Entre principios de abril y mediados de mayo de 2012 se realizó un relevamiento de carácter censal sobre los resultados de las Comisiones

Evaluadoras de febrero y marzo de 2012 en las escuelas secundarias de la Provincia, información que fue solicitada vía un formulario web.

- El 72,7% de las más de 4.500 escuelas que conforman el universo de educación secundaria común de la Provincia respondió el relevamiento, y este valor fue mayor entre las escuelas privadas (81,9%) que entre las estatales (67,6%).
- De acuerdo a los resultados obtenidos, **casi 50.000 alumnos de 1° a 5° año de escuelas secundarias bonaerenses promocionaron el año de estudio entre 2011 y 2012 gracias a la implementación de las Comisiones Evaluadoras Adicionales (CEA)**. De estos alumnos, 33.800 asisten a escuelas estatales (70,8% del total) y 13.900 a escuelas privadas (29,2%).
- Luego de las comisiones evaluadoras regulares de febrero de 2012, **65.200** alumnos continuaban adeudando tres materias del año de estudio que cursaron durante 2011. Entre estos alumnos, **57.400** (el 88,1% del total) solicitaron la CEA y **47.700 lograron aprobar esta instancia, lo que representa el 73,2% de los alumnos que adeudaban tres materias tras las evaluaciones de febrero y el 83,2% de quienes solicitaron la CEA**.
- El impacto de la CEA, en términos relativos, fue **levemente mayor** en las **escuelas del sector privado** respecto a las escuelas estatales, en los años del **Ciclo Superior (4° y 5°)** respecto a los años del Ciclo Básico y en el **Conurbano** respecto al Interior de la Provincia.

Estos datos permiten dimensionar parte del interesante impacto que ha tenido la Comisión Evaluadora Adicional. Es necesario recordar que si bien es una medida que está en vigencia desde el año pasado, llevará seguramente algún tiempo más lograr que se instale en la dinámica institucional y fundamentalmente, lograr que se comunique en tiempo y forma a los alumnos y sus familias, sobre la posibilidad que tienen todas y todos los jóvenes que transitan por las escuelas de la provincia, de hacer uso de esta instancia (cuando cumplan obviamente con las condiciones que la Resolución establece). Para decirlo de otro modo, en relación al dato más saliente de este estudio: **gracias a la implementación de la Comisión Evaluadora Adicional casi 50.000 alumnas y alumnos de las escuelas secundarias de la provincia lograron promover**

de año, lo que representa cerca del 3,7% de la matrícula total de alumnos de 1° a 5° año.

B. Situación de los alumnos de sexto año y titulados (2011/2012)

- En la misma ficha del Relevamiento sobre los resultados de las comisiones evaluadoras, se incorporaron una serie de preguntas sobre la situación final de los alumnos que en 2011 asistieron al sexto año de estudio y los titulados de cohortes anteriores.
- El **52,2% de quienes cursaron sexto año en 2011** (73.200 mil alumnos) **había titulado luego de los exámenes de febrero** (*tasa neta de titulación*), en tanto que el **18%** adeudaba **una o dos materias**, **11,7%** **tres o cuatro materias** y el **15,3% de ellos** (21.400 mil alumnos) **adeudaban cinco o más materias**.
- En las distintas instancias de evaluación acaecidas entre abril de 2011 y marzo de 2012, **36.500 estudiantes de la cohorte 2010 o de cohortes anteriores** rindieron sus materias adeudadas, logrando así titularse.
- Considerando tanto a los **titulados de la cohorte 2011 como a los de cohortes anteriores**, entre abril de 2011 y marzo de 2012 se han titulado **109.700 estudiantes**, que representan el **78,2% de la matrícula de sexto año de 2011** (*tasa bruta de titulación*).
- **Tanto las tasas netas como las tasas brutas de titulación son mayores en el Interior** (57,6% y 83,4%) que en el Conurbano (48,9% y 75,2%), y en las **escuelas privadas** (64,3% y 89,6%) frente a las estatales (43,8% y 70,4% respectivamente).

