



Universidad Nacional del Litoral

**MAESTRIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA
EDUCACIÓN**

Directora: Graciela Frigerio

Tesis

**Algunas reflexiones acerca de la implementación del
Plan de Mejora Institucional en Santa Fe**

Entre la heteronomía y la autonomía

El caso de dos escuelas del sur de Santa Fe

Tesista: Andrea G. Della Siega

Director de Tesis: Gustavo Ruggiero

Mayo 2016

Índice

Palabras preliminares	4
Introducción	6
Algunos interrogantes que surgen para comenzar a pensar lo planteado	15
Objetivos	17
Estado del Arte	18
Marco teórico	21
Políticas públicas	21
Política educativa	23
Instituciones	25
Ley y heteronomía	33
Autonomía	34
Desarrollo	36
¿Qué es el Plan de Mejora Institucional?	36
Encuadre contextual en la provincia de Santa Fe	47
Decisiones de Política Educativa en el plano nacional y jurisdiccional	50
Implementación PMI en la Escuela Secundaria Orientada N° XX – Rosario Zona Norte	51
Análisis de entrevista a Referente territorial – Escuela Zona Norte	51
Análisis de entrevista a Directora Escuela Zona Norte	56
Análisis de entrevista a Tutora académica 1 Escuela Zona Norte	63
Análisis de entrevista a Tutora académica 2 Escuela Zona Norte	70
Implementación PMI en la Escuela Secundaria Orientada N° XX – Rosario Zona Centro	72
Análisis entrevista a Referente Territorial – Escuela Zona Centro	72
Análisis de entrevista a Directora Escuela Zona Centro	80
Análisis de entrevista a Tutora académica 1 Escuela Zona Centro	89
Análisis de entrevista a Tutora académica 2 Escuela Zona Centro	93
Análisis de entrevista a Tutora académica 3 Escuela Zona Centro	97

A modo de reflexión.....	102
Agradecimientos	111
Bibliografía	113

Palabras preliminares

Este trabajo se propone analizar la implementación de una política pública nacional, diseñada como política educativa complementaria de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada en diciembre de 2006. Dicha política pública, focalizada en el Nivel Secundario, se denomina Plan de Mejora Institucional y su estudio se acotará al territorio de la provincia de Santa Fe, más precisamente en dos instituciones de la ciudad de Rosario, durante el período 2010 a 2015.

El PMI como denominaremos de aquí en adelante al Plan de Mejora Institucional, será utilizado como analizador, para indagar qué margen de *autonomía* queda para los sujetos que tienen que implementar una política pública que ya tiene un marco teórico definido, comprendida esta *autonomía* en el sentido que Castoriadis le otorga al término.

A medida que este trabajo fue cobrando forma, muchos fueron los caminos iniciados y abandonados a medio recorrer, como un laberinto que nos pone obstáculos y calles sin salida, para retroceder y así, ir andando y desandándolos, hasta encontrar el que realmente nos lleve a la salida. Pero llegar a la salida, no es en el caso de este trabajo, encontrar una respuesta, sino despejar interrogantes que surgen, para abrir otros nuevos. Es andar por senderos intrincados, buscando nuevas formas de interpelar la realidad, para comprender en parte, lo que encontraremos en el recorrido hacia la salida y no la salida en sí.

En principio, el interés por abordar el Plan de Mejora Institucional, tuvo que ver con inquietudes personales, relacionadas con el ámbito de desempeño laboral de quien escribe. La cercanía con una política pública puesta en acto en la propia institución escolar, suscitaba numerosos interrogantes y desafíos; así como una enorme tentación de usar de laboratorio la propia experiencia en un territorio conocido. Guiaba esta búsqueda, a su vez, la sospecha de que esta política pública en particular, necesariamente estaba orientada a modificar la estructura de la escuela secundaria actual. Este fue un supuesto que desvió mi atención durante el inicio de la investigación, sesgando mi mirada, obstaculizando enormemente el avance del trabajo.

Largas jornadas de lecturas y debates me adentraban más y más en el problema del formato y cómo éste supuestamente, condiciona y limita las trayectorias escolares de los estudiantes; pero esta línea de trabajo, no lograba cobrar vuelo ni avanzar.

La búsqueda de material bibliográfico estuvo orientada, en un principio, a los autores que analizan y describen las categorías que sostienen y refrendan ese primer supuesto: formato escolar; trayectorias escolares, entre otras, fueron los primeros acercamientos teóricos para la elaboración de la tesis.

Pero no fue hasta la etapa del trabajo de campo, con la realización de entrevistas a los protagonistas de las políticas públicas puestas en acto, que las sospechas iniciales, una a una fueron desvaneciéndose, para dar lugar a un rumor, un “ruido” que se fue colando hasta hacerse una presencia constante en mis pensamientos y reflexiones. Este rumor, al que decidí prestar más atención, fue la recurrencia en el discurso de los distintos actores entrevistados frente a la implementación del PMI, que me hicieron pensar en las categorías de *heteronomía* y *autonomía*, desarrolladas magistralmente por Castoriadis en “*La institución imaginaria de la sociedad*”. Frases, ideas, acciones que me alertaban, llamaban mi atención, sin llegar a comprender en ese momento por qué, eran asociadas involuntariamente hacia estas categorías.

Cada vez que realizaba una entrevista, no podía evitar asociar estos fragmentos del discurso de los entrevistados, con los conceptos de *heteronomía* y *autonomía*, estudiados en el transcurso de la Maestría en Políticas Públicas para la educación. Percibir la tensión entre ambas. Pensar las instituciones al estilo Castoriadis, comenzó a ser una práctica recurrente.

Pero la duda continúa horadando la seguridad de mis presunciones. Es por ello que más adelante, y en el desarrollo del trabajo, iré profundizando en el análisis y reflexión de estas categorías, para intentar acercarme a una explicación más acertada de la realidad y develar si esas percepciones tienen fundamento o sólo son espejismos.

Introducción

La obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en diciembre de 2006, amplió el acceso a adolescentes y jóvenes de sectores sociales diferentes a los que tradicionalmente concurrían a ella. Esta masividad puso de manifiesto varias dificultades para albergar a estos nuevos grupos de jóvenes en la escuela, que los recibe con su estructura fragmentada del tiempo y el espacio y no puede dar respuesta a las demandas, tal como lo plantea la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 86/09 *“La Educación Secundaria debe preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios. Para ello el Estado deberá:*

- *Garantizar el derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, cualquiera sea su condición y/o situación personal, de género, lugar de residencia, económica y cultural.*
- *Garantizar la inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas de adolescentes, jóvenes y adultos implementando medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela en condiciones de igualdad de oportunidades.*
- *Garantizar una formación relevante para todos y todas los destinatarios, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas.”*

Se da entonces un proceso de universalización por un lado, originado en la obligatoriedad, pero por otro, la dificultad de acompañar y sostener a estos alumnos que no logran apropiarse de ella. Diversos autores han formulado desarrollos en este sentido, (Tiramonti, 2009) expresa que tanto el formato de la escuela media, como la definición de contenidos y los supuestos culturales en que ella se asienta, están orientados a cumplir con una función de selección de una parte minoritaria de la población, para que esta sea promovida a posiciones intermedias tanto en el campo de la función pública como de la privada. Esta función selectiva contrasta fuertemente con la actual pretensión de universalización del nivel.

La escuela secundaria porta en su mandato fundacional una función selectiva, lo que hace sumamente difícil cambiar esta impronta por la de la universalización. Este fuerte contraste, tendría que ver con un cambio rotundo en las políticas públicas para la educación secundaria.

Así mismo considera que son múltiples los mecanismos de selección, aunque sólo se explicitan aquellos que están asociados a la comprobación del mérito. Para avanzar en la escolarización secundaria se requiere por parte del alumno adaptación a un patrón cultural escolar que incluye modos de comportamiento. Como podemos apreciar, son estos mecanismos propios de la escuela secundaria los que impiden en muchos casos que los jóvenes que no portan esta plasticidad para la adaptación al formato, desistan y queden en el camino, pasando a engrosar los índices de abandono y baja tasa de egreso en el nivel.

Continuando con la idea del pasaje de la selección a la universalización (Tiramonti, 2009), podemos apreciar que en muchas ocasiones, las escuelas estipulan requisitos y condiciones que sólo pueden ser cumplidas por determinado sector socio-cultural. Pongamos el ejemplo del requerimiento de acompañamiento y apoyo familiar. La constitución familiar, los vínculos que relacionan a padres e hijos y los mandatos destinados a influir las trayectorias de los hijos, no son uniformes para todos los grupos sociales. Sin embargo, las escuelas se organizan a partir de un patrón homogéneo que genera simpatías con un grupo de alumnos y tiende a la expulsión de otros.

En una sociedad fragmentada, con dificultades de todo tipo para brindar apoyo y contención a los adolescentes, la escuela insiste en reproducir patrones de funcionamiento, apelando al acompañamiento de la familia, que en muchos casos es mínimo o no existe.

En referencia a la expulsión que solemos llamar deserción para ubicar la responsabilidad en el lado de los alumnos, (Tiramonti, 2009), explica que resulta de la confrontación entre las características, sociales, culturales, étnicas, religiosas e individuales que porta el alumno y las que espera la escuela. La presión por incorporar sectores emergentes a los beneficios de la escuela media ha producido una heterogeneización de estos patrones. Sin embargo, no se trata de una ampliación y diversificación de las expectativas escolares y de una valoración de lo heterogéneo como

elemento enriquecedor del diálogo escolar. Lo que ha pasado es que se han creado diferentes escuelas para atender grupos socio-culturales también diferentes.

La autora presenta diversas situaciones que provoca la escuela secundaria históricamente: expulsión, deserción, todas situaciones indeseables producto de su rígida estructura, que se ven acentuadas en la actualidad por la incorporación de sectores emergentes a las aulas. Una de las formas que encuentra el Estado para dar respuesta a esta situación en la escuela media, se da en clave de política educativa, a través de los Planes de Mejora Institucional, entre otras propuestas.

La educación secundaria en nuestro país porta un mandato fundacional elitista y excluyente, producto de las ideas dominantes del siglo XIX, produciendo profundas huellas en el imaginario social que aún persisten. Continuando con este desarrollo (Terigi, 2009), podemos decir que estas marcas fundacionales han ido mutando con el devenir histórico y los procesos sociales, aportando sutiles cambios acordes con los tiempos políticos suscitados en el país, pero siempre manteniendo su estructura parcelada en disciplinas y una distribución fragmentada del tiempo y del espacio.

Actualmente el nivel medio se encuentra en crisis, (Tiramonti, 2009), y en el caso argentino, este proceso abarca tanto al circuito privado como al público. En una investigación realizada por el Grupo Viernes (2008) se habla del efecto colador. Con ello se quiere ilustrar este fenómeno de admisión de algunos alumnos y expulsión de otros que luego son incluidos por otra institución creada ad hoc para sostener esa población. Este proceso es propio de una institución que no ha podido aceptar la coexistencia de la heterogeneidad cultural (y de la desigualdad social) dentro de un mismo espacio educativo.

Por este motivo está presente en la agenda de los organismos internacionales, quienes a través de diversos documentos y análisis estadísticos, enfatizan la necesidad de lograr mayores niveles de educación con el objetivo de mejorar las condiciones de vida y desarrollo de los países, particularmente del cono Sur, afirmando que a mayores niveles de educación se obtienen mejores posibilidades de inserción económica y social.

Son algunos ejemplos de ello, las publicaciones de OREAL/UNESCO¹ que en 2011 en un documento sobre educación en Latinoamérica y el Caribe, expresa: *“Por sobre todas las cosas, la calidad de la educación y, especialmente, el acceso y la calidad de la enseñanza secundaria y de la enseñanza y formación técnica y profesional (TVET), se manifiestan como los principales retos durante los años previos a 2015, y también a futuro. Las intervenciones estratégicas y la reestructuración de las políticas públicas son fundamentales a la hora de abordar estos desafíos”* (OREAL/UNESCO, 2011, p. 5). Se pone énfasis en la necesidad de intervenir con acciones concretas en el nivel medio y técnico, como prioridad para el período previo a 2015 y a posteriori.

Por otra parte, la OEI², publicó en 2012 el documento denominado *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica, Metas Educativas 2021*, en el que expresa: *“El proyecto Metas Educativas 2021 encuentra su fundamento en la convicción de que la educación constituye una estrategia fundamental para avanzar hacia la inclusión y la cohesión social en Iberoamérica. Su objetivo final consiste en lograr en la presente década que la educación dé respuesta satisfactoria a unas demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, de carácter equitativo e inclusivo y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Como se ha señalado acertadamente, se trata en última instancia de integrar dos agendas educativas en un solo programa de actuación: por una parte, recuperar el retraso educativo acumulado a lo largo del siglo XX, y, por otra, enfrentarse a los nuevos retos formativos que plantea el siglo XXI.”* (OEI, 2012, p. 14)

Es notorio el interés de los organismos internacionales en ofrecer datos estadísticos y propuestas orientativas que ayuden a los países del tercer mundo a resolver los problemas de la educación.

En consonancia con las orientaciones a nivel mundial, y la mayoría de los países de Latinoamérica, Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, ha determinado la obligatoriedad del nivel medio, tal como lo prescribe en su artículo 29° *“La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan*

¹ Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

² OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

cumplido con el nivel de la Educación Primaria". (Ley 26.206, Art. 29°, p. 31) Esto implica la afluencia a las instituciones educativas de un número mucho mayor de estudiantes pertenecientes a otros sectores sociales que con anterioridad a la ley era impensado que accedieran a ella.

La realidad demuestra que esta afluencia masiva a las escuelas ha traído aparejadas, dificultades que, si bien ya se venían produciendo, hoy son más evidentes por la cantidad de alumnos que las padecen. Podemos mencionar repitencia, abandono, trayectorias alteradas, como algunas de ellas.

Lo que guía este trabajo es la inquietud por los *modos* que adoptan algunas políticas públicas nacionales y jurisdiccionales, para abordar las problemáticas planteadas y los supuestos que subyacen en la toma de decisiones, así como la necesidad de constatar si producen algún impacto en las prácticas cotidianas al interior de la escuela o sólo son paliativos provisorios que afectan la forma, pero no el fondo de la cuestión. En esta línea de indagación, también es posible pensar, en qué medida los organismos internacionales influyen, determinan o intervienen en las decisiones que toman los estados, particularmente, Argentina. Más aún, es posible pensar que dichas líneas de acción sólo tienden a perpetuar el orden establecido, para que nada cambie.

¿Por qué el PMI? Porque es una de las políticas públicas orientada a la educación secundaria con fundamentos conceptuales claros, enmarcados en un Documento específico diseñado a tal fin: "*Documento N° 1 Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional, Serie de documentos de apoyo para la Escuela Secundaria*", de marzo de 2011, evidenciando una clara posición respecto a la educación secundaria y sus destinatarios, argumentando en favor de políticas de inclusión, con un andamiaje teórico particular.

También porque partimos de la base que en la Provincia de Santa Fe, las políticas educativas nacionales, nunca fueron, desde el año 2009, implementadas exactamente como las "bajaba" Nación, sino que se discutían distintas alternativas de implementación. Estas contrapropuestas, fundamentadas por los equipos técnicos de la Jurisdicción, eran sostenidos por los funcionarios provinciales y aceptados por los equipos nacionales, siempre consensuando las decisiones entre ambos equipos.

Por ello, intentaremos identificar los posicionamientos ideológicos subyacentes tanto a nivel nacional como jurisdiccional, emanados de los documentos y normativas que enmarcan el programa.

Investigar la forma que adoptó la implementación en sus distintos niveles de concreción: Ministerio de Educación, equipos técnicos, referentes territoriales, escuelas, directivos, docentes, alumnos, para indagar qué margen de **autonomía** – en el sentido que le otorga Castoriadis- queda a estos sujetos, en la puesta en marcha de esta política pública en particular, que posee su propio marco teórico definido. Pero, ¿Qué es la *autonomía*?

Castoriadis distingue entre individuo autónomo y sociedad autónoma. Para desarrollar estos conceptos, se basa en categorías del psicoanálisis expresando: “*La autonomía sería el dominio del consciente sobre el inconsciente. Si a la autonomía, a la legislación o a la regulación por sí misma se opone la heteronomía, a la legislación o a la regulación por otro, la autonomía es mi ley, opuesta a la regulación por el inconsciente que es una ley otra, la ley de otro que yo...*” (Castoriadis, 1989, p. 162). Nos habla entonces de la autonomía como una tensión entre el discurso del individuo y el discurso del Otro que está en el individuo y lo domina y habla por él. Nos encontramos entonces ante la dimensión *social* del problema, cuando establece la relación con lo *imaginario*: “*...dominado por este discurso, el sujeto se toma por algo que no es. El sujeto no se dice, sino que es dicho por alguien; existente como parte del mundo del otro. El sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal. Lo esencial de la heteronomía – o de la alienación- en el nivel individual es el dominio por un imaginario autonomizado que se arrogó la función de definir para el sujeto tanto la realidad como su deseo.*” (Castoriadis, 1989, p. 163) Además de introducir la categoría de imaginario, en la que profundizaremos más adelante, Castoriadis expresa la complejidad de los procesos que debe realizar el sujeto para diferenciar pulsión de realidad, como un conflicto central y también la diferenciación entre pulsiones y realidad por un lado y por otro la elaboración imaginaria del sujeto. El sujeto autónomo sería entonces el que puede diferenciar la verdad de su deseo.

Para Castoriadis una sociedad autónoma es, como primera aproximación, la que niega la existencia de un fundamento extrasocial a la ley y extrae consecuencias de ello.

La originalidad, de la autonomía consiste en la aparición de un ser que cuestiona su propia ley de existencia, de sociedades que cuestionan su propia institución, su representación del mundo, sus significaciones imaginarias sociales.

A lo largo del proceso de implementación de una política educativa se deben tomar decisiones, que producen unos efectos. Estos efectos no pueden ser dimensionados con anterioridad y en algunos casos pueden ser opuestos a los que se pretendían lograr. Indagar en las posibilidades ciertas de toma de decisión, ejercidas o no por los actores intervinientes, puede arrojar luz sobre un tema que preocupa a quienes estamos involucrados de algún modo en el sistema educativo, como protagonistas. El grado de autonomía que poseen los distintos actores, ¿se refleja en las decisiones tomadas en su implementación? ¿Es posible tal autonomía?

¿Por qué y para qué invertir en políticas públicas que acompañen lo ya existente, cuando todos los diagnósticos definen como deficitaria a la educación secundaria?