Estos resultados también revelan algo de lo que más arriba se mencionaba como la “lógica de la presencia”. Parecieran ser varios los factores que hablan acerca del “tiempo” que finalmente insumen las y los alumnos en terminar su escolaridad. Que por ejemplo, cerca del 33% de los titulados en un determinado año de estudio corresponda a alumnos de cohortes anteriores habla también de este rasgo, que habrá que seguir analizando, y que refiere a los modos de evaluación, acreditación y promoción, a los tiempos institucionales y a los tiempos en la vida de las y los jóvenes que cursan su escolaridad secundaria.

Otro aspecto presente también en el Régimen Académico y que tensiona fuertemente con estos datos refiere a las diferentes situaciones que habilita la figura del que “está excedido en faltas”: en algunas instituciones esta situación estaría dando paso casi naturalmente a la figura de lo que todavía algunos siguen denominando como “alumnos libres” -esquema que obligaba a las y los alumnos a presentarse a fin de año a rendir todas las materias-; y en otras, estas situaciones pasaron a formar parte, a partir de la implementación del Régimen Académico, de una lógica de trabajo más estrecha entre directivos, preceptores y docentes, a fines de determinar primero, cuántas clases han sido las efectivamente dictadas por los profesores, y sobre esta base, evaluar en qué materia la alumna o el alumno en cuestión, ha superado el 15% de inasistencias establecido para el cómputo por materia.

Se entiende entonces que cuestiones de este tipo, mucho más vinculadas si se quiere a la micropolítica de las instituciones del nivel, son las que tienen la potencialidad de seguir tensionando la inercia gramatical que muchas veces en las instituciones educativas, son las que resisten y hasta obstaculizan los cambios.

PARA FINALIZAR...

Intentando recapitular algunas ideas de las que se han ido enunciando, resulta clave retomar esta relación presentada inicialmente, acerca del lugar que las políticas educativas y las decisiones sobre la enseñanza o la gestión pedagógica o institucional (dimensiones que interpela el nuevo Régimen Académico) pueden ocupar en tanto abordan de manera directa las condiciones en la que los actores institucionales y alumnos configuran sus respectivas trayectorias dentro de la escuela, e inciden de manera indirecta en las experiencias que se producen concretamente.

Por otro lado, las cuestiones más vinculadas a la asistencia, permanencia, evaluación y promoción que plantea el Régimen Académico se relacionan fuertemente con esto que se ha planteado más arriba cuando se hacía referencia a la inclusión educativa: se puede leer en los objetivos que orientan las definiciones normativas del nivel, que estas nuevas regulaciones apuntan centralmente a que la inclusión educativa sea plena, cuestión que demanda por parte de todos los actores institucionales una profunda reflexión entorno a que el vínculo que construyen los niños, niñas y jóvenes con las escuelas tenga sentido. Esto significa que la escolarización debe dar lugar a una experiencia que no resulte indiferente. La producción de sentido es situada, pero se

nutre de coordenadas (normas, políticas, recursos, enunciados) que estructuran el sistema más allá de la situación.

Desde este punto de vista, resulta central el planteo conceptual del Régimen Académico en tanto corpus de criterios y normas de **alcance universal** para todas las escuelas secundarias, pero que también admite ciertos criterios de **adecuación institucional**. Esta idea resulta particularmente interesante, sobre todo por el hecho de recuperar esta concepción del alcance universal del derecho a la educación pero sin dejar de permitir e invitar a que las consideraciones a realizar en cada institución no sean sólo consecuencia de la aplicación de normas comunes y estandarizadas, sino que sean resultado de una mirada que recupere y analice las particularidades de cada situación institucional.

Este conjunto de ideas vuelve a poner en relieve la tensión entre lo estructural y lo situacional, entre lo invariante y lo específico que caracteriza a la estructuración de condiciones de producción de la experiencia escolar.