Para profundizar en estas reflexiones se hace imprescindible establecer la relación entre autonomía y toma de decisiones, en el marco de la *institución*, (Castoriadis, 1988) en su desarrollo se pregunta qué es lo que mantiene unida a la sociedad y la respuesta es que la une su *institución* -el conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas. Es la institución la que convierte a la materia prima humana en individuos sociales: todos somos fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad. Así, la *autoinstitución* de la sociedad es la creación de un mundo humano y la creación del individuo en quien está masivamente incorporada la institución de la sociedad.

Esa institución de la sociedad funciona como un todo coherente por la existencia de un *magma de significaciones* imaginarias sociales (Castoriadis, 1988), de esta forma, es la sociedad instituida la que determina las categorías esenciales de lo que pensamos y de cómo lo pensamos, las referencias intelectuales con las que intentamos cambiar la sociedad.

Entonces podríamos pensar que, si las políticas diseñadas son un producto acabado, sin posibilidad de intervención o participación por parte de los destinatarios en el momento de su construcción, sólo existe espacio para la acción autónoma en el momento de la ejecución de las mismas y es allí, donde haremos foco en el desarrollo de esta tesis: ¿Qué

se entiende por autonomía? ¿Qué relación hay entre autonomía y “toma de decisiones”? ¿Cómo se piensa la autonomía en el marco de la institución?

Más concretamente, intentaremos orientar la mirada hacia la implementación del programa PMI, en el nivel áulico de concreción, para indagar **¿Qué margen de autonomía, comprendida ésta en el sentido que Castoriadis le da al término, queda para los sujetos que tienen que llevar a cabo esta política pública, que ya tiene un marco teórico definido?**

Para realizar una aproximación al tema y con el objetivo de buscar evidencias, se estudiará la implementación de la línea de tutorías académicas como estrategia del PMI³ durante el período 2010 - 2015, en dos escuelas urbanas de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe⁴.

El objetivo general de este estudio es indagar qué margen de autonomía poseen los sujetos que tienen su cargo la implementación de una política pública - PMI – que ya posee un marco teórico definido.

Como objetivo particular, se estudiará la implementación del programa en el nivel de concreción áulico de dicha política, indagando las decisiones tomadas en cada institución para lograrlo, teniendo como referencias las categorías de heteronomía y autonomía definidas por Castoriadis.

Esta investigación de corte exploratorio se enmarca en una metodología cualitativa de recolección de datos.

Será necesario en primer término, analizar la normativa que prescribe la obligatoriedad de la Escuela Secundaria en nuestro país, así como los documentos que dan origen a los Planes de Mejora Institucional como política educativa de apoyo a la misma. Ley Nacional de Educación N° 26.206; resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 86/09, 88/09 y Anexos; serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria; Documento N° 1: Diseño e Implementación del plan de mejora institucional del Ministerio de Educación de la Nación. De la lectura y análisis de las mismas intentaremos develar los

³ De aquí en adelante se utilizará la sigla PMI para nombrar el Plan de Mejora Institucional.

⁴ Las escuelas seleccionadas dos Escuelas de Enseñanza Media ubicadas una en la zona céntrica y la otra en la zona norte, ambas en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe.

postulados teóricos que las sustentan, que contribuyan a la comprensión de la problemática planteada.

Luego se realizarán entrevistas, semiestructuradas y abiertas a los diferentes sujetos que intervienen en la implementación del PMI en las escuelas seleccionadas: referentes territoriales del programa, Directores y Profesores que se desempeñan como tutores académicos, para recabar datos que aporten al objetivo planteado.

A lo largo del trabajo, intentaremos poner en tensión las conclusiones emanadas del análisis de documentos con los resultados obtenidos en las entrevistas, siempre mediados por las categorías teóricas, para ir construyendo argumentos que fundamenten o refuten el problema planteado.

Algunos interrogantes que surgen para comenzar a pensar lo planteado

¿Cuál es el propósito de esta política educativa nacional? ¿En qué momento se puso en marcha? ¿Desde cuándo se implementa en la Provincia de Santa Fe? ¿Qué formas adopta su implementación en la Jurisdicción? ¿Existen opciones de líneas de acción o sólo las tutorías académicas? ¿Existe la posibilidad de modificar la propuesta emanada del Ministerio de Educación de la Nación?

La jurisdicción, ¿puede elegir el modo de implementar la política educativa nacional? ¿Si es así, qué decisiones se tomaron? ¿Por qué?

Para comenzar a abrir estos interrogantes, nos interesa plantear qué es y cómo funciona en nuestro país el Consejo Federal de Educación. El CFE, como lo llamaremos de aquí en adelante, es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

El Consejo Federal está compuesto por tres órganos: la Asamblea Federal, el Comité Ejecutivo y la Secretaría General. Asimismo cuenta con el apoyo de tres Consejos Consultivos: de Políticas Educativas, Económico y Social y de Actualización Curricular.

Las Resoluciones del Consejo son de carácter obligatorio conforme lo establece la Ley de Educación Nacional y el Reglamento de Funcionamiento del mismo, aprobado por Resolución CFE N° 1/07.

Esta Resolución, en su Anexo I, expresa que son atribuciones y funciones del Consejo aprobar resoluciones y recomendaciones, designar Secretario General, designar Vicepresidente en cada reunión, constituir al comité Ejecutivo, programar reuniones regionales, considerar informes, acordar pautas generales con otras jurisdicciones, proponer y analizar metodologías de trabajo para los programas que implementa la cartera educativa nacional, entre otras.

Respecto a la periodicidad de las reuniones, se menciona que la Asamblea Federal deberá sesionar como mínimo diez veces por año. El *quorum* para sesionar se conformará con la mitad más uno de la totalidad de los miembros y cada miembro de la Asamblea tiene derecho a un voto, nominal y fundado. En caso de igualdad de sufragios, el Presidente tendrá doble voto. Los miembros del Consejo pueden abstenerse de votar y así mismo, continuar formando parte del *quorum* mientras permanezcan en el recinto.

El Artículo 10° habla de un proceso de *concertación* de las decisiones en el seno del CFE.

Para las Resoluciones el Artículo 12° prevé que se deberá contar en todos los casos con la aprobación de los tres cuartos de todos los miembros de la Asamblea Federal, debiendo quedar constancia en la Resolución del resultado de la votación.

En cambio, las decisiones que tengan carácter de Recomendaciones, serán tomadas por simple mayoría de votos de los miembros presentes.

La Resolución N° 88/09, de institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria obligatoria; Planes Jurisdiccionales; Planes de Mejora Institucional, fue aprobada por el CFE, con la participación de la jurisdicción de Santa Fe.

Una política pública de alcance nacional como el PMI, debió atravesar distintas instancias en el seno del CFE, hasta cobrar su forma definitiva. Luego cada jurisdicción estableció la forma para su implementación. Se realizaron acuerdos y se establecieron consensos. En particular en la provincia de Santa Fe, adoptó una impronta particular que analizaremos a lo largo del trabajo.

A través de este recorrido intentaremos dar respuesta a algunos de estos interrogantes y, seguramente, a formular otros que arrojen luz sobre estas problemáticas y nos ayuden a pensar el margen de autonomía que queda a los distintos actores involucrados en la implementación de esta política educativa en particular y cómo lo ejercen.

Objetivos

El objetivo general de este estudio es indagar qué margen de autonomía poseen los sujetos que tienen a su cargo la implementación de una política pública - PMI – que ya posee un marco teórico definido.

Como objetivo particular, se estudiará la implementación del programa en el nivel de concreción áulico de dicha política, indagando las decisiones tomadas en cada institución para lograrlo, teniendo como referencias las categorías de heteronomía y autonomía definidas por Castoriadis.

Estado del Arte

Existen escasas investigaciones que analizan la implementación de los PMI en las escuelas secundarias de nuestro país, así como el impacto que producen en las mismas, dado que el lanzamiento de esta política educativa fue en el año 2010 y su implementación en la Jurisdicción de Santa Fe, fue progresiva desde esa fecha en las Escuelas Secundarias Orientadas, ingresando por grupos a partir de 2011.

En general los estudios intentan analizar posibles efectos, no así los procesos de implementación.

Una de las aproximaciones al tema fue la investigación realizada por Patricia Avaca, de la Universidad Nacional de San Luis, denominada “Planes de Mejora institucionales ¿Se constituyen en verdaderos desafíos para las escuelas secundarias? Un abordaje evaluativo”.⁵

El objeto de estudio de dicha investigación es la evaluación de la línea de acción de clases de apoyo, tomando tres ejes problemáticos: la repitencia, la sobreedad y la deserción. La hipótesis de trabajo sustentada en el trabajo es “¿Los docentes de estas instituciones implementan de manera favorable las clases de apoyo a partir de sus objetivos iniciales que tienden a la disminución de la repitencia, sobreedad y deserción?”

La autora sostiene a modo de conclusión, una apreciación respecto a la evaluación, argumentando que si bien se mejoran algo los rendimientos de los alumnos en general, lo que persiste es un modo de evaluar tradicional, es decir, la implementación del PMI en las instituciones estudiadas, no logra modificar el núcleo duro de las concepciones de evaluación que sostienen los docentes.

Otra de las investigaciones sobre el tema es el estudio de caso sobre los Planes de Mejora Institucional para la Escuela Secundaria, en el conurbano bonaerense, llevada a

⁵ Las autoras de este trabajo son integrantes del Proyecto de Investigación denominado “La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas, sujetos y contextos” PROIPRO N° 4/1812. Directora Mag. Zulma Perassi. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas.

cabo por Miguel Angel Maimone, de la Universidad Nacional de General Sarmiento⁶. La idea general de este trabajo se podría resumir diciendo que a pesar de que las políticas de los años 90 impulsaron cambios estructurales en la educación secundaria, ha quedado intacta la matriz escolar propia de este nivel.

En esta perspectiva, las políticas que dejan intacta la forma escolar tradicional son insuficientes para ampliar el cumplimiento del derecho a la educación secundaria.

En ambas investigaciones, si bien el objeto de estudio es diferente, las conclusiones provisorias a las que se arribaron presentan similitudes en cuanto a la dificultad que tiene la política educativa orientada al acompañamiento de las trayectorias escolares, cuando se pone en práctica, dado que confronta con la realidad del núcleo duro de la matriz de la escuela secundaria, tanto en el aspecto evaluativo como el desarrollo de las estrategias pedagógicas, tendientes a dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Por otro lado, María Paula Montesinos⁷ junto con Ana María Schoo⁸, en el marco del XI Congreso Argentino de Antropología presentaron los resultados de su investigación sobre los procesos de implementación de los PMI con un enfoque socioantropológico, plasmado en un documento de la DINIECE, y publicado por el Ministerio de Educación de la Nación. *“En los últimos años ha tomado impulso la ponderación de los datos cuantitativos para dar cuenta de los avances y desafíos pendientes de las políticas públicas. En este escenario, los Planes de Mejora Institucional (PMI), en tanto política educativa federal orientada al nivel secundario, se inscriben en esta orientación general.”* (Montesinos, Schoo, 2014, p. 2)

Las autoras realizaron su investigación en cuatro provincias argentinas y expresan sobre su trabajo: *En particular, nos enfocaremos en ciertas formas de pensar y hacer la obligatoriedad escolar que pretende dejar huellas en las instituciones educativas: se trata*

⁶ Título del proyecto de investigación propio: *Los Planes de Mejora Institucional como política educativa dirigida a la escolarización secundaria de los adolescentes y jóvenes en el partido de José C. Paz, en el Conurbano Bonaerense*. Título del proyecto en el cual se enmarca: *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense. (PICT-2010-2214)*. Directora de la beca: Flavia Terigi; co-directora: Ana Gracia Toscano.

⁷ María Paula Montesinos. Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA y del Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

⁸ Susana Schoo. Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología, UBA y del Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

del supuesto de que a partir de (buenos) diagnósticos se pueden identificar los problemas institucionales, diseñar acciones para solucionarlos y evaluar su eficacia. En el marco de estos lineamientos, la producción y el uso de indicadores educativos ocupan un lugar central. Claramente, éstos proveen información sustancial para evaluar las decisiones y acciones encaradas. Pero, también, nos interrogamos acerca de sus efectos y su eficacia para la comprensión de los complejos procesos socioculturales que supone la construcción de una nueva escuela secundaria y el cumplimiento de la extensión de la obligatoriedad del nivel.” (Montesinos, Schoo, 2014, p. 19)

Las conclusiones provisorias de este estudio, ponen en evidencia las huellas que las estrategias de implementación de los PMI producen en los universos estudiados. De acuerdo a cada una de las realidades analizadas en las cuatro provincias elegidas, se verificaron diferentes efectos, en las distintas realidades.

No se han hallado otras investigaciones publicadas sobre este tema en la provincia de Santa Fe, hasta el momento.

Marco teórico

Políticas públicas

Comenzaremos definiendo esta categoría, adhiriendo a la postura de Giandomenico Majone cuando expresa *“la política pública está hecha de palabras, en forma escrita u oral, la argumentación es esencial en todas las etapas del proceso de formulación de políticas”* (Majone, 1997, p. 35); entendiendo que política pública es la acción referida al ejercicio del poder o sus consecuencias, a diferencia de lo político, que es aquello que recorre los ámbitos de la política sin traducirse en un acto electoral.

Un ejemplo claro de formulación de política pública, fue la decisión del gobierno nacional de sancionar una Ley de Educación Nacional, en el año 2006, superadora de la Ley Federal de Educación, cuyo marco político conceptual, pertenecía claramente al neoliberalismo.

Es en la letra de la L.E.N. N° 26.206 y en toda la producción de documentos y recomendaciones - la forma escrita según Majone – donde se argumenta la formulación de la política pública que marcó el período de gobierno nacional 2004 – 2015.

Por otro lado, podemos citar como ejemplo de la política pública hecha palabras, pero esta vez del gobierno provincial, a través de los fundamentos explicitados de la política educativa, en el sitio WEB del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe cuando expresa: *“En el marco de la política educativa del Gobierno de Santa Fe y del Plan Estratégico Provincial Visión 2030, la concepción de Educación es entendida como igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano. Nuestra política educativa provincial concibe tres ejes de forma interrelacionada e interdependiente, de modo que tanto en la teoría como en la práctica se constituyen en aspectos solidarios y coherentes de nuestra forma de entender la tarea y el desafío educativo. En el presente texto se ha procurado el tratamiento de cada aspecto por separado para favorecer su desarrollo, debate y apropiación analítica. La política educativa de la provincia Santa Fe concibe tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa. En el abordaje de estos ejes se prioriza la articulación con las acciones de otros niveles del Estado, con el gabinete social de la provincia y con instituciones, así*

como también con los miembros del sistema educativo provincial, como por ejemplo las familias, cooperadoras, docentes y asistentes escolares.

Todas estas acciones se enmarcan en las siguientes Políticas Públicas:

- *Políticas Públicas que promueven la convivencia y la inclusión.*
- *Políticas Públicas de mejora continua de la infraestructura y el mantenimiento edilicio.*
- *Políticas Públicas de formación docente y desarrollo curricular.*
- *Políticas Públicas de bienestar de docentes y asistentes escolares”⁹.*

Tanto el discurso nacional, como el jurisdiccional, establecen posturas diferentes, pero con algunos puntos de encuentro. Son distintos discursos que deben participar de la contienda política, para definir las políticas públicas que finalmente se materializan en las aulas.

Majone conceptualiza quiénes participan en las discusiones y de qué modo, para componer lo que luego se definirán como políticas públicas: *“La discusión se encuentra en la base de la política y de la política democrática. Los partidos políticos, el electorado, la legislatura, el ejecutivo, los tribunales, los medios de difusión, los grupos de interés y los expertos independientes intervienen en un proceso continuo de debate y mutua persuasión.”* (Majone, 1975, p. 35) Si bien este proceso inicia con la expresión de preocupaciones generales y termina en decisiones concretas, el autor advierte acerca de la importancia que revisten en el mismo, la acción del poder, el bajo nivel de conocimiento del electorado y la baja intensidad de la participación ciudadana activa, en estas discusiones.

Tal como lo planteáramos desde el comienzo, este trabajo se propone analizar el margen de autonomía que queda a los sujetos encargados de la implementación de una política pública en particular, que tiene definido su propio marco normativo. Por ello es necesario sentar las bases de los conceptos que manejaremos para llevarlo a cabo. Es en la formulación de Majone, donde encontramos evidencias del ejercicio del poder y la negociación permanente, presentes en las decisiones de políticas públicas y en este

⁹ Sitio oficial del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Portal de Educación.
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>

entramado de participaciones, discusiones, o ausencias, donde se tejen las políticas públicas en períodos democráticos, como la que pretendemos estudiar.

Política educativa

Diversos autores han planteado el concepto de política educativa, con los que intentaremos dialogar para comenzar a pensar en ello, y tomar postura.

Adherimos a las ideas de Alejandro Cerletti respecto a que las políticas educativas son un punto de partida interesante, porque desenmascara cuestiones relacionadas con los conceptos de inclusión, igualdad, equidad.: *“... podríamos decir que la idea dominante sobre el sentido de las políticas educativo-sociales consiste en promover la inclusión en el “sistema” de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. De modo que su impronta de origen no les impida estar, para la “carrera” de la vida, en el mismo punto de partida que los “favorecidos”.* (Cerletti: 2009, P. 1) Este concepto de políticas educativo – sociales alude a una suerte de dicotomía favorecidos – desfavorecidos, que en el caso que nos ocupa estaría dado por los jóvenes pertenecientes a sectores sociales de bajos ingresos, que ingresaron a las escuelas secundarias a partir de la obligatoriedad determinada por la ley, y que recién a partir de 2006 accedieron a ella. Estos últimos pertenecerían a la categoría de “desfavorecidos”, y son los destinatarios prioritarios de las políticas, dado que según el texto de la Ley de Educación Nacional *“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.* (Ley 26.206, Art. 11º, Inc. e, p. 19)

Pensar las políticas en términos de igualdad o equidad nos obliga a pensar en cuáles son los significados que le otorgamos a esos conceptos, distintos de los que se les otorgaba en la década de los 90 en nuestro país, en pleno auge del neoliberalismo. Las capas de sentido que se le asignaban a estos términos en el período mencionado, han ido cambiando con el devenir del tiempo.

Cerletti plantea la importancia de pensar desde qué lugar se están planteando las políticas de inclusión, dado que *“el adentro y el afuera de la inclusión y la exclusión es una construcción que realiza el que está “adentro”.* Y el que establece el criterio de

demarcación se sitúa siempre él, del lado llamémosle, bueno o positivo de la partición y al otro, del lado negativo.” (Cerletti, 2009, p.3) Si se piensa que el “otro” está siempre en desventaja o en una postura tan negativa que su opinión no cuenta, y los encargados de diseñar las políticas se posicionan en un lugar de externalidad, es muy probable que no se tenga en cuenta la verdadera necesidad ni la voz, del así denominado – y confirmado en el lugar del - “excluido”.

Este es el riesgo que se corre cuando se diseñan políticas educativas, por ello, nos advierte: *“quien establece la política compensatoria construye subjetivamente al merecedor de recibirla, pero sobre todo, en esa diferenciación entre unos y otros, se constituye subjetivamente a sí mismo, distinguiéndose del otro, porque, básicamente no lo considera igual. Esta marca desigualitaria instalada en la médula de las relaciones entre los humanos, no hay política social ni educativa que pueda compensarla.”* (Cerletti, 2009, p. 3)

Desde este punto de vista, afirmamos que los lineamientos planteados en el documento del PMI por parte del gobierno nacional, parten de una concepción del sujeto destinatario como carente, como desfavorecido, situándolo en el lugar del excluido, operación contraria a lo que se enuncia como pretensión al definir las políticas compensatorias. Los enunciados contradicen la acción concreta del Estado. Al colocar a los “desfavorecidos” como víctimas, les quita la posibilidad de ser sujetos políticos, las víctimas necesitan ser asistidas, auxiliadas y por esta acción o desplazamiento, es que se termina encubriendo la verdadera razón de la injusticia, que es la estructura del sistema capitalista, que necesita de estas desigualdades para perpetuar su modo de producción subjetiva, mercantilizando las relaciones sociales.

Consideramos que para diseñar políticas públicas realmente inclusivas, los destinatarios de las mismas, deben ser partícipes necesarios, aportando su posicionamiento. Escuchar sus voces con atención, porque seguramente, tendrán algo para decir, que permita una construcción colectiva, más apropiada a sus intereses.

Instituciones

Todo el universo conceptual de Castoriadis se ordena alrededor de una innovadora teoría de la imaginación. Así, especialmente en *La institución imaginaria de la sociedad*, va a destacar el papel de las significaciones imaginarias sociales en la construcción, mantenimiento y cambio del orden de la sociedad. *“Una sociedad no puede existir más que si una serie de funciones se cumplen constantemente..., pero no se reduce a esto, ni sus maneras de hacer frente a sus problemas le son dictadas de una vez por todas por su “naturaleza”; la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades.”* (Castoriadis, 1989, p. 186) En su trabajo explica que la imaginación va a revolucionar su concepción de lo histórico y de lo social. Se pregunta qué es lo que mantiene unida a la sociedad y la respuesta es que la une su *institución* -el conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas. Es la institución la que convierte a la materia prima humana en individuos sociales: todos somos fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad. Así, la *autoinstitución* de la sociedad es la creación de un mundo humano y la creación del individuo en quien está masivamente incorporada la institución de la sociedad. *“Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico social está indisolublemente tejido a lo simbólico.”* (Castoriadis, 1989, p. 186)

Esa institución de la sociedad funciona como un todo coherente por la existencia de un *magma de significaciones* imaginarias sociales (Castoriadis, 1989). De esta forma, es la sociedad instituida la que determina las categorías esenciales de lo que pensamos y de cómo lo pensamos, las "metáforas con las que vivimos" y las referencias intelectuales con las que intentamos cambiar la sociedad. *“Los actos reales, individuales o colectivos..., los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son...símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica.”* (Castoriadis, 1989, p.187)

¿Por qué estos conceptos son tan importantes para el desarrollo de esta tesis? Si pensamos en nuestra sociedad en particular, que es el marco en el cual analizaremos la implementación de una política pública, tal el PMI, entonces debemos pensar **cuáles son las significaciones imaginarias que predominan en ella. Cuáles son esas metáforas con**

las que vivimos y pensamos y a la luz de éstas, ver si es cierto que se intenta cambiar la sociedad o si la política pública lo que persigue es sostener ese imaginario para que nada cambie.

Continuando con el desarrollo de las ideas de Castoriadis, que nos permitan comprender la idea de *institución* y su relación con lo simbólico, podemos citar: “*Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico y constituyen cada una su red simbólica.*” (Castoriadis, 1989, p. 187) Pero entonces, ¿Cómo lo hacen? A estas expresiones cabe agregar otro aspecto no menor, que tiene que ver con cómo se construye la sociedad esta red simbólica: “*La sociedad constituye su simbolismo pero no en total libertad. El simbolismo se agarra de lo natural, y se agarra de lo histórico...; participa finalmente en lo racional...Hay un uso inmediato de lo simbólico, en que el sujeto puede dejarse dominar por éste, pero hay también un uso lúcido o reflexionado de él.*” (Castoriadis, 1989, PP. 201, 202)

Si reflexionamos acerca de estas ideas podríamos atribuir a la sociedad actual esa capacidad de construir la red simbólica que menciona el autor. Pero, ¿de qué forma? Según el autor, la sociedad se toma de lo natural y de lo histórico, para construir este simbolismo, por ello, la escuela secundaria, en un universo simbólico histórico, queda sujeta a su mandato fundacional elitista y expulsivo. Al menos eso es lo que predomina en los documentos oficiales y en los discursos. Entonces, ¿cuáles son las operaciones que se deberían realizar para desnaturalizar esta red simbólica histórica y otorgarle nuevas significaciones? ¿Cómo se realiza el uso lúcido y reflexionado de lo simbólico en la institución? “*Nada de lo que pertenece propiamente al simbolismo impone indefectiblemente la dominación de un simbolismo autonomizado de las instituciones sobre la vida social, nada en el simbolismo institucional mismo, excluye su uso lúcido por la sociedad.*” (Castoriadis, 1989, 202)

Al mismo tiempo, la teoría castoridiana de la imaginación lleva a sostener que la historia no puede ser pensada según el esquema determinista porque es el terreno de la *creación* (Castoriadis, 1983) y la existencia de la creación presupone un *imaginario radical* en la sociedad que adquiere un poder instituyente y que cabe contraponer a lo ya creado, a lo ya instituido, al sentido que los seres humanos encuentran dado en una

sociedad dada. En el caso del PMI, pensar en que su objetivo es contraponerse a lo ya creado: una escuela secundaria de hace dos siglos, elitista y excluyente; necesitará un análisis minucioso; para que no nos dejemos engañar por enunciados atractivos pero deterministas al fin.

Sin embargo, para Castoriadis la forma instituida de pensar no establece un cierre de lo social sino que es posible, individual y socialmente, cambiar ese pensamiento instituido en nosotros socialmente, mediante una *praxis*. Es decir, hay una acción que puede tomar apoyo sobre lo que es para hacer existir lo que queremos ser y, por tanto, más allá de una actividad no consciente de sus verdaderos fines y de sus resultados reales, más allá de una técnica que, según sus cálculos exactos, modifica un objeto sin que nada nuevo resulte de él, puede y debe haber una *praxis* histórica que transforme el mundo transformándose ella misma, que se deje educar educando, que prepare lo nuevo rehusando predeterminarlo, pues sabe que los hombres hacen su propia historia.

Es muy tentador asociar este “uso inmediato de lo simbólico”, con las políticas públicas nacionales. En el caso del PMI, en el Documento N° 1 se menciona en su inicio, bajo el título de “**Palabras iniciales:** *Si bien existe un amplio consenso en considerar que la escuela secundaria necesita mejorar las condiciones en que se desarrolla la tarea de enseñar y de aprender, hoy se vuelve necesario cuestionar y reubicar concepciones, prácticas y expectativas de diverso tenor. La necesidad de cambio se instaló mucho antes de que se decidiera asumir el compromiso de una escuela secundaria obligatoria; pero garantizar el derecho a una educación secundaria a todos y todas los/las adolescentes y jóvenes plantea mayor magnitud de requerimientos. Derecho no sólo a acceder a este nivel sino a permanecer y a adquirir conocimientos socialmente relevantes, comunes y orientados en relación con distintos ámbitos de la cultura y de la producción. Derecho a adquirir una educación y unos conocimientos que efectivamente se validen con un certificado de egreso y también que se acompañen de expectativas positivas sobre la etapa post secundaria y de la posibilidad de diseñar y concretar un proyecto de estudio de nivel terciario y/o de inclusión en actividades laborales. Perspectivas que, de no poseer el título secundario, resultarían ilusorias.*” (Documento N° 1, 2011, p. 9)

En este primer párrafo, podemos inferir cuál es el universo inmediato simbólico que las autoridades educativas nacionales están intentando remarcar. La idea fuerza es que

la escuela secundaria *necesita mejorar las condiciones en que se desarrolla la tarea de enseñar y aprender*, ergo, la escuela secundaria actual no es buena, o por lo menos, no lo suficientemente buena para los requerimientos actuales.

¿A qué se refiere el documento cuando dice **condiciones**? Porque las condiciones en que se desarrolla la tarea de enseñar y aprender en la secundaria son múltiples y variadas y obedecen a realidades sumamente disímiles en todo el territorio nacional. No es lo mismo ir a la escuela secundaria de Barrio Las Flores que a la escuela Universitaria, el Politécnico o el Superior de Comercio. No es lo mismo una escuela rancho o *container* que el colegio Inglés. Por ello no alcanza con simplemente mencionar condiciones que deben mejorar. Se debería hacer referencia a qué aspectos de las condiciones se refieren, por qué y cómo mejorarlas.

Este señalamiento respecto a las condiciones, nos abre un panorama muy amplio que puede ir desde las condiciones en el aula en particular, dependiendo del contexto escolar institucional preponderante, pero no hace referencia alguna a las condiciones sociales que encarna cada uno de los alumnos. Estas sí, que merecen un análisis más exhaustivo y están ausentes en los lineamientos de las políticas públicas nacionales, que muestran la exclusión o los sectores desfavorecidos como “naturales”. Esta forma de asumir la realidad, soslaya las profundas desigualdades producidas por el sistema capitalista, que es quien en realidad las produce.

Pensar en mejorar la escuela secundaria es sólo una punta del iceberg. Las condiciones sociales de los estudiantes son las que deberían primar a la hora de pensar políticas públicas que consideren la inserción post secundaria como reza el texto.

Continuando con el análisis del texto normativo, aquél que Majone nos presentaba, citaremos otro fragmento del capítulo de presentación: *“Pero las intenciones de mejora se suelen enfrentar a una percepción, y en algunos casos a una certeza que registra una larga historia, respecto de que la escuela cambia, aunque en una dirección indebida. Sin duda la pregunta acerca de cuánto se corresponde con la realidad y cuánto hay de mito en la expresión ampliamente compartida acerca de que “la escuela ya no es lo que era antes” o que “cada vez está peor”, no admite respuestas unívocas. Podría objetarse que dichas expresiones omiten cantidad de datos que las pondrían en entredicho. Por ejemplo, que refieren a un “antes” indefinido, que conecta con la etapa juvenil de personas que*

hoy tienen muy distintas edades o incluso que ya no están. Podría argumentarse también, que eluden la perspectiva de los numerosos testimonios que aportan a la historia del estudiantado, transmitidos oralmente o a través de la literatura, el cine, la fotografía y fuentes documentales de diverso tipo; que dan cuenta, con variedad de tonos y matices, de las distintas formas de resistencia que opusieron estudiantes jóvenes de distintas generaciones, ante las penurias y arbitrariedades vividas en las aulas de antaño.” (Documento N° 1, 2011, p. 9)

¿Penurias y arbitrariedades vividas en las aulas de antaño? ¿Y qué sucede en las aulas actuales? ¿Cuál es la dirección indebida hacia la que cambia la escuela?

Este universo simbólico planteado por el documento, es el que se nos presenta como “la verdad” o “la realidad” al decir de Castoriadis. De la capacidad del individuo de reflexionar depende el dejarse “dominar” por este discurso o desplegar su capacidad reflexiva para cuestionar este discurso oficial respecto a la escuela secundaria como acabado.

En este punto podríamos profundizar el concepto de institución, a partir del concepto de imaginación acuñado por Castoriadis tan magistralmente, cuando nos habla de las instituciones como creaciones imaginarias de la sociedad. (Castoriadis, 1975) En este sentido, la escuela es una creación social de la modernidad, con unas regulaciones que le son propias, así como las formas de habitarla. Cada sociedad en particular moldea a sus individuos a través de un imaginario instituyente, que opera en la psique constriñéndola, siempre en un acto que doblega su naturaleza, aunque nunca totalmente. ¿Cómo se realiza este proceso? La sociedad ejerce un poder, al que el autor denomina *infra poder radical*, que no es localizable y tampoco es absoluto, sobre todos los individuos, otorgando los sentidos necesarios sobre su psique, lo que permite crear su mundo, su tiempo y espacio propios.

Esto da lugar a que las instituciones sean diferentes en cada sociedad, dado que se constituyen a través del lenguaje, formas de hacer, de trabajar, de regular las relaciones entre los individuos, que cada una desarrolla en ese proceso histórico. “*La sociedad en tanto que siempre ya instituida, es auto creación y capacidad de auto alteración, obra del imaginario radical como instituyente que se auto constituye como sociedad constituida e imaginario social cada vez particularizado.*” (Castoriadis, 1975, p 88). Es por ello que

existen pluralidad de sociedades y que lo que es significativo y valioso para unas, pueda resultar temido y rechazado completamente por otras. Para una sociedad, la otra puede ser vista como una amenaza o algo inquietante, porque es portadora de otras cargas simbólicas que no podemos comprender.

Pensemos sólo a modo de ejemplo cuál es el imaginario social de la escuela secundaria en nuestra sociedad actual. Según los documentos oficiales, es un espacio que no cumple con su función correctamente, dado que genera situaciones de sufrimiento y exclusión; y que, precisamente por todo ello, debe ser modificada. Y avanzando un poco más, pensemos en la fragmentación social que existe aún al interior mismo de la sociedad argentina en general. ¿Tiene la misma significación y valor la escuela secundaria para los sectores altos que para los sectores populares de la sociedad? ¿Aquellos que siempre estuvieron incluidos como destinatarios de la educación secundaria, pueden de algún modo dar la misma significación a esta formación que los sujetos que históricamente fueron excluidos de ella?

Quizás debemos adentrarnos un poco más en el concepto de imaginario para dar respuesta a estas preguntas.

Cuando Castoriadis nos habla de imaginario, no lo hace en el sentido de imagen de algo, como la imagen en un espejo o en la mirada del otro, sino como *una creación permanente e indeterminada, en referencia a lo histórico, social y psíquico, de figuras/formas, imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”*. *Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello.*” (Castoriadis, 1975, p 12) Los órdenes simbólicos siempre tienen anclaje en un imaginario, que sirve de base para nuevas construcciones. En este entramado, se puede decir que no hay institución sin sujeto, ni sujeto sin institución. *“Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales, aunque no sea más que para llenar los cimientos de los nuevos templos.”* (Castoriadis: 1975, p.259)

Es evidente que la institución imaginaria escuela secundaria no es un simbolismo que desde el gobierno se quiera destruir. Por el contrario, pareciera que se presenta como algo valioso para distribuir y dar acceso, aunque no de las formas en que se presentaba anteriormente. Se utilizarían los cimientos, pero reconvirtiendo el edificio. **¿Y cómo y por**

qué se debe construir algo distinto? Porque, aparentemente, este simbolismo precedente no alcanza a significar o hacer anclaje en este nuevo paradigma. El cómo, está por verse.

Para que emerjan nuevas instituciones y se construyan nuevas formas de vivir, Castoriadis plantea que no se realiza por “descubrimiento” sino por una constitución activa. *“Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo “inventado”, o de un deslizamiento, un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales” o canónicas...lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para expresarse, sino para existir, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más.”* (Castoriadis, 1989, p. 204) Es decir, que para que una sociedad pueda construir nuevas significaciones, que modifiquen las instituciones y formas de vivir existentes, se debe producir un movimiento que otorgue o invista de nuevos sentidos los simbolismos previos. Al decir de Castoriadis, para resolver problemas “reales” es necesario que los hombres sean capaces de imaginarlo: *“Cuando se afirma, en el caso de la institución, que lo imaginario no juega en ella un papel sino porque hay problemas “reales” que los hombres no llegan a resolver, se olvida que los hombres no llegan precisamente a resolver estos problemas reales, en la medida en que lo consiguen, sino porque son capaces de imaginarlo; y, por otra parte, que estos problemas reales no pueden ser problemas que tal época o tal sociedad se da como tarea resolver, más que en función de un imaginario central de la época o de la sociedad consideradas.”* (Castoriadis, 1989, p. 215)

Siguiendo con el desarrollo conceptual (Castoriadis, 1975), cada sociedad es un sistema de interpretar el mundo, determina qué es real para ella y que no. La sociedad occidental, tal como lo plantea Legendre, ha construido su civilización con palabras que llenan el vacío que le produce no saber para qué vive. De este modo, produce emblemas, ritos, coreografías, que son como Espejos que evocan aquello que no es asequible y que le produce profundo temor. *“Los hábitos institucionales se edificaron sobre el vacío, vacío a partir del cual se despliega la palabra y que es portador del pensamiento.”* (Legendre, 2008, p. 8) La pregunta que nos podríamos hacer es ***Por qué la sociedad construye instituciones?***

Castoriadis nos respondería, por necesidades dado que el hombre se puede inventar necesidades, en principio para protegerse, para sobrevivir. También se puede plantear a las

instituciones tal como lo expresa Enriquez en relación a que los mitos que ilustran los comienzos de la humanidad, siempre se basan en violentas luchas de poder y que por ello, para impedir los conflictos y los lugares de poder absolutos, se establecen reglas para poder vivir juntos, para no matarse entre sí. *“Se puede decir que hay institución cuando tenemos grupos que tienen leyes de funcionamiento, sistema de reglas, modos de transmisión y cierta influencia sobre el funcionamiento de una sociedad.”* (Enriquez, 2009, p. 31)

No habría manera de pensar el ser humano sin instituciones, no podríamos vivir sin ellas. Se construyen a partir de la capacidad de los humanos de simbolizar para que la violencia de lo arcaico no arrase con todo y podamos vivir juntos, también para dar continuidad al presente, o al menos, crear una ilusión que atenúe el miedo al futuro y a la muerte. Se crean, inventan, destruyen y recrean para ordenar el caos, para incorporar a los recién llegados, para soportar la soledad, para darle sentido a nuestra vida. *“El hombre aprende la razón para vivir de los emblemas, las imágenes, los espejos. Quien maneja el Espejo tiene al hombre a su merced.”* (Legendre: 2008, p. 13)

¿Qué sucede entonces con la institución escuela secundaria y sus espejos?
¿Quiénes se están viendo en ellos y quiénes aún no? ¿Cuáles son esas significaciones imaginarias que prevalecen en nuestra sociedad?