Dicho de otra manera, las transformaciones que presenta el nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria de la provincia exceden el mero cambio normativo. Intentan dar cuenta, además, de una transformación profunda en los supuestos y las concepciones de aquello que debe ser normado para promover y alcanzar modificaciones profundas en las prácticas escolares.

Por otro lado, y para ir cerrando esta parte, se vuelve necesario destacar la necesidad de que estudios de esta naturaleza continúen profundizando sobre estos temas, siendo que sin lugar a dudas, contribuyen a desnaturalizar algunos problemas clásicos en las investigaciones sobre escolarización secundaria.

El “abandono” por ejemplo, resulta ser uno de los indicadores que primero se considera para hacer referencia a la calidad de los sistemas educativos. Ahora bien, ¿de quién habla la noción de “abandono”, “deserción” o “fracaso”? y ¿qué nos dicen acerca de la renovación de la escuela? A pesar de las lecturas predominantes sobre estos problemas, existen claras evidencias de que el “fracaso escolar” no constituye un problema estrictamente individual de quienes no presentan signos de éxito académico. Resulta productivo enfatizar la idea de que el fracaso no es una responsabilidad individual.

Invertir la “carga de la culpa” y que esta no esté localizada en los individuos puede generar mejores condiciones para avanzar sobre su aspecto central: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela en sí misma. Examinar su

lógica interna, sus prioridades, el horizonte para el que forma, cómo se inscribe en la cultura, qué selección de ella enseña, qué incluye y qué excluye, son algunas cuestiones significativas para no caer en la culpabilización de los jóvenes por no poseer lo que la escuela no logra generar en ellos. En este sentido, se podría considerar que tienen mucho por hacer en este campo las políticas públicas, los estados, el mundo académico, y la docencia.

BIBLIOGRAFIA

- Baquero, Ricardo, Terigi, Flavia, Toscano, Ana Gracia, Briscioli, Bárbara, Sbulatti, Santiago (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2009, 7. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55114094016>, consulta: 18 de octubre de 2012.
- Bracchi, C; Gabbai, I; Paulozzo, M y Hernandez, M. (2010) “Políticas de educación secundaria para adolescentes y jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. La implementación de la escuela secundaria obligatoria”. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Buenos Aires. 13, 14 y 15 de Septiembre de 2010.
- Tiramonti, Guillermina y otros (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia Argentina. Informe final*. FLACSO, Bs. As. Disponible en: http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- CASTEL, Robert (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2010). *Estudio cuantitativo / selección de escuelas del proyecto “Trayectorias escolares inclusivas en contextos desfavorables”*. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE.
- Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa (2011) “*La experiencia escolar de directores de escuelas secundarias*”. Documento de trabajo de circulación interna. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCyE.

- Dirección Provincial de Planeamiento (2010) *“Relevamiento de alumnos con escolaridad en riesgo. Educación secundaria común. Año 2010”*. Documento de circulación interna. Subsecretaría de Educación. DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2011) *“El Régimen Académico para la Educación Secundaria”*. Documento para la Primera Jornada Institucional 2011.
- Dirección Provincial de Planeamiento y Dirección Provincial de Educación Secundaria (2012) *“Resultados de las evaluaciones de febrero y marzo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2011/2012). Impacto de las comisiones evaluadoras adicionales y situación de los alumnos de 6to año y titulados (2011/2012)”*. Documento de circulación interna. Dirección General de Cultura y Educación.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- DUBET, François (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. UNESCO.
- KESSLER, Gabriel (2003) *Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley*. Seminario *Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- LLINÁS, Paola (2011) *“Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria”*. En: TIRAMONTI, Guillermina (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- PENNAC, Michel (2008) *Mal de escuela*. Montevideo: Mondadori
- Resolución N° 587/11. Régimen Académico para la Educación Secundaria.
- SENDON, María Alejandra. *“Trayectorias escolares: una aproximación metodológica”*. Documento on line. Accesible en: http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Trayectorias-Escolares#_ftnref3