“La historia es imposible e inconcebible fuera de la imaginación productiva o creadora, de lo que hemos llamado imaginario radical tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico y en la constitución, antes de toda racionalidad explícita, de un universo de significaciones.” (Castoriadis, 1989, p. 235) Es entonces la capacidad humana de imaginar, la que Castoriadis denomina imaginario radical, la fuerza que, anclada en el tiempo histórico y dadas ciertas condiciones, puede otorgar nuevas significaciones al entramado social. *“El mundo social es cada vez constituido y articulado en función de un sistema de estas significaciones, y estas significaciones existen, una vez constituidas, al modo de lo que hemos llamado imaginario efectivo, o lo imaginado.”* (Castoriadis, 1989, p. 236) Las significaciones imaginarias entonces, vienen a proporcionar repuestas a esas preguntas que ni la realidad, ni la racionalidad, pueden proporcionar. *“No se trata de preguntas ni de respuestas planteadas explícitamente...la sociedad se constituye haciendo emerger en su vida, en su actividad, una respuesta de*

hecho a estas preguntas. Es en el hacer de cada colectividad donde aparece como sentido encarnado la respuesta a estas preguntas, es ese hacer social que no se deja comprender más que como respuesta a unas cuestiones que el mismo plantea implícitamente.” (Castoriadis, 1989, p. 237) Es entonces ese hacer social, el que a través de su actividad va otorgando sentidos y construyendo respuestas a esas preguntas surgidas del cotidiano vivir del conjunto de la sociedad.

El hombre es un animal inconscientemente filosófico, (Castoriadis, 1989) dado que se planteó cuestiones de la filosofía mucho tiempo antes que la filosofía existiese como reflexión explícita, y es un animal político, que proporcionó en lo imaginario unas respuestas a esas cuestiones. Por este motivo, cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez, hacer de ella un conjunto significativo, en el cual deben encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad y finalmente cierto “orden del mundo”.

Ley y heteronomía

La sociedad humana sólo es posible por su capacidad de construirse una *ley*. La tribu prehistórica, el reino mesopotámico o el estado-nación pudieron existir porque construyeron un cerco, una frontera cognitiva que les da una identidad y les separa de lo demás. Esa identidad social es históricamente, casi siempre, una identidad contra los otros.

La mayor parte de las sociedades humanas conocidas (Castoriadis, 1988) han sido sociedades heterónomas porque atribuyen un origen extrasocial a la ley que las instituye. La heteronomía considera que su ley es dictada por Dios, por la naturaleza o por las leyes de la historia, pero siempre es dictada.

Indudablemente, la idea de una fuente y un fundamento extrasociales es para Castoriadis una *ilusión*, la ilusión, ya que la ley siempre es autocreación de la sociedad en su momento instituyente. A pesar de ello (o, a causa de ello) la mayor parte de las sociedades históricas han educado a sus miembros en esa creencia. Mediante ese cerco cognitivo se oculta a sí misma, y sobre todo oculta a los nuevos seres que nacen en el seno de la sociedad el auténtico origen humano de ésta.

Heráclito afirma en uno de los fragmentos que han llegado hasta nosotros que "el pueblo debe combatir más por la ley que por los muros de su ciudad". Al hacerlo, Heráclito es un fiel representante del movimiento radical que Grecia introdujo en la historia humana y que desplazó la identificación con el muro que aísla (y da unidad e identidad) hacia una ley que hay que defender porque es la ley de que nos hemos dotado.

A través de los mitos y de las religiones se prohíben las preguntas sobre la ley y se castiga simbólicamente (y, en muchas etapas de la historia, físicamente) al que las formula. Como ha señalado Castoriadis, con pedagógica insistencia, fueron los griegos, y sólo ellos, los que introdujeron las preguntas sobre la ley. Y esas preguntas sobre la ley son el origen de la filosofía y el germen de la democracia.

Autonomía

Castoriadis llega a la reflexión sobre la autonomía y sobre la democracia después de un largo proceso intelectual. En toda la etapa de *Socialismo o barbarie* eludió el problema general y global del gobierno de la sociedad. Sólo después, en el período de elaboración de *La institución imaginaria de la sociedad*, empieza a reflexionar sobre la naturaleza común de los dos grandes proyectos de autonomía que ha conocido la historia humana.

El primero de ellos fue la excepcional experiencia de la antigüedad griega. El segundo es el proyecto nacido en la Ilustración y que ha llegado a nuestros días a través de las luchas por la democracia, de las experiencias del movimiento obrero, de la lucha por los derechos humanos y de la aspiración colectiva a la igualdad social y a la libertad política.

En su interpretación (Castoriadis, 1988) expresa que la historia misma del mundo greco-occidental puede interpretarse como la historia de la lucha entre la autonomía y la heteronomía.

¿Qué es la *autonomía*? Una sociedad autónoma (Castoriadis, 1988) es, como primera aproximación, la que niega la existencia de un fundamento extrasocial a la ley y extrae consecuencias de ello. La originalidad, de la autonomía consiste en la aparición de un ser que cuestiona su propia ley de existencia, de sociedades que cuestionan su propia institución, su representación del mundo, sus significaciones imaginarias sociales.

A partir de esa idea de autonomía es posible redefinir el contenido posible del proyecto revolucionario como la búsqueda de una sociedad capaz de modificar en todo momento sus instituciones: no sólo una sociedad autodirigida sino una sociedad que se autoinstituye explícitamente de modo continuo, no de una vez para siempre (Castoriadis, 1972); es decir, una sociedad organizada y orientada hacia la autonomía de todos, siendo esta transformación efectuada por la acción autónoma de los hombres tales como son producidos por la sociedad actual. El proyecto de autonomía con su interrogación permanente crea un *eidos* histórico nuevo cuya fórmula es "Crear las instituciones que, interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad" (Castoriadis, 1990, p. 95).

El proyecto social de autonomía exige, pues, individuos autónomos ya que la institución social es portada por ellos. Para Castoriadis el contenido de la autonomía individual es la participación igual de todos en el poder, entendido en el sentido más amplio, tal como lo vemos en el siguiente párrafo: "*La autonomía conduce al problema político y social...no se puede querer la autonomía sin quererla para todos y que su realización no puede concebirse plenamente más que como empresa colectiva.*"(Castoriadis, 1989, p. 170) La sociedad es un colectivo anónimo en donde se pone en evidencia el problema de la relación del sujeto y del otro, dado que la existencia humana es una existencia de varios. Como esa existencia es social e histórica, lo humano impersonal llena toda formación social, la engloba, la ciñe y, en definitiva, se encuentran presentes en ella los que son, los que fueron, los que quedan afuera y los que vendrán. "*En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace.*"... "*Si la autonomía es esa relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad del sujeto, entonces la autonomía no es concebible, ya filosóficamente, más que como un problema y una relación social*". (Castoriadis, 1989, p. 172) Tal como lo vemos expresado en estos fragmentos, la autonomía es considerada una cuestión que no sólo afecta a los sujetos, sino que lo trasciende, tornándose una afectación de lo social.

Desarrollo

El propósito de este estudio es reflexionar acerca del proceso de implementación del PMI en Santa Fe, **en el nivel de concreción escolar** a la luz de las categorías expresadas en el marco teórico, para indagar qué margen de autonomía queda para los sujetos que tienen que implementar esta política pública en particular, que ya tiene un marco teórico definido. En principio plantearemos el contexto en que se desarrolla esta política educativa, haciendo foco en la Provincia de Santa Fe, más precisamente en la ciudad de Rosario, analizando la implementación del PMI en dos escuelas públicas localizadas en barrios con diferentes contextos.

¿Qué es el Plan de Mejora Institucional?

Los Planes de Mejora Institucional, nacen como política educativa del gobierno nacional en el año 2010, posteriormente a la sanción de la Ley de Educación Nacional que determinó la obligatoriedad de la Educación Secundaria en 2006. Fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora Institucional fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09.

Los Planes de Mejora Institucional reconocen como antecedentes los implementados por el INET¹⁰ y el INFOD¹¹ del Ministerio de Educación de la Nación y para cuya elaboración se consideraron diversas experiencias jurisdiccionales referidas a procesos de apoyo y mejora de la educación secundaria.

El capítulo IV de la Resolución N° 88/09 del CFE que se titula Los Planes de Mejora Institucional (Normativas 2: 2014, p. 231) sienta las bases de implementación de los mismos, expresando claramente los propósitos, ejes centrales de la planificación,

¹⁰ Instituto Nacional de Educación Técnica.

¹¹ Instituto Nacional de Formación Docente.

criterios para el diseño y evaluación de los planes, metas educativas institucionales, así como el financiamiento y los responsables y funciones.

Este documento expresa: *“Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.”* (Normativas 2: 2014, p. 231) En este párrafo se parte del supuesto que es necesario modificar el modelo institucional de la escuela secundaria, así como sus prácticas pedagógicas, asumiendo que hay algo de lo que allí sucede que no responde a lo deseado y debe ser transformado. El PMI es el instrumento con el que se piensa intervenir para transformar la realidad.

En cuanto a los propósitos que se persiguen la citada Resolución menciona en el punto b del apartado 44: *“Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.”* (Normativas 2: 2014, p. 231) Este párrafo reafirma la postura de la necesidad de producir cambios en el modelo escolar, haciendo mención a la diversidad existente entre la población destinataria de este nivel en la actualidad. Lo que no se menciona es a qué tipo de cambios hace referencia o cómo se piensa su implementación.

En el punto referido a los Ejes Centrales de la Planificación, alude a la posibilidad de decisión que tendrán las instituciones de elegir entre el eje Trayectorias escolares, con diferentes opciones de abordaje tales como incorporación gradual de jóvenes que están fuera de la escuela, desarrollo de acciones tendientes a la disminución de la repitencia, retención de estudiantes implementando estrategias de retención, estrategias específicas destinadas a alumnos con sobreedad, articulación con el nivel Primario, vinculación con otras organizaciones del estado; y por otro lado, el eje Propuesta escolar y organización escolar, que hace referencia a propuestas que tomen los núcleos de aprendizajes prioritarios del ciclo básico para para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, inclusión de formatos variados para enseñar y aprender, distintos formatos de organización

escolar, adecuaciones de los mecanismos de evaluación y formación continua de los docentes.

Los PMI se enmarcan dentro del Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa PROMEDU¹². El mismo tiene como objetivo el fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Para lograrlo, se trabaja a partir de tres ejes problemáticos: repitencia, sobreedad y deserción, los que se materializan en diversas líneas de acción. Ellas son: tutorías, clases de apoyo, proyectos socio comunitarios solidarios, articulación entre niveles, evaluación de los aprendizajes, autoevaluación institucional, acuerdos de convivencia y atención a la diversidad.

En el documento denominado Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional que forma parte de una Serie de Documentos de apoyo para la Escuela Secundaria se expresa que el PMI, está dirigido a todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Se puede considerar que el PMI *“no es un proyecto o un plan más, sino que es una ocasión y una herramienta para avanzar en la institucionalización de una escuela que “elija” a todos los jóvenes sin excepción y que a su vez, sea elegida por ellos y ellas. Una escuela donde docentes y estudiantes puedan encontrar o reencontrar-se con sentidos más potentes que los actuales al estar allí, compartiendo una tarea que requiere de un esfuerzo diario y colectivo para la transmisión y apropiación creativa de la herencia cultural a la cual todos y todas, tenemos derecho.”* (Documento N° 1: Diseño e implementación del plan de mejora institucional, 2010, p. 13).

Se enuncia al plan de mejora como una “oportunidad” y una herramienta, se lo presenta como algo diferente a los planes y proyectos de siempre, y se instala la idea de docentes y estudiantes juntos, intentando asignar sentidos más potentes a las prácticas actuales. Que puedan - y quieran - “elegir” estar allí. Se pone en evidencia una vez más el diagnóstico de una educación secundaria devaluada y con baja intensidad en las significaciones que le otorgan sus protagonistas y una apuesta al cambio.

Si nos remitimos al documento de apoyo que da marco a esta política pública a nivel nacional, se enuncian los propósitos del plan:

¹² Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa dependiente de la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional. Ministerio de Educación de la Nación.

Son propósitos del PMI:

- *“Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.*
- *Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.*
- *Lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos aprendizajes consistentes y significativos con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.*
- *Desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultural que asume la escuela enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de saberes a transformaciones socioculturales contemporáneas.”* (Documento N° 1: Diseño e implementación del plan de mejora institucional, 2010, p. 13)

El PMI tiene una planificación bienal pero con una revisión anual de los logros y dificultades y su reformulación a partir de las evaluaciones realizadas. El diseño del PMI debe contemplar los siguientes aspectos:

- *Estado de situación: Elaboración de un diagnóstico inicial que de cuenta de las trayectorias de los alumnos, sus aprendizajes, y las propuestas escolares. Para su elaboración, deben ser tenidos en cuenta los datos de matrícula, tasas de flujo, notas y resultados en evaluaciones diagnósticas y diversos aspectos que hacen a la propuesta escolar.*
- *Objetivos y metas: Una vez elaborado el estado de situación de la escuela, que debería permitir identificar y priorizar los problemas, se deben acordar los objetivos y metas. Los primeros refieren a las opciones elegidas en el marco de los propósitos generales del PMI. Las metas, por su parte, son las que permitirán mensurar el avance en pos del logro de los objetivos.*

- *Estrategias institucionales: Se menciona que “constituyen el centro vital de los Planes de Mejora”. Deben señalar qué se va a hacer en un año, a quiénes va dirigido, con qué periodización, quiénes son los responsables, con qué recursos didácticos y en qué espacios; y de qué forma será evaluado el avance.*
- *Dispositivo de seguimiento y monitoreo: Su finalidad es poder tener información parcial y a tiempo sobre el desarrollo de las acciones realizadas con el fin de poder realizar los “ajustes y adecuaciones que resulten necesarios para alcanzar las metas propuestas”. En este sentido, es considerado de vital importancia para que las escuelas “se miren”. Este dispositivo debe estar constituido por los mismos indicadores utilizados en el diagnóstico, para así permitir la observación de su evolución en el tiempo.*
- *Financiamiento: Sobre este aspecto, se señala que – como parte del diseño del PMI – la escuela debe revisar la forma en que se están gestionando los recursos disponibles, con el sentido de poder evaluar en qué medida podrían ser redireccionados hacia los objetivos previstos.”*

“No es sencillo cambiar la impronta de este ciclo formativo. Revisten las condiciones de vida de un gran porcentaje de nuestros jóvenes, pero aún más resisten ciertos rasgos culturales y lecturas políticas que tienden a perpetuar lo que está dado. Resiste y persiste una organización de la currícula, del sistema formador de docentes y de la escuela misma, que determina puestos de trabajo y saberes aprendidos o a aprender.”(Documento de Apoyo N° 1, 2011, p. 10)

El propio documento de apoyo expresa la dificultad de realizar modificaciones en la escuela secundaria, portadora de rasgos culturales muy fuertes que tienden a permanecer y se resisten a ser cambiados. En este resistir y persistir, se ven los rasgos de una institución que debe ser resignificada, para transformarse en otra cosa que pueda albergar a los nuevos destinatarios que hoy llegan a ella. Pero ese proceso no debe destruir en su totalidad a la escuela que hoy conocemos.

La propuesta de los PMI no fue pensada en función de destitución de la escuela secundaria en su totalidad, sino que, reconociendo y aceptando como punto de partida este formato originario, se puedan introducir algunas prácticas, que alteren en algo su estructura, para posibilitar otros encuentros y acompañamientos. Es pensada como

“oportunidad”. Lo que intentamos indagar es si ésta produce alteraciones en la institución escuela, o no provoca movimiento alguno.

Si pensamos que la creación de la escuela obedeció a una significación imaginaria en una época determinada, compartida por la sociedad de ese momento, que podemos ubicar en Argentina del siglo XIX, es natural pensar que a lo largo de este período se hayan producido transformaciones en el imaginario social, alterando las representaciones que éste tiene acerca de la institución “escuela”.

Es por ello que toda propuesta de intervención sobre ella, por medio de operaciones efectuadas por una política pública determinada, producirá modificaciones que a su vez encarnará nuevas significaciones.

Podríamos pensar que los actores que participan en la institución escuela de hoy, operan bajo predeterminaciones instituidas en el pasado, que se reactualizan en el presente.

En otro párrafo el documento expresa: *“No se espera que cada escuela asuma un desafío de tal dimensión si no es en coordinación con las familias, otras instituciones y organizaciones comunitarias de diversa índole. También estará acompañada y contará con el sostén de los equipos de supervisión y técnicos de la jurisdicción.”* (Documento de apoyo N° 1, 2011, p. 11)

“Se trata de una oportunidad para poner a prueba aquellas estrategias organizativas y curriculares con fuerte incidencia sobre las trayectorias escolares que, por no contar con el apoyo material y simbólico necesario, se fueron dejando de lado.” (Documento de apoyo N° 1: 2011, p. 13).

“Las iniciativas deben atender problemáticas relevantes en relación con la propuesta educativa, en una perspectiva de inclusión dando prioridad a grupos de alumnos/as o a momentos de la escolaridad que plantean mayores requerimientos de apoyo y acompañamiento de las trayectorias escolares. Puede tratarse de iniciativas que abordan, a través de un dispositivo determinado, situaciones relativas a las condiciones vitales de los estudiantes que dificulten los requerimientos horarios y/o de estudio – tales como las responsabilidades laborales o familiares, las condiciones geográficas o climáticas, los calendarios de actividades de las comunidades u otras que se presenten como relevantes en cada espacio local - ; o propuestas que apuntan a modificar ciertos

rasgos de la organización escolar y/o de la enseñanza que, según se haya detectado, inciden en el fracaso escolar.” (Documento de Apoyo N° 1: 2011, p. 20).

En este punto es necesario reflexionar acerca de las problemáticas más comunes que afectan a los jóvenes a la hora de cursar la secundaria y en función de ellas, cuáles son las propuestas que el PMI puede desarrollar para acompañar un cumplimiento aceptable de las trayectorias escolares.

Muchos estudiantes trabajan, tienen carga de familia o viven a distancias considerables de los establecimientos escolares. Esto produce que en muchos casos se vea dificultado el cursado tradicional, el cumplimiento de los horarios e incluso la asistencia a clase. En principio, la idea de construir dispositivos alternativos a la organización tradicional de la escolaridad, es sumamente interesante. Ahora bien, ¿qué sucede con la normativa? Concretamente en la provincia de Santa Fe, existe una normativa clara respecto al régimen de cursado de la educación secundaria que data del año 2009 (Decreto 181/09)¹³ que si bien contempla la posibilidad del alumno libre por inasistencias, aquél que porte esa condición, para poder acreditar los espacios curriculares y ser promovido al año siguiente, debe rendir todos los espacios curriculares, no existiendo la posibilidad de que si aprobó alguno, no tenga que rendirlo.

El Decreto mencionado fue producto de un año de consultas a los docentes y como producto del diálogo y la participación, si bien no de todos los actores involucrados, como padres y alumnos, fueron consultados. Pasados siete años desde esa decisión jurisdiccional, quizás sea tiempo de revisarla y construir una normativa más flexible, que se adecue a las necesidades educativas de hoy.

La construcción de la normativa antes mencionada, dando participación a los docentes en su discusión de base, obedeció a un momento histórico social, con determinadas inscripciones imaginarias en los lazos sociales de la época. Quizás hoy, siete años después, sea necesario plantear algunas preguntas a esa normativa, para establecer si aún da cuenta de ese momento socio histórico, o es tiempo de realizar algunas modificaciones. Es más, en la puesta en acto de las normas al interior de las instituciones escolares, existen algunos movimientos instituyentes, que podrían funcionar como motores de lo que es necesario instituir.

¹³ Decreto 181/09 , de la Provincia de Santa Fe.

Esta es una de las paradojas en que quedan atrapados algunos proyectos, cuando se confrontan con la realidad de la normativa. Ya nos advierte Graciela Frigerio de los peligrosos cercos cognitivos que producen algunas normas, y si ellas no nos dejan espacio para pensar otras formas, debemos construir otras. Revisar la normativa, esa es la cuestión, ya planteada desde el mismo documento en análisis: *“Resulta desalentador para la tarea docente que muchos alumnos se encuentren en algún momento en situaciones límites desde lo pedagógico y concluyan repitiendo... Como sistema educativo se hace necesario revisar las normativas vigentes y otros dispositivos y prácticas que atentan contra la obligatoriedad... También es importante promover la modificación de ciertas representaciones que tienden a incorporar la repetencia como algo natural y esperable que suceda.”* (Documento de Apoyo: 2011, p. 46)

Es alarmante la cantidad de alumnos repitentes que produce la educación secundaria, sobre todo en el primer año de la escolaridad. Muchos de ellos, repiten hasta dos veces el año, antes de abandonar definitivamente la escuela. Es necesario que no se naturalice esta situación y se reflexione acerca de qué estrategias se están implementando para revertirlo, y qué impacto están produciendo en las comunidades educativas. *“¿Cuántas veces se caracteriza a los alumnos de primer año a partir de señalamientos que focalizan el déficit? No tienen hábitos de estudio, no entienden lo que leen, no hablan, no escriben; les faltan códigos y normas de convivencia; carecen de conocimientos previos al dictado de las asignaturas que deberían haberse consolidado en la primaria.”* (Documento de apoyo: 2011, p. 50)

“En general los tutores asumen la responsabilidad de poner a disposición de los/las estudiantes un dispositivo institucional, estrategias, proyectos u otros apoyos para el seguimiento y orientación de sus recorridos escolares.” (Documento de Apoyo: 2011, p. 56) Esto pone en un lugar de suma relevancia a los tutores, quienes asumen la responsabilidad de brindar apoyo y seguimiento a los alumnos que así lo requieran. La problemática que surge, y que será motivo de indagación, es el margen de autonomía que queda a los sujetos que se desempeñan en ese rol, y los condicionamientos que plantean las formas de financiamiento del PMI y la distribución de recursos, a la hora de asumir mayores compromisos.

Organizar las instancias de acompañamiento bajo el formato de tutorías se torna un desafío institucional para que no caigan en la trampa del mismo paradigma que se intenta modificar. *“Las instancias de apoyo se vinculan con la revisión de la enseñanza de las asignaturas en el aula y se incluyen en una estrategia institucional más abarcativa, evitando constituir una simple sumatoria de clases “sueltas” o un conjunto de “clases de consulta” aisladas”* (Documento de Apoyo: 2011, p. 69)

“Los PMI prevén la asignación de horas a docentes que, en tiempos extra y por fuera de su función, sostengan la coordinación de estos espacios en los que la escuela se encuentra con otras instancias de la comunidad local para acompañar la trayectoria de sus estudiantes y enriquecerla con nuevas experiencias que impliquen un movimiento de dar y recibir.” (Documento de Apoyo: 2011, p. 72)

Avanzando en la lectura del Documento de Apoyo, encontramos un ítem completo destinado a actividades formativas extraclase, que detalla lo siguiente:

“En el Anexo de la Resolución N° 84/09 se plantea, como criterio de organización curricular en educación secundaria”, tener en cuenta la inclusión de: “propuestas de enseñanza definidas para la construcción de saberes específicos sobre temáticas complejas y relevantes del mundo contemporáneo y sobre temas de importancia en la experiencia vital de adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad, tales como: educación ambiental, educación sexual integral, educación vial, educación para la salud, entre otras”¹⁴. Y luego se agrega que “Estas temáticas podrán abordarse en el marco del desarrollo de los espacios curriculares disciplinares o areales regulares o incluirse como recorridos curriculares diferenciados o experiencias educativas especialmente organizadas, con tiempos, espacios y agrupamientos de alumnos alternativos, entre otras posibilidades”. (CFE 84/09, Inc. 94 b., p. 23)

En este punto es necesario destacar que el documento cita parte de la resolución del CFE y a la LEN, que hablan de la posibilidad de armar recorridos diferenciados o experiencias que no necesariamente se adecuen al formato del tiempo, el espacio o el agrupamiento tradicional escolar, sino, por el contrario, ofrece la posibilidad de romper con esa lógica y buscar alternativas.

¹⁴ Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Artículos 11, 32, 88, 89, 90 y 92

Lo que debemos indagar en una etapa posterior de la investigación es cómo resuelven las instituciones las dificultades de los cercos que imponen las normativas, respecto a los tres formatos citados: tiempo, espacios, agrupamientos. Estos tres aspectos son los más difíciles de modificar a la hora de diseñar estrategias innovadoras. Las normas jurisdiccionales que regulan el funcionamiento de la escuela secundaria, poseen rasgos que no propician estas refuncionalizaciones y en muchos casos, en que la norma lo permite, son los mismos sujetos quienes se resisten a implementarlos.

“Las actividades formativas extraclase agrupan a una serie de iniciativas muy diversas. Algunas de ellas surgen de la propia institución; otras se generan a partir de programas municipales, provinciales o nacionales. En todos los casos es fundamental que sean pertinentes y relevantes para mejorar la propuesta formativa de los alumnos, de acuerdo a su realidad particular y a las experiencias previas que se decida consolidar o reorientar.” (Documento de Apoyo N° 1: 2011, p. 83) Nuevamente nos encontramos con la dificultad de la normativa que regula el funcionamiento institucional, en particular del uso de los edificios, que en algunas jurisdicciones, como Santa Fe, no permiten la utilización de los mismos, una vez finalizado el horario escolar, salvo casos excepcionales. Cuestiones de seguros y responsabilidad civil del director sobre el edificio, arrojan sombra sobre las posibilidades reales de concreción de algunas propuestas.

“Es posible reconocer varios tipos de propuestas especialmente valiosas para enriquecer la propuesta formativa de las escuelas; entre ellas las alternativas que se plantean como propósito el desarrollo expresivo-creativo de los estudiantes, a partir de la inclusión de otros lenguajes: talleres extra-curriculares de teatro, danza, producción de revistas, videos, orquestas y coros juveniles, etc. También otras que fomentan las actividades deportivas o buscan la complementariedad de varias instancias. Cabe consignar, además, las propuestas que apuntan a impulsar el turismo estudiantil con un sentido educativo, especialmente para aquellos alumnos/as cuya posibilidad de acceder a esas instancias depende de las iniciativas que tome el Estado.” (Documento de Apoyo N° 1: 2011, p. 83)

Las alternativas planteadas por el documento, como actividades formativas extraclase, no son novedosas, dado que muchas escuelas las han hecho propias desde hace

largo tiempo. La cuestión central es ver cómo se implementan para producir el impacto esperado y si el sistema no anula los efectos innovadores, con el peso de la tradición.

*Un conjunto considerable de escuelas cuenta con alternativas de formación extra-clase. Tal es el caso de los Centros de Actividades Juveniles o CAJ22. En la **Parte I** de este documento se han expuesto algunas opciones, a través de casos y ejemplos, para potenciar este espacio con motivo de la planificación del Plan de Mejora Institucional; de modo que a su vez, éste potencie la propuesta formativa escolar en su conjunto.¹⁵*

Resulta pertinente que las escuelas procuren el mayor grado de visibilidad de las actividades y de las producciones que los adolescentes y jóvenes generan; así como, cuando corresponda, articular estas actividades y los conocimientos que se van produciendo, con el desarrollo de aquellas asignaturas que resulten afines. (Documento de Apoyo N° 1: 2011, p. 83)

La propuesta de dar visibilidad a las producciones estudiantiles puede ser un modo de hacer circular sentidos entre pares. Ahora bien, la articulación con las asignaturas afines choca contra las posibilidades materiales y simbólicas con que cuentan los docentes: falta de tiempo remunerado, ausencia de los espacios de encuentro necesarios en la escuela, carencia de elementos adecuados, etc. Las buenas intenciones declamadas en los documentos, deben dialogar con la realidad institucional, para lograr algunos efectos deseados.

“Numerosas experiencias de este tipo ponen en evidencia interesantes recorridos en relación con el interés que logran concitar o suscitar entre el estudiantado; además de las ocasiones en que las actividades extra curriculares logran incidir positivamente sobre los desempeños de los estudiantes en las asignaturas regulares. Otras, en tanto ponen, a los adolescentes y jóvenes en contacto con las expresiones culturales, artísticas, históricas y de la comunidad local, además y de garantizar la restitución del derecho a acceder a un patrimonio común, amplían la cosmovisión de la sociedad y de la comunidad, en particular, que tienen los jóvenes.” (Documento de Apoyo, 2011, p. 83)

¹⁵ Los CAJ (Centro de Actividades Juveniles) forman parte de una línea de acción de la política educativa nacional, pero no serán abordados en el presente estudio.

Lo que vemos en estas líneas del documento son referencias a la posibilidad de apelar a la realización de experiencias educativas extra curriculares que los vinculen con la cultura y otras formas de expresión, que redundarían en beneficio de la apropiación del patrimonio cultural de los alumnos. Pensamos que cualquier propuesta u oferta debe surgir teniendo en cuenta la voz y las expresiones de deseo de los destinatarios de las políticas, si no, se cae nuevamente en las decisiones tomadas por otros, en oficinas alejadas de la realidad de los adolescentes, que no se vinculan con sus necesidades. La voz del otro tiene que ser parte necesaria de esta oferta.

El documento finaliza presentando dos Anexos, que ofrecen grillas orientativas para que los equipos directivos elaboren junto con la comunidad educativa, el diagnóstico situacional y luego aporta unas matrices que servirán como base para el análisis de lo que sucede al interior de cada institución, datos a partir de los cuales cada comunidad debe pensar y proyectar las estrategias elegidas.

En otra etapa del presente trabajo, se indagarán los proyectos institucionales, que en respuesta a esta planificación sugerida y a esas matrices de trabajo, orientan el desarrollo e implementación de los PMI al interior de cada escuela seleccionada.

Encuadre contextual en la provincia de Santa Fe

El Plan de Mejora Institucional comenzó a implementarse en la Provincia de Santa Fe en el año 2010. En dicha oportunidad ingresaron a éste casi el 50% de establecimientos educativos de nivel medio de gestión estatal, denominados Escuelas Secundarias Orientadas, no así, las escuelas de Educación Técnica, por ser beneficiarias de otra línea de acción específica para ellas.¹⁶

En la provincia existen 894 escuelas públicas de nivel medio, distribuidas de la siguiente manera: 571 de gestión estatal y 323 de gestión privada. De las 571 de gestión estatal, 78 corresponden a Núcleos rurales, 104 a Escuelas Técnicas y 389 a Secundarias Orientadas.

¹⁶ Fuente: Dirección Provincial de Planificación y Estadística del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.



De las escuelas de gestión privada, 19 son Escuelas Técnicas y las 304 restantes Secundarias Orientadas.

El ingreso al Programa Nacional Plan de Mejora Institucional se dio en dos grandes etapas, durante los años 2010 y 2011, para luego en 2012, 2013 y 2014 incorporar sólo algunos pocos establecimientos.

Escuelas de gestión estatal

ESCUELA TIPO	CANTIDAD	AÑO
Núcleo rural	74	2011
	3	2014
	1	2015
Secundaria Orientada	241	2010
	120	2011
	6	2012
	14	2013
	6	2014
	2	2015

Total establecimientos incorporados: 571

Escuelas de gestión privada

ESCUELA TIPO	CANTIDAD	AÑO
Secundaria Orientada	15	2010
	36	2011
	1	2013

Total establecimientos incorporados: 52

Cabe destacar que de los establecimientos educativos de gestión privada se han incorporado aquellos ubicados en zonas desfavorables y que poseen una matrícula compuesta por estudiantes en situación de vulnerabilidad, según datos de la oficina de Plan de Mejora Institucional del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Es claro el posicionamiento respecto a la implementación de esta política en la escuela pública y en algunas escuelas privadas donde asisten estudiantes de bajos recursos. Nos interesa relacionar este punto con lo planteado por Cerletti cuando expresa: *“La idea de movilidad social a través de la educación les es completamente ajena. Parece entonces que a quien le corresponde ocuparse de la “inclusión” o corregir las desigualdades es sólo a la escuela pública, porque en las escuelas privadas –y sobre todo en las más “exclusivas”– ya están incluidos los sectores sociales aventajados.”* (Cerletti, 2009, p.5) En el mismo documento se expresa cuál es el lugar que ocupa la escuela pública, invistiéndola del sentido social del lugar de la reparación y la compensación. Por ello Cerletti nos advierte sobre este rol de “inclusión” y de “corrector de las desigualdades”, de la escuela pública, destacando con énfasis las diferencias de posicionamiento entre un tipo de gestión y otra, destacando que los sectores sociales aventajados, concurren a las escuelas privadas.

Tanto el gobierno nacional como el jurisdiccional piensan en los sectores “vulnerables” como los destinatarios del PMI.

Decisiones de Política Educativa en el plano nacional y jurisdiccional

La línea de acción Plan de Mejora Institucional forma parte de la política pública nacional siendo potestad de cada jurisdicción el modo de su implementación. Este documento expresa: *“Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.”* (Normativas 2, 2014, p. 231)

Es entonces en virtud del plan jurisdiccional que la provincia de Santa Fe, decidió en el año 2010 incorporar los Planes de Mejora Institucional bajo el formato de **tutorías académicas** en todas las escuelas seleccionadas. Motivó esta decisión la necesidad de realizar el seguimiento a largo plazo de esta política y evaluar resultados, evitando la dispersión si se le otorgaba a cada institución la posibilidad de decidir qué línea tomar.¹⁷

De este modo, el aspecto organizativo de la implementación de una línea de acción en la masividad de establecimientos educativos se torna una tarea de gestión fundamental, dado que se deben transferir fondos, definir y asignar referentes territoriales, coordinadores, y realizar el seguimiento de todos ellos durante el proceso.

Así, durante el año 2010 las escuelas seleccionadas, de acuerdo a un criterio de distribución territorial equitativo, proporcionando cantidad de establecimientos por nodo y región, incorporaron las tutorías académicas en el marco del Plan de Mejora Institucional: 241 escuelas de gestión estatal y 15 de gestión privada.

La jurisdicción organizó la tarea a través de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Esta Dirección junto con su equipo técnico se ocupó de la contratación de referentes territoriales, 59 distribuidos en todo el territorio provincial. La ejecución de los

¹⁷ Fuente: Oficina Plan de Mejora Institucional, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

fondos destinados por Nación para la ejecución y puesta en marcha del plan, se realiza a través de una dependencia del Ministerio de Educación de Santa Fe, denominada UCRE.¹⁸

El monitoreo de la marcha de las acciones implementadas se realiza a través de la Dirección Provincial y el equipo técnico del Plan de Mejora, quienes son el nexo con las autoridades nacionales responsables del Plan.

Implementación PMI en la Escuela Secundaria Orientada N° XX – Rosario Zona Norte

Análisis de entrevista a Referente territorial – Escuela Zona Norte

La entrevistada comenzó su desempeño como referente del PMI a mediados de 2012. Para acceder al cargo, participó en la primera convocatoria en el año 2010, pero no fue seleccionada en dicha instancia. Al cabo de un año y medio, y en el marco de algunas renunciaciones, fue convocada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Luego de una entrevista con la directora provincial y la referente provincial a cargo del PMI, se incorporó al equipo de referentes del Nodo Rosario.

Los requisitos para participar en la convocatoria eran poseer título docente para el nivel medio, acreditar antigüedad en dicho nivel, preferentemente tener otros recorridos académicos y sobre todo experiencia docente. En el caso de esta referente, se trataba de una docente de nivel superior, con experiencia también en nivel primario. Otro punto que se tuvo en cuenta para efectuar la selección fue haber participado en alguna línea de capacitación de la jurisdicción, por ejemplo Laboratorio Pedagógico en 2010 y 2011.

La relación de los docentes referentes con el Ministerio de Educación de la Provincia es a través de un contrato firmado. Los fondos para abonar lo pactado en el contrato, provienen de Nación, por lo que el vínculo entre los referentes y el Ministerio de Educación de Santa Fe, es a través de este contrato. Una de las condiciones para tomar el puesto es licenciar ocho horas, para no crear incompatibilidad de funciones; aquellos docentes que poseen el máximo de horas, es decir, los que revistan cuarenta y cuatro unidades de acumulación en el sistema provincial.

¹⁸ Unidad Central de Recursos Específicos (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe).

La referente expresa que no recibió ningún tipo de capacitación previa a asumir el cargo y que fue aprendiendo a medida que comenzó a trabajar con las otras referentes de forma colaborativa. La mayoría se había sumado al grupo al inicio del programa.

Cada referente territorial tiene asignadas entre siete y diez escuelas a su cargo. En el Nodo Rosario actualmente el equipo está constituido por catorce referentes, pero cuando ella ingresó eran diecisiete. A medida que renunciaron referentes, los cargos no se volvieron a cubrir.

El sector que le fue destinado está compuesto por escuelas distribuidas por todo el Nodo: en las localidades de Acebal¹⁹, Uranga²⁰ y el resto en distintas zonas de Rosario. La implementación del programa no incluye el abono de viáticos.

Existen aquí dos puntos destacables respecto al financiamiento del programa y decisiones de políticas públicas. El primero, en relación a la falta de cobertura de los puestos de referentes a medida que se producían renunciaciones; y el segundo, al abono de viáticos.

Sabemos según lo relatado por la referente, que los fondos para financiar sus cargos provienen de Nación, por lo tanto, es decisión jurisdiccional completar o no la totalidad de éstos, en función de las necesidades y desempeños.

Ahora, bien, la posibilidad de asignar fondos destinados a viáticos, es una decisión tomada a nivel nacional, que tienen que ver con los recursos que se manejan para el programa y que por las dimensiones territoriales, no se ha podido – o se ha decidido - no erogar. Tampoco la jurisdicción decidió abonarlos, en concordancia con lo decidido por las autoridades nacionales. ¿Acuerdos políticos u omisiones intencionales?

Estas decisiones corresponden a diferentes ámbitos de la política pero, en definitiva, impactan directamente en el programa que se desea implementar. Tienen su correlato en el territorio, en cómo se establecen las reglas del juego, en el funcionamiento de la política en sí. El financiamiento de una política pública determinada es un tema nodal y no es ingenua su omisión en ningún caso.

¹⁹ Acebal: localidad de la Provincia de Santa Fe, ubicada a 44 km al sudoeste de la ciudad de Rosario.

²⁰ Uranga: localidad de la Provincia de Santa Fe, vecina a la localidad de Acebal.

Profundizando en otros temas, la referente expresa que la implementación del PMI desde 2012 ha ido cambiando en la jurisdicción, dado que en los inicios se realizaban pocos encuentros con directivos o con tutores y la mayor parte de las comunicaciones se realizaban en forma virtual. Con el correr del tiempo se fue tomando conciencia que el contacto presencial era sumamente importante y se comenzaron a realizar encuentros con directores y tutores, a lo que se le sumaron las visitas a las escuelas. Durante 2012 y 2013 la Dirección Provincial realizaba encuentros, al menos cuatro veces al año, de referentes territoriales en la ciudad de Santa Fe, para evaluar la implementación del programa, pero este año, sólo fueron convocados una vez y eso se siente a la hora de recibir directivas claras. La referente sostiene que se sintió mucho la falta de acompañamiento durante este año.

Respecto a este punto es necesario destacar que el 2015 fue un año marcado por las campañas electorales, nacionales y jurisdiccionales, y este puede ser uno de los motivos por los que el poder político desvió su interés en el seguimiento de determinadas políticas públicas, como las que estamos analizando aquí.

Respecto a la asignación de horas, el programa contempla que a cada escuela se le imputen una cantidad determinada para las tutorías académicas, dependiendo de la cantidad de alumnos que posean: ocho, doce, veinticuatro o treinta y seis horas, según lo estipulado en el lineamiento del Programa Nacional. La jurisdicción no puede modificar el número asignado.

Esta es una de las limitaciones que se visualizan a la hora de que la jurisdicción ponga en marcha el programa, dado que no se puede modificar ni una hora de las que se designan por cantidad de alumnos. Digamos pues, que es necesario entonces para la jurisdicción poseer datos claros y precisos acerca de la matrícula por escuela, para la correcta administración de los recursos.

Las tutorías académicas se desarrollan en contra turno. Esta es una directiva precisa de la Dirección Provincial de Secundaria de Santa Fe, con la convicción de que se conforme un espacio diferente, fuera de la clase del docente titular, generando un acompañamiento más personalizado dado que en la clase con treinta o cuarenta alumnos no se puede realizar, sobre todo con la complejidad de la tarea docente en los contextos actuales.

Esta decisión del contra turno merece un análisis un tanto más pormenorizado. La idea de que se genere un espacio diferente al de la clase tradicional se puede pensar como una posibilidad de crear otros vínculos en su interior. Es cierto que menor cantidad de alumnos hacen posible otro tipo de relaciones y que los contextos actuales a veces no lo permiten. Pero por otro lado, surge la complicación de que los alumnos deban asistir a la escuela dos veces en el mismo día, o quedarse más cantidad de horas, cuando la realidad indica que a muchos estudiantes les cuesta ir en su horario de cursado obligatorio, por diversas razones del contexto social en el que viven: distancia a la escuela, obligaciones laborales o cargas de familia, entre otras.

Se produce entonces una paradoja, se les ofrece un espacio creado para atender sus necesidades educativas, pero no se tienen en cuenta sus condiciones de vida. Algo de la política pública no estaría llegando a sus destinatarios. Nos queda la duda si esta decisión es intencional o no se tuvo en cuenta por omisión.

Cuando se consulta a la referente territorial acerca de cuál es su rol, expresa que es el de acompañar a los directivos y tutores en la implementación y desarrollo del programa. También ser un nexo entre la Dirección Provincial y los directores de las escuelas y los tutores académicos, así como con los Supervisores. Este acompañamiento se realiza a través de la plataforma educativa del Ministerio de Educación de la Provincia, que es un sitio virtual destinado a educación, donde se creó un “aula virtual” para acompañar el programa. Allí se ingresan los tutores académicos, quienes tienen que cargar sus proyectos, y participar activamente de los foros para mantener contacto con el referente y así acompañar la marcha del Plan, aclarando dudas que puedan surgir.

Las dificultades para nuestra entrevistada, al principio, tenían que ver con un temor generalizado a que el referente ocupara un lugar de control o decisión, disputando poder a los directivos. Se lo veía como un invasor, así como a los tutores académicos. Algo externo que venía a mirar a la escuela desde afuera. Costó mucho tiempo que se entendiera la idea de acompañamiento. Con el avance del programa, más o menos en 2013, esto se fue revirtiendo, cuando se dieron cuenta que no era ese el rol ni la intencionalidad.

La propuesta del referente y de los tutores académicos como acompañamiento, resulta menos inquietante, respecto del imaginario inicial que rondó la experiencia en sus comienzos. De todos modos nos resulta muy difícil pensar que se disputara poder entre

docentes y tutores o entre directivos y referentes. La escasa cantidad de horas asignadas a unos y otros no parecen suficientes para generar algo de ese estilo. Sí, tal vez, la idea de una mirada externa podría resultar inquietante. Al docente no le gusta ser evaluado y es precisamente allí donde él fracasa, donde debe intervenir el tutor académico.

Respecto al presente de las tutorías, la referente menciona que

- *“En la actualidad, las tutorías académicas ya están incorporadas como parte de la escuela. Existen diferencias notorias entre las escuelas de la ciudad, del centro y la periferia y las de localidades pequeñas, respecto a la implementación. En las escuelas de las localidades pequeñas, con poca matrícula es mucho más fácil realizar el acompañamiento. En cambio, en las escuelas grandes resulta más complejo, por la cantidad de actores que intervienen.”*

Entendemos que el problema de la escala no es menor cuando se habla de políticas públicas. Diversos autores han teorizado sobre el tema y desarrollado ideas sumamente aceptables. Parece una obviedad que en una escuela pequeña el seguimiento sea fácil y en una grande se complejice, pero es importante que sea mencionado para poder analizarlo detalladamente.

¿Por qué es significativa la cantidad de matrícula de una escuela? El universo de significaciones sociales que circulan por la institución, se va complejizando y tejiendo con el entramado institucional: *“lo histórico social, es lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer...en una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace.”* (Castoriadis, 1989, p. 172)

La referente cree que sí se está cumpliendo el objetivo del plan, que a su entender es el de la inclusión. Considera que se trabaja mucho en acompañar a los chicos, sobre todo aquellos que tienen dificultades para sostener su cursado. Respecto a la retención y la repitencia, los datos de la jurisdicción indican una mejoría, pero expresa que tiene dudas sobre esos datos que pueden no reflejar la realidad.

Análisis de entrevista a Directora Escuela Zona Norte

La escuela XX ingresó al PMI en la primera cohorte, es decir en 2010. Según sus dichos, la implementación no fue problemática. La mayor dificultad fue hacer el horario y que este fuera operativo en función de atender los tres turnos: mañana, tarde y vespertino; y a un número de alrededor de ochocientos alumnos en total. La cantidad de horas asignadas para las tutorías académicas fue desde el inicio de treinta y seis, y aún continúa así²¹.

La referente expresa respecto a los horarios, que hubo que adaptar los mismos a las necesidades de los alumnos. Los estudiantes del turno tarde ingresan a las 13.15, por ello se planteó un horario de 11.30 a 13.00 horas para que concurran a la tutoría por la mañana. Para los estudiantes del turno mañana se pensaron los horarios entre las 13.15 hasta las 14.45, y para el turno vespertino se propusieron algunos horarios más tarde, de 15.30 o 16.30 para garantizar su presencia. Son los alumnos con mayores dificultades porque trabajan muchas horas, tienen cargas de familia: hijos o hermanitos a quienes deben cuidar, y no pueden asistir a contra turno.

La cercanía con los bordes horarios es una forma de evitar gastos de transporte para los alumnos, aunque de este modo deban quedarse a almorzar. El programa contempla una partida de dinero incluida en los gastos corrientes, para la compra de un refrigerio para los estudiantes que así lo necesiten.

De las expresiones vertidas por la directora hasta el momento, se percibe que su gestión se realizó acorde a la normativa prescrita por la política educativa, ajustándose a sus lineamientos sin dificultades. La aceptación de la cantidad de horas asignadas, las estrategias para que esa cantidad sea distribuida en el acceso a los tres turnos de estudiantes, con el pleno conocimiento de las dificultades que tienen los mismos para acercarse al establecimiento por fuera de su horario escolar, son ejemplos de ello.

En este punto podríamos hablar de heteronomía dado que, el discurso de la directora está dominado por el discurso oficial que habla por ella. En el imaginario social estos alumnos están en desventaja y necesitarían concurrir a las tutorías, entonces se

²¹ Fuente: entrevista a Directora escuela XX de Rosario (Anexo)

realiza un esfuerzo de acomodar horarios, distribuir la escasa cantidad de horas en pequeños espacios, para que ellos concurren. Castoriadis nos habla de heteronomía instituida, en referencia a la alienación como fenómeno social y agrega: *“las instituciones pueden ser, y son efectivamente, alienantes, en su contenido específico (...) la institución, una vez planteada, parece autonomizarse, de que posee su inercia y su lógica propias, ...”* (Castoriadis, 1989, p. 175). Aún cuando se sabe que los estudiantes tiene serias dificultades para concurrir, igual se cumple con la norma, que prescribe más horas de cursado y en contra turno. La directora no se plantea la necesidad de pensar otro modo de presentar la tutoría, porque ese es el discurso que predomina en la dimensión indefinida de lo social *“...es lo que no puede presentarse más que en y por la institución pero que siempre es infinitamente más que institución, puesto que es, paradójicamente, a la vez lo que llena la institución, lo que se deja formar por ella.”* (Castoriadis, 1989, p. 178). En este sentido podemos pensar que el imaginario social de la institución escuela secundaria, establece una red de simbolizaciones entre las que se encuentran entramados los directivos, docentes y alumnos. Es muy difícil para quienes deben gestionar las políticas públicas al interior de ellas, correrse de lo social instituido y pensar otras formas de responder a estas nuevas necesidades.

Para avanzar en el proceso de implementación, la directora manifiesta que en los inicios, fue difícil lograr que los estudiantes asistan a las tutorías. Los tutores debieron ir pensando estrategias para captar a los alumnos, como por ejemplo, visitar los cursos, presentarse e ir explicando el formato tutoría académica: sus horarios, sus potenciales beneficios. Al principio hubo resistencias tanto por parte de los alumnos como de los docentes de las cátedras que luego se fueron disolviendo, tal como expresan muchos testimonios.

Continuando con la descripción de la implementación en la escuela, la directora expresa que los docentes que cumplían la función de tutores académicos fueron cambiando a lo largo de los años. La mayoría porque tomaron horas cátedra estables en el sistema o se ubicaron como tutores facilitadores de la convivencia. A algunos que fueron tomando horas en la escuela, les iba a tocar ser tutores de sus propios alumnos, entonces decidieron seguir con sus horas institucionales.

Respecto al rendimiento académico de los estudiantes, se ven mejoras al momento de rendir los exámenes. Algunos sólo concurren a las tutorías cuando se aproximan las evaluaciones.

Para la directora de la escuela XX, esta política pública es positiva. Aunque la tutoría no impacta de otro modo en la estructura de la escuela ni en el formato escolar, al dictarse en contra turno, sólo permite el acompañamiento de la trayectoria. En este punto hace referencia a que el estudiante promedio que asiste a esta escuela, sigue presentando dificultades para apropiarse de los contenidos disciplinares durante el ciclo lectivo, por lo que siempre hay muchos para rendir en los turnos de diciembre y marzo. Es decir, que falta conexión entre lo que se desarrolla en las aulas de clase institucional y lo que se desarrolla en la tutoría académica. No hay punto de encuentro que posibilite mejorar el acceso a los conocimientos mínimos necesarios y los alumnos continúan rindiendo los espacios curriculares. Entonces la tutoría funciona como un apoyo para rendir los exámenes, no cumple con el objetivo de disminuir la cantidad de alumnos que rinden.

Respecto a la implementación del PMI, en un principio se siguieron los lineamientos jurisdiccionales, pero a medida que el programa fue internalizado en la institución, se fueron tomando decisiones que no estaban pautadas en el marco reglamentario, como citamos a continuación:

- *“Como directora de la escuela mantengo un vínculo de diálogo permanente con los tutores académicos, de mucha cercanía. Voy a verlos, me buscan cuando tienen algún problema, etc. Se flexibilizan los horarios, dado que no se puede poner reemplazantes.”*

En esta expresión de la directora, se pueden analizar varias cuestiones. El tema del diálogo y la cercanía del vínculo con el tutor, habla de una necesidad de allanar las dificultades que se pudieran presentar, con el propósito de que las tutorías funcionen, cumpliendo su objetivo. Esta directora piensa que su intervención hará posible el mejor funcionamiento de esta política al interior de la institución, y de allí su posicionamiento. En el imaginario escolar, si el director apoya la política pública, es más factible que se pueda llevar adelante sin inconvenientes.

Con respecto a la flexibilidad en los horarios, la normativa es clara, dado que los tutores académicos deben firmar un contrato²² previo al inicio de la actividad. Dicho contrato expresa que el docente a cargo de la tutoría no podrá ausentarse de clase por motivos de salud o personales, siendo estas causales de cese del mismo. En algunos casos, docentes han sido dadas de baja por estar embarazadas, al no poder otorgarse licencia por maternidad, dado que el contrato no lo contempla. Este aspecto normativo de la tutoría académica, es un obstáculo importante a la hora de la implementación, dado que establece una limitación importante a las ausencias del tutor, ya sea por imprevistos o a causa de alguna enfermedad. La inestabilidad laboral producto de este tipo de contratos, hace retraer el interés de los docentes con más experiencia a tomar horas de tutoría, provocando una gran movilidad y recambio en los docentes que se desempeñan como tutores, dadas las condiciones de precariedad laboral que el mismo programa establece.

Esta sería una contradicción con los enunciados que realizan las autoridades ministeriales a la hora de presentar la política pública destinada a mejorar las **condiciones** de los estudiantes en los establecimientos educativos, cuando no se está propiciando un aspecto fundamental que es la estabilidad laboral del docente que debe llevar adelante dicha política. Está puesto el acento en **unas** condiciones, en detrimento de otras.

- *“Como directivo implementamos que quince días antes de que terminen las clases y empiecen los exámenes, hacemos reuniones de los docentes de 1° y 2° año, por cursos, con los tutores académicos y los facilitadores de la convivencia. Allí se hace la evaluación general de los alumnos, priorizando los alumnos que tiene posibilidades de aprobar los espacios. Los que ya sabemos que no, los seguimos y tratamos de acompañarlos. Los que están flojos se pueden rescatar y evitar que rindan.”*

En estas expresiones de la directora se perciben los intentos por acompañar a los estudiantes y que no queden en el camino.

- *“El que el alumno haya concurrido a la tutoría académica no incide directamente en la nota, pero influye indirectamente. El tutor le va informando al profesor del curso y hay casos en que se le sugiere que no vaya más, porque ya alcanzó a recuperar algunos contenidos.”*

²² Se adjunta modelo de contrato del tutor académico en el Anexo.

La importancia de la comunicación entre el tutor y el profesor del curso es fundamental para apuntalar el desempeño de los estudiantes que concurren a las tutorías académicas. Es un espacio adicional que complementa la tarea del docente de curso. La tarea de enseñar es emprendida simultáneamente por otro docente, que con otras estrategias (o no) y con menor cantidad de alumnos, debería lograr lo que el de curso no pudo.

- *“También implementamos que el tutor académico esté presente en los exámenes, porque acompañan a los alumnos. No tienen participación activa en el examen, pero esa semana que no tienen alumnos en las tutorías porque están rindiendo, lo cumplen acompañando los exámenes.”*

En este párrafo podemos apreciar una clara intervención del directivo respecto al tutor académico, que nada tiene que ver con la normativa vigente. Los tribunales examinadores para los exámenes de diciembre, marzo y julio; deben estar compuestos por el docente titular del espacio curricular y dos vocales, preferentemente de materias afines. Nada dice la normativa de otro docente que acompañe al estudiante a realizar el examen, mucho menos el tutor académico, cuyo rol es exclusivamente dictar un espacio denominado “tutoría”, por fuera del horario escolar y con atribuciones claras según el contrato que regula su funcionamiento. Nos preguntamos entonces, ¿por qué la directora decide que acompañen los exámenes?

- *“Los chicos se sienten mucho más contenidos. Hay profesores que le consultan a los tutores por el proceso individual que ha realizado en la tutoría.”*

Es difícil analizar esta postura. La directora expresa que los estudiantes se sienten más contenidos. Evidentemente más contenidos por el tutor académico que por el profesor por el cual seguramente fue a rendir la materia a la mesa de examen. El profesor tutor oficia de tercero garante del proceso que realizó en la tutoría, pero que no alcanzó para aprobar la materia. Nos preguntamos entonces, ¿De qué serviría este acompañamiento? ¿Sólo para que el tutor ratifique la presencia del alumno en la tutoría? Pero si tiene que rendir el examen, ¿no quiere decir que hubo un proceso que no permitió que se apropiara de los contenidos necesarios? Hay algo de esta situación que no permite comprender claramente cuál es el rol que esta directora le asigna al tutor académico.

- *“La tutoría se pensó como un espacio más reducido, de atención más personalizada al alumno que lo necesita. Por ello es tan importante la comunicación entre el docente y el tutor. Hay un gran problema que es la falta de comunicación, por el mismo sistema de trabajo que tenemos entre los propios docentes.”*

Tema recurrente el de la comunicación, que se trae a colación en el discurso de la directora, de la mano del “*sistema de trabajo de los docentes*”. Esto se relaciona con la normativa vigente, otro tema reiterado. El sistema educativo, a pesar de los esfuerzos jurisdiccionales por concentrar la cantidad de horas de los agentes en menos establecimientos educativos, aún es una utopía. La máxima acumulación de horas por agente permitida en el sistema provincial es de cuarenta y cuatro horas cátedra de cuarenta minutos. Esto puede estar distribuido entre una a seis escuelas, dependiendo de las titularizaciones y los traslados.

El hecho de desarrollar actividades en instituciones diferentes, implica que el docente debe hacer un esfuerzo por acomodarse al imaginario institucional de cada una, al sistema de escalas y valores, de relaciones que se producen en cada una, que, evidentemente, serán disímiles entre sí. Además de tener que conectarse a una realidad, previamente haberse desconectado de otra y así, quizás varias veces en el día. Esto no favorece bajo ningún concepto la comunicación entre docentes, sean tutores, docentes de cátedra o directivos. Reunirse para dialogar acerca de los avances de alumnos con dificultades para acompañar los procesos, no parece muy probable en este esquema.

Para completar la idea respecto a cómo se implementó en PMI en la escuela, el directivo a cargo de la institución expresa, a través de sus dichos, la necesaria adaptación y flexibilización del programa, tal como fue concebido e implementado originalmente, a la realidad institucional. Indica que en los inicios existían fuertes resistencias al programa, que se fueron debilitando a medida que, con el transcurrir del tiempo, la escuela se fue “apropiando” de la tutoría académica.

¿Cuáles fueron esas resistencias? ¿Se puede pensar a la tutoría académica como una fuerza instituyente al interior de la escuela secundaria?

En el ámbito de concreción de esta escuela, el programa fue adaptado a las necesidades institucionales, de acuerdo a los criterios de gestión desplegados por la

directora. Pero ninguna de las decisiones que se tomaron excede lo prescrito por la jurisdicción, en función de los intereses de los estudiantes y del aprovechamiento integral de una herramienta que, sin resolver las cuestiones de fondo, contribuye a fortalecer el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Las adaptaciones fueron pequeñas alteraciones, que no influyeron de un modo muy notorio en el desempeño de los estudiantes ni se desviaron del propósito, que era atender a los estudiantes con mayores dificultades para sostener el cursado.

Los alumnos siguen con las mismas dificultades para sostener trayectorias en la escuela y aquellos que realmente necesitarían concurrir a la tutoría, no pueden hacerlo porque trabajan o sus cargas de familia no se lo permiten. Esto sumado a la distancia a la que viven de la escuela, no les permite aprovechar la herramienta que el estado ofrece como política compensatoria. La herramienta en su formato original, no supera las dificultades propias de los estudiantes de bajos recursos y no tiene en cuenta estos condicionamientos. Su diseño fue pensado sin consultar a los destinatarios, que, una vez más, quedan excluidos de sus beneficios.

¿Qué opciones se podrían haber implementado?

En el terreno de las hipótesis, podríamos pensar que los alumnos con dificultades para cursar el horario regular de clases, en lugar de agregarles carga horaria con la tutoría, se les podría haber ofrecido una reducción horaria en el espacio con dificultades para acceder en ese mismo horario a la tutoría académica.

Para que la tutoría no fuera más de lo mismo, una clase de apoyo más que replique en mayor o menor medida la clase curricular, pero en escala reducida, se debería producir una decisión política de optimizar el recurso y utilizar la herramienta, con criterios pedagógicos más amplios, rompiendo con la heteronomía, de lo que viene dado, haciendo de ello otra cosa, reinventando en algún aspecto el dispositivo, al servicio de los estudiantes.

Para que la implementación de la tutoría académica produzca algo del orden de la novedad o de desplazamiento del sentido, para ser investida de otras significaciones, haría falta imaginar otras, que respondan a los problemas “reales” de los estudiantes.

Análisis de entrevista a Tutora académica 1 Escuela Zona Norte

La docente entrevistada se desempeña como tutora desde 2012 y lo hace en el área de Matemática, Física y Química. Nos explica que en esta escuela las horas de tutorías asignadas son solamente para Matemática, pero ella atiende las tres áreas y además Físico-Química, que es una materia de segundo año, que resulta particularmente difícil de aprender para los alumnos y por ello, recibe muchas consultas.

Cuando relata su ingreso a la tutoría describe que directivos de la escuela le propusieron anotarse y luego se hizo una selección, entre todos los inscriptos.

-“Ese año, todas las que nos anotamos, quedamos.”

- “Soy docente de esta escuela desde 2012 también. Tenía poquitas horas acá y por eso me sugirieron que me inscriba. Luego fui incrementando y tengo las cuarenta y cuatro unidades acá.”

También expresa que en este establecimiento hay tutores externos, es decir, docentes que no dan clases en la escuela porque aún no tienen horas institucionales y si bien no pertenecen al plantel estable de la institución, en su opinión, trabajan muy bien con los chicos, porque los van conociendo cuando van viniendo, demostrando un gran entusiasmo por la tarea. Por lo general son profesores que recién se inician en la docencia.

Es interesante analizar lo que nos dice a continuación:

-“Yo por ejemplo no tengo alumnos míos en la tutoría académica, son todos de otros cursos.”

Esto nos hace pensar que la docente está marcando una diferencia entre su forma de trabajar y sus compañeros. No llega a decirlo abiertamente, pero sus alumnos no van a la tutoría y los de los otros cursos sí.

Cuando se le consulta acerca de si recibió algún tipo de capacitación para desempeñarse como tutora académica nos dice que no, pero que había realizado con anterioridad una capacitación en convivencia que desarrolló la Provincia:

- *“No recibí capacitación como tutora académica pero sí me capacité como facilitadora de la convivencia²³, en la formación que ofreció la provincia en 2011 y eso me sirvió para trabajar en esto y sobre todo por la inclusión, porque va más allá de la parte académica.”*

Aquí aparece un punto de contacto entre dos capacitaciones jurisdiccionales: por un lado, los facilitadores de la convivencia y por otro, el de tutor académico. La docente menciona el trabajar con la inclusión, como algo que va más allá de la parte académica, aunque no menciona a qué se refiere, lo podemos inferir de los párrafos que siguen:

- *“Mi relación contractual es por horas cátedra, pero por fuera de las unidades de acumulación oficiales. Desempeño cuatro horas y otra profesora ocho horas de matemática, aunque atendemos a otras disciplinas, como ya expliqué. No se computa la antigüedad para el pago de estas horas. Lo hago porque me gusta y veo que a los chicos les sirve y me están esperando.”*

Vamos a detenernos en este párrafo, del que surgen cuestiones muy interesantes para analizar. En primer lugar, la mención al tema contractual, por el que las tutorías académicas no sólo no acumulan para el sistema educativo jurisdiccional, sino que además, no computan para la antigüedad del agente, ni para su jubilación. Sería como unas horas extra “en negro”. Vuelve a aparecer ante nosotros, una de las que consideramos las debilidades mayores de esta política educativa: el financiamiento, con su particular forma de contratación de los tutores. Insistimos en que esta forma contractual, no propicia la permanencia por mucho tiempo de los docentes en el desempeño de la tarea como tutor, dado que es inestable, no computa antigüedad, ni permite el ingreso al sistema educativo provincial. Estos docentes ante otra oferta de trabajo estable, renuncian y se van de las tutorías.

Esta situación que para nosotros es de precariedad laboral, probablemente tenga su fundamento en que la política educativa sea pensada como una suerte de ensayo, que no pretende incorporar la figura del tutor en forma permanente, sino en forma provisoria, para

²³ Facilitadores de la convivencia es una línea de acción jurisdiccional, lanzada en 2011, destinada a la educación secundaria. Se organizó una capacitación masiva con encuentros presenciales y semipresenciales. Los docentes capacitados, pasaron a desempeñarse como Facilitadores de la convivencia en las escuelas, a cargo de las rondas de convivencia. El rol de los facilitadores es trabajar las cuestiones referidas a convivencia en el grupo de estudiantes. Sólo se asignaron horas para primero y segundo año, cuatro y dos respectivamente.

poder retirarlos si no cumple el objetivo planteado o una vez cumplido un determinado plazo.

De todos modos, se hace muy difícil pensar cómo lograr una implementación plena de la política con estas condiciones. Qué efectos se esperaba producir, o qué derivaciones se dieron en realidad.

Cuando la tutora agrega que hace este trabajo porque le gusta y sabe que los chicos la están esperando, resuena en nuestros oídos, aunque no lo haya mencionado explícitamente, la palabra “*compromiso*”, utilizada por otros entrevistados en diferentes ocasiones. Queremos recordar al lector este aspecto, porque será retomado más adelante, en el capítulo de las reflexiones.

¿Será que el éxito de una política pública depende del “compromiso” de los actores que las ponen en marcha?

Cuando la tutora refiere al funcionamiento en general de las tutorías académicas en esta escuela nos dice:

- *“Son siempre contra turno y tratando de facilitar al alumno que no tenga que volver a la casa. Se ponen a continuación o antes. Por eso hay tutorías a la mañana, cerca de las 11 porque los chicos de la tarde entran 13.15 y desde las 13 horas para los del turno mañana. Este horario de 15.30 a 16.50 es para los alumnos del vespertino, que ingresan a las 17 horas.”*

La cuestión de que el alumno no deba viajar dos veces por día hacia la escuela ya había sido mencionada por la directora, cuando se le preguntó al respecto, contemplando las dificultades económicas que esto conlleva. Notamos que no hay una reflexión por parte de la docente de si esta extensión de la jornada es factible de ser cumplida por los estudiantes que concurren a esta escuela.

En referencia a la asistencia de los estudiantes a las tutorías, la docente comenta:

- *“La cantidad de alumnos que asisten a la tutoría es fluctuante, durante el año no pasan de los cinco o seis chicos por vez. Pero en época de exámenes vienen muchos más y tengo el salón completo, veinte o treinta chicos.”*

Aquí podríamos destacar el peso que tienen las evaluaciones en el sistema educativo, particularmente en la escuela secundaria. La afluencia mayor de estudiantes no se da durante el ciclo lectivo, sino en período de exámenes, ya que los estudiantes no buscan “aprender” los contenidos sino “aprobar” las materias. Este tema merecería un capítulo aparte, que no es el cometido de esta tesis, pero es interesante pensar, cómo el sistema evaluativo de la escuela secundaria, le da el formato a la tutoría académica, o dicho de otro modo, cómo la moldea, de acuerdo a lo instituido en ella. ¿Qué pasaría si no hubiera exámenes? ¿Los estudiantes no irían a las tutorías? ¿O comenzarían a asistir más sostenidamente durante el año? Difícil imaginar esta situación, dado que lo instituido en la escuela, las formas y ritmos de vivirla, es tan poderoso, que no nos permite liberar la imaginación para pensar otras formas de habitarla.

Al mencionar quiénes asisten a las tutorías, expresa:

- *“Normalmente, el promedio es de seis u ocho chicos por encuentro. La atención no se limita a primero y segundo año, se hace extensiva hasta los alumnos de quinto año.”*

La normativa que enmarca a las tutorías académicas expresa claramente que los destinatarios de esta política pública son los estudiantes de primero y segundo año de las escuelas secundarias. Ahora bien, si un estudiante de tercero, cuarto o quinto necesita concurrir a algunas clases, ¿cómo negarle el acceso? Esta postura, que ya hemos encontrado en otros docentes y directivos, nos hace pensar en los propósitos de una política determinada y cómo luego, la práctica dentro de las instituciones, va modificando su implementación. También deja un espacio a las decisiones de los sujetos intervinientes: a los alumnos de querer concurrir, a los docentes de querer atender o recibir a esos estudiantes que no son los destinatarios directos de las políticas y a los directivos que arbitren de puros aplicadores de la norma, o flexibilicen su puesta en acto.

Estas decisiones en la implementación de la política pública, van modificando esos “efectos” que buscaban quienes la diseñaron y seguramente serán diferentes de los imaginados.

Al abordar el tema de las estrategias didácticas utilizadas en la tutoría académica, la docente nos ofrece la siguiente respuesta:

- *“No, mirá, en realidad es lo mismo, yo uso estrategias variadas en el aula de clase y acá también. Por lo general me acomodo a la línea de trabajo del docente titular, porque si a los chicos le cambiás la estructura no se adaptan.”*

Esta forma de ver la enseñanza, variando estrategias tanto en el aula de clase como en la tutoría académica, habla de un docente con herramientas para abordar diversas situaciones y con criterios amplios. Luego, cuando refiere a no cambiar la estructura del docente titular, expresando que los estudiantes “no se adaptan”, nos hizo pensar en las dificultades que enfrentan los alumnos frente a docentes que no aceptan otros modos de acceder al conocimiento, que no sea el propuesto por ellos mismos.

En referencia al tipo de relación que se establece entre docentes, alumnos y directivos, la entrevistada nos dice:

- *“El vínculo que establecemos con los docentes de cátedra es a través de reuniones de personal convocadas por el equipo directivo. Nos reunimos, nos pasamos los correos, los datos y los docentes mandan la lista de los chicos que necesitan venir a la tutoría y nosotros tratamos de que vengan. Nos encargamos de ir a los salones, mandar nota por el cuaderno de comunicaciones para que los padres sepan, eso también lo hago como facilitadora de la convivencia, más que nada.”*

La docente entrevistada ejerce un doble rol en la escuela: tutora académica y facilitadora de la convivencia. Ambas líneas de acción implementadas en la provincia de Santa Fe, forman parte de otras propuestas que se ofrecen desde la órbita central y jurisdiccional, de apoyo a la escuela secundaria. No es casual que esta docente se desempeñe en ambos roles, dado que tiene una concepción de la educación con un alto grado de compromiso. Ambas líneas abordan el tema de la inclusión, que es evidentemente un tema que preocupa a esta docente y se evidencia en el siguiente párrafo:

- *“Yo como tengo las dos tutorías me baso mucho en esta comunicación. Cito a los padres, vengo a las reuniones de padres, así se develan situaciones que de otro modo no sabríamos. Por ejemplo, una mamá vino a la reunión de padres y me dijo que su hijo no venía a la tutoría académica porque no había más cupo. Tuve que explicarle que no era así y que su hijo comenzara a venir.”*

Participación en reuniones, comunicación con padres, colegas, directivos, es una postura activa que demuestra un alto grado de interés por llevar adelante la tarea educativa con estos estudiantes.

Nuevamente aparece en la entrevista la voluntad de docentes y directivos de organizar las tutorías de modo que se facilite el acceso a la mayor cantidad de estudiantes posible:

- *“Los horarios son en distintos días, tratando que no se superpongan con educación física. No se puede con los cinco cursos, pero sí con primero y segundo, que no choque con ningún contra turno de ellos.”*

Según los dichos de la tutora, el objetivo de la tutoría se estaría cumpliendo a medias. Explicita la percepción de que hubo un cambio desde el inicio hasta hoy, pero que no alcanza para cubrir las necesidades de todos los estudiantes:

- *“El objetivo de la tutoría académica sí se está cumpliendo, pero fue muy paulatino. Al principio había un rechazo por parte de... de todos, los chicos no venían, los docentes titulares pensaban que no lo necesitaban, pero ahora es como que todo está más relajado. Ahora están más acostumbrados y se ven los resultados.”*

Luego nos habla de la mejora en el rendimiento académico, pero al mismo tiempo denuncia que cada vez hay más estudiantes en condiciones de riesgo, por sus propias condiciones de vida:

- *Se nota una mejora en los rendimientos académicos, pero a su vez son cada vez más los chicos que están en situaciones de riesgo. Los que aprovechan las tutorías académicas son los más responsables. Los que más necesitarían estar acá, no vienen. El objetivo de la inclusión, con esto sólo, todavía no alcanza.*
- *“Lo que pasa es que hay un porcentaje muy alto de chicos que trabajan, que trabajan en la calle limpiando autos, la escuela es un pase rápido para ellos. Muchos chicos trabajan de albañiles, y hay días que directamente no pueden venir a la escuela. Están muy cansados, se duermen. Terminás tratando de contenerlo y nada más.”*

Ese grupo de estudiantes que menciona como los que más necesitaría estar, son los que no vienen por cuestiones de trabajo, de familia. La realidad de todos los días de estos chicos es que tienen que sostener a sus familias y asistir a trabajos que no les permiten el cursado de una educación secundaria como está planteada en la normativa. Y las ofertas de políticas públicas focalizadas, que debieran apuntar a acompañar – sostener – subsanar – estas condiciones de cursado, no ofrecen novedad respecto a este cursado, ya que se sigue planteando la presencialidad.

Tampoco existe para estos estudiantes la posibilidad de imaginar otro estado de cosas. Tanto los docentes como los directivos, no aciertan a desplegar otro tipo de estrategias que incorpore a estos estudiantes con mayores dificultades a realizar su tránsito por la secundaria de un modo significativo y con posibilidades de crecimiento. No se percibe un movimiento instituyente que posibilite un cambio en las formas de vivir la educación secundaria en este colectivo social. Más bien se percibe una cierta aceptación de la realidad como inmodificable, producto de la ley externa que le dio origen.

Entonces nos preguntamos: **¿Si casi no pueden asistir a las clases presenciales ya establecidas, cómo harían para asistir también a las tutorías?**

Sobre el final de la entrevista, la docente nos revela algunas cuestiones que le preocupan, y que nos ofrecen algunos indicios para pensar en la heteronomía que sustenta la práctica educativa del sistema educativo y cómo a veces, no es posible salir de esta posición:

- *“No tuve obstáculos para desempeñarme como tutora. Tengo mucha libertad dentro de la escuela, puedo usar los espacios que quiera, no tengo problemas con los directivos para esto, he usado hasta el patio para dar clase.”*
- *La tutoría académica ya ha sido incorporada por la escuela como una parte más.*
- *“Hay doce horas de tutoría de matemática y hay chicos que vienen a las dos tutorías. En las otras materias hay menos. Depende de la decisión institucional. Con las doce horas alcanza y siempre hay chicos. Es raro que no venga ninguno.”*
- *“Nunca estamos saturados, salvo cuando están por rendir, pero eso pasa siempre. Muchos chicos iban a particular y ahora vienen acá.”*

- *“Nos falta poder incluir totalmente a los que deberíamos, que no están y no van a venir tampoco.”*

En esta oportunidad la docente habla de la amplia libertad de que dispone al interior de la escuela, para llevar a cabo su actividad docente. Uso de los espacios, buena relación con directivos. Además menciona que la tutoría ya está incorporada como una parte más de la escuela. Esta referencia nos hace pensar en que la escuela secundaria ha recibido a la tutoría académica en principio con reticencia, pero luego, a medida que la amenaza de lo extraño se disuelve, la dinámica de lo instituido, va “incorporando” la política educativa, dándole un espacio y forma propia. Y se incorpora de tal forma, que los que realmente necesitan ir, siguen sin poder asistir, entonces nos preguntamos: ¿Realmente esta política educativa apunta a la inclusión de los más desfavorecidos? ¿Se puede pensar que el objetivo es ese? ¿O como sospechamos, se producen políticas que apuntan a que nada cambie? ¿Se le consulta a los estudiantes que están en estas situaciones de riesgo, qué necesitarían, o cómo piensan que mejoraría su rendimiento? ¿Son considerados estos sujetos destinatarios de las políticas?

Análisis de entrevista a Tutora académica 2 Escuela Zona Norte

La entrevistada se desempeña como tutora académica sólo desde el año 2015. Es profesora de Historia y Educación Cívica, egresada del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de la ciudad de Rosario y tenía asignadas en tutorías horas destinadas al área de Ciencias Sociales.

Expresa que accedió a las tutorías al enterarse de que para dictar las mismas, cada institución confeccionaba un escalafón interno. Por ello presentó su Curriculum Vitae en la escuela, adjuntando su inscripción al Nivel Medio del año en curso, con su posición en el escalafonamiento de varias escuelas.

La entrevistada manifiesta no haber recibido ninguna capacitación específica para desempeñarse en las tutorías y que su relación laboral es mediante un contrato que considera corresponde a trabajo precarizado:

- *“Es trabajo precarizado. No estoy de acuerdo con la forma de contratación. Es trabajo en negro. Además no nos aporta antigüedad, ni pertenencia institucional.”*

Al ser consultada sobre el documento del PMI, expresa haberlo leído por iniciativa propia. Su interés fundamentalmente, gira en torno a la inclusión de los adolescentes que están fuera del sistema educativo, el acompañamiento de aquellos que se encuentran en riesgo de abandono, y la realización de propuestas de enseñanza renovadas para el conjunto de alumnos de la escuela secundaria.

En referencia a su desempeño en la escuela, manifiesta que tiene a su cargo cuatro horas cátedra, los días miércoles de 11.30 a 12.50 y Viernes de 13.30 a 14.50, atendiendo a los alumnos de la mañana y de la tarde, siempre en contra turno.

Cuando explica la forma de implementación de las tutorías en la escuela y su relación con los docentes y directivos de la escuela, nos dice:

- *“En el área en que me desempeño observé que los profesores no tenían un compromiso asumido con las tutorías. Desconocían la ley de educación 26.206, y el concepto de trayectorias de aprendizaje. Garantizar el derecho a la educación de sus alumnos no parecía ser una cuestión prioritaria.”*

En promedio, la cantidad de alumnos es muy baja, dos o tres alumnos o ninguno, por encuentro. Al ser consultada por este tema, nos responde:

- *“Tristemente...asistían a la tutoría dos, tres o ninguno.”*
- *“Los que después de la primera mitad del año, mejoraron, no volvieron...”*

En referencia a las estrategias de enseñanza desplegadas en la tutoría académica, refiere haber utilizado otras distintas a las del aula común de clase. Al ser grupos reducidos, la cercanía con el alumno permite ensayar otras formas, como las utilizadas en la Educación no formal.

La entrevistada no cree que se cumplan los objetivos del PMI, expresando:

- *“No creo que se cumplan los objetivos del PMI, no hay convicción acerca del derecho a la educación. Se ignora que tenemos las herramientas para llevarlo adelante.”*

Cuando alude a los obstáculos que encontró para llevar adelante su tarea, menciona la falta de compromiso de los colegas, así como la escasa comunicación que pudo

establecer con ellos. Respecto a los directivos la opinión cambia, aclarando que mantuvieron una buena relación.

- *“Para enseñar algo se necesitan dos: uno que quiera enseñar y uno que quiera aprender”*

Expresa que los alumnos que asisten a las tutorías han mejorado el rendimiento escolar y que son notables los importantes avances obtenidos. A pesar de ello, las tutorías son resistidas. Los docentes tradicionales se niegan a cambiar.

- *“Hay otras maneras de enseñar y aprender y es fundamental hacernos cargo de encontrar las mejores para cada caso... Son una herramienta muy valiosa que podría ser muy productiva.”*

En su opinión, es fundamental que haya un trabajo conjunto entre los docentes del curso y los tutores académicos, así como conocer a los estudiantes y poder asistirlos en sus individualidades.

- *“Habilitarnos espacios institucionales como actores válidos en el proceso de enseñanza –aprendizaje es fundamental.”*

Implementación PMI en la Escuela Secundaria Orientada N° XX – Rosario Zona Centro

Análisis entrevista a Referente Territorial – Escuela Zona Centro

La entrevistada se desempeña como referente territorial desde agosto del 2011 aunque el programa había comenzado un año antes. En esa época se trabajaba de agosto a diciembre por una cuestión presupuestaria y recién a partir de 2012, los contratos fueron de enero a diciembre. Cabe destacar que los fondos provienen de Nación y que la jurisdicción distribuye a través de un órgano ministerial destinado a ese fin, denominado Unidad Coordinadora de Recursos Específicos (UCRE).

Refiere que al ingresar en el mes de agosto, era muy corto el lapso para comenzar la tarea, ambientarse, visitar las escuelas, y finalizar todo en diciembre. Esto provocaba

que el alcance de las acciones fuera mucho más limitado. Se presentó a la convocatoria a través de una compañera que trabajaba en el equipo de Secundaria, dependiente de la Dirección Provincial de Educación de ese nivel. En principio la habían contactado para ser capacitadora de la línea de facilitadores de la convivencia, porque se desempeñaba como tutora de la convivencia desde el principio, pero no aceptó porque había que viajar por toda la provincia. Al surgir la convocatoria para referentes territoriales de PMI, la volvieron a llamar y aceptó porque al principio sólo se trabajaba por plataforma en Internet. Los únicos contactos que se tenían con los tutores eran a través de la plataforma. Con los directores de las escuelas casi no se comunicaba, salvo que hubiera ocurrido alguna cuestión muy especial para ir a ver la escuela, no había encuentro presencial porque no estaba previsto el abono de viáticos.

En un principio se recibían los planes de acción tutoriales por correo, se corregían y se hacían las devoluciones, siempre por correo, virtualmente. También se realizaban foros en la plataforma para ver cómo funcionaban las tutorías, pero siempre costó mucho la participación activa de los tutores en el entorno virtual. Todavía hoy cuesta mucho que trabajen fluidamente.

En el Nodo Rosario hay unos catorce o dieciséis referentes pertenecientes a las áreas: Matemática, Biología, Ciencias Sociales (allí se ve Historia, Geografía y Formación Ética), Lengua, Idiomas y Físico Química. Manifiesta que no hay referente para el área Artística.

La cantidad de horas que se otorgan es por la cantidad de alumnos que tiene la escuela. Por ejemplo, las que tienen más de seiscientos alumnos, reciben treinta y seis horas de tutoría académica. Este parámetro lo establece Nación y la jurisdicción no puede modificarlo.

Uno de los roles de los referentes territoriales por ejemplo, es ser nexo con la Dirección Provincial:

- *“Hay una escuela que yo atiendo que al principio del programa se le asignaron treinta y dos horas, porque no superaba los seiscientos alumnos. Actualmente esa cifra ya fue ampliamente superada y la directora me está pidiendo que gestione las 4 horas faltantes para llegar a treinta y seis, porque necesita tutoría académica de Físico Química.*

- *“Nosotros somos el canal. De aquí a que se las den, puede pasar un tiempo considerable, porque el pedido tiene que ir a Buenos Aires.”*

Al ser consultada sobre las visitas a los establecimientos educativos que requiere el rol del referente, comenta:

- *“Los referentes tendríamos que hacer una vez por mes una visita a las escuelas, pero como no nos pagan viáticos, es imposible. Además hay escuelas que funcionan muy bien. Hay dos que son nuevas.”*

En el caso de la entrevistada, posee escuelas ubicadas en diversas localidades que dificultan el acompañamiento:

- *“Yo tengo 8 escuelas y algunas quedan muy lejos, por ejemplo la de General Gelly que queda a 80 km de rosario y tiene 41 alumnos en toda la escuela. Allá vamos menos porque nos ponemos de acuerdo para ir con la supervisora.”*

Surge nuevamente aquí, la dificultad del financiamiento del viático para visitar a las escuelas. Depende de la voluntad del Referente, dado que no están contemplados los gastos por este motivo. Por ello, acuerda con la supervisora, para poder acercarse a las localidades lejanas y compartir gastos con ella.

En referencia al rol que desempeña expresa que cambió mucho hace dos o tres años atrás:

- *“A principio de año hacemos la visita a la escuela, viendo la inauguración del ciclo lectivo y ahí le solicitamos al directivo el informe técnico anual del año anterior. Eso se desarrolla hasta el mes de abril. Allí confluye todo lo que se hizo y todo lo que faltó. Después se le pide el Plan de Mejora, el diseño teniendo como insumo lo del año anterior. Nos envían el Plan por correo, a veces los vamos a buscar, si no hicimos la visita cuando pedimos el informe técnico del año anterior, aprovechamos para ir.”*

El rol del referente es de ser un ejecutor administrativo de la política. Debe visitar la escuela, al menos una vez al año, lo que vemos bastante insuficiente si se tiene en cuenta la complejidad de algunas instituciones, y además realiza recomendaciones e

intervenciones para gestionar cuestiones administrativas, como por ejemplo, mayor cantidad de horas por crecimiento de matrícula.

Para continuar con el desarrollo de sus actividades, agrega:

- *“A su vez Santa Fe nos baja una planilla con unos ítems a tener en cuenta al momento de la lectura. Tenemos que ser muy considerados, porque el director es un docente y luego nos piden que busquemos en el plan, las líneas de acción que les interesa a ellos (al gobierno). Si se visualizan las tutorías en el diseño del plan, por ejemplo.”*

Vemos aquí con notable claridad, cuál es el rol que la jurisdicción otorga al referente territorial del plan y también cuál es la postura del mismo referente, que acepta esta función, sin cuestionamientos. Es un aplicador de una política, un elemento más del engranaje educativo, también expresado en el siguiente párrafo:

- *“El referente debe asesorar al directivo para que a través del plan de mejora, pueda articular las distintas líneas de capacitación jurisdiccionales. Eso fue a partir del 2012.”*

Luego ofreció más precisiones respecto a las tareas que debe desempeñar:

- *“Hacemos la lectura y la devolución; enviamos un ejemplar a Santa Fe y uno al director. En soporte digital va al supervisor y a la escuela. Con los supervisores tenemos reuniones y con los directivos. Hacemos un poco la apoyatura a supervisión, porque el supervisor se desliga de la parte pedagógica. La supervisión está más para la parte administrativa y burocrática.”*

En este punto nos interesa reflexionar acerca del rol del supervisor y cómo el referente del PMI, entra en conflicto con esta figura. Llama la atención lo expresado en el último párrafo respecto al rol del supervisor como administrativo y burocrático. En ningún momento se hizo mención a cuáles son las actividades pedagógicas que el referente lleva adelante, por ello no queda claro cuál es el rol de cada uno.

Continúa el relato, dando cuenta de las acciones necesarias a realizar:

- *“Luego del receso de invierno, enviamos el primer informe. Luego hacemos la segunda visita, en septiembre, donde hacemos una reunión con los tutores. El*

director si quiere está y por lo general están. Allí se intercambian cuestiones sobre la marcha de las tutorías, dificultades o acuerdos.”

En este punto se vería tal vez el aspecto pedagógico de la tarea, reuniones con los tutores y directores para evaluar los avances del PMI, serían el modo de llevarlo a cabo, asesorando respecto a temas puntuales.

Avanzando en el desarrollo de la entrevista, la referente menciona un aspecto que llama la atención de quien escribe:

- *“Cada escuela es muy diferente de las otras. Por ejemplo, yo tengo una escuela que funciona en turno tarde y noche, a la que se le permite que las tutorías del turno noche funcionen en el mismo turno, se le permite al tutor entrar al aula. Hay una flexibilización de lo prescripto en la normativa. Siempre y cuando el referente territorial justifique la participación del tutor, se permite. Lo que no se quiere es que sea una pareja pedagógica ni un auxiliar.”*

Aparece en el relato, una flexibilización importante respecto al formato de la tutoría académica, que no se da con frecuencia. Es una suerte de excepción a la regla, debidamente justificada, pero por fuera de la normativa.

La referente nos dice que cada escuela es muy diferente de las otras - afirmación que sostenemos también en esta tesis- y que una en particular, desarrolla las tutorías en el mismo turno que los estudiantes. Para que esto sucediera, en primera instancia tuvo que existir necesariamente un directivo que lo solicitara, que evaluara la incorporación de la tutoría académica y que pensara o imaginara, una propuesta diferente de la ofrecida por la normativa. Claro está, que si la escuela funciona de tarde y noche, es porque los estudiantes no pueden concurrir por la mañana o en otro momento del día. Pero fue necesaria una operación de pensamiento frente a la situación dada, para que se solicitara una excepción a la norma en cuestión. La directora solicitó que funcione en el mismo turno y la referente justificó ante las autoridades ministeriales.

Requirió de unos movimientos que podrían ser pensados en clave de autonomía. Por otro lado, se dan situaciones que complejizan el ya complicado escenario, por prácticas reñidas con la normativa, que producen en alguna instancia un problema legal y no pueden ser resueltos mediante excepciones:

- *“Ha habido escuelas en donde el profesor se va y deja dando clase al tutor. Allí debemos hablar con el director, porque se produce un problema legal.”*

En otro apartado hemos hablado del contrato que regula el funcionamiento de las tutorías académicas. El mismo establece precisiones y de ningún modo la tutoría reemplaza el dictado normal de clases institucionales. Es importante que cada uno asuma el rol que le compete, de modo de no superponer funciones y tareas.

Respecto a estas tareas y funciones, el director puede elegir al tutor académico, dentro de las atribuciones que le otorga la normativa, y debe hacer cumplir algunas cuestiones, a saber:

- *“El tutor tiene la obligación de cumplimentar las tareas asignadas. El rol del tutor es un rol especial, al igual que el del facilitador de la convivencia. Debe tener un perfil de llegada al alumno, de sentarse y hablar, porque está basado en la relación con el alumno.”*
- *“Es importante que el tutor no tenga las cuarenta y cuatro horas y tome esto como un adicional y no le dedique lo suficiente. Es mejor que sea un docente que tenga disponibilidad horaria. El horario debe ser confeccionado en función del alumnado, no del docente.”*

Estas apreciaciones realizadas por la referente territorial, son recomendaciones orientadas a optimizar el desarrollo de las tutorías como herramienta del PMI. En su opinión, el alumno que va a la tutoría académica es un perfil de alumno al que le cuesta adquirir aprendizajes, porque no entiende o no puede atender en clase por la cantidad de alumnos.

En uno de los tramos de la entrevista hace referencia a una escuela en la que las tutorías se conformaron de un modo particular:

- *“Las tutorías se implementaron con 36 horas y son ocho tutores. Hay uno que tiene ocho horas de matemática. Se conforma de acuerdo a las necesidades institucionales. Esa profesora no da en ninguna escuela, sólo es tutora en esta. Se dedica exclusivamente a esto.”*

- *“Luego tenemos otra tutora de matemática, que tiene cuatro horas de tutoría y se desempeña en la escuela. Ambas son excelentes en el trato con los alumnos. La primera docente sólo da matemática, en cambio la segunda tutora, tiene un título más amplio y puede dar física y química también.”*
- *“Todos los profesores que están en otras funciones, si no están trabajando en un proyecto, van también a hacer función de tutores. Esto está aprobado por la dirección provincial.”*

La referente menciona esta escuela en particular, porque lleva adelante un proyecto de tutorías académicas complejo, y a la vez diferente de otras instituciones:

- *“La escuela tiene muchos espacios para trabajar. Muchas aulas disponibles y en cuanto al funcionamiento de las tutorías, pasó como en todas las escuelas. Al principio hubo muchas resistencias, sobre todos en las escuelas grandes.”*

La cuestión del espacio que para otras instituciones puede ser un problema, es una ventaja en esta escuela, que lo utiliza y aprovecha para el desarrollo de las tutorías.

- *“En las escuelas chicas, de los pueblos o de la periferia, han atraído a los chicos, porque les dan la merienda. Pero las escuelas medias tradicionales, esas son más resistentes. Hay muchos docentes que son tradicionales, tienen una estructura muy rígida y no terminan de aceptar que deben incluir a los estudiantes. Aún se escucha por parte de algunos docentes que “hay que limpiar el curso”, en referencia a los alumnos que tienen dificultades”.*

El imaginario social de la escuela secundaria tradicional, aflora en estos discursos con inusitada presencia. Docentes que no aceptan que la escuela secundaria sea obligatoria y para todos.

- *“No se puede dar de baja a un alumno. Es nuestra obligación retener a los alumnos”.*

La referente expresa su opinión en contrario a algunos docentes, considera que la retención de los alumnos en una obligación, más allá de las dificultades que se presenten.

- *“Con mucho esfuerzo y en un porcentaje muy pequeño, se ha ido cumpliendo el objetivo del PMI. La matrícula del 2014 a 2015 ha aumentado un 2% en la provincia, que es mucho.”*
- *“Hay una percepción de que la comunidad educativa lo ha ido aceptando. Creo que es muy positivo, lo que sucede es que hay problemas sociales y económicos que la escuela no puede resolver.”*

En general la entrevistada fue haciendo mención al proceso vivido en su rol de referente desde los inicios de la implementación del plan. Se evidencia un alto grado de compromiso con la tarea, coherente con su visión de la política del PMI.

Es interesante recuperar de este último párrafo de la entrevista, su opinión respecto a los problemas sociales y económicos que la escuela no puede resolver.

Si bien el desarrollo de la conversación gira en torno a la importancia de la tutoría académica, el rol del tutor, del director y del referente; esta frase final, encierra una gran verdad, que no es la primera vez que surge en esta tesis, y es la expresión misma de una realidad innegable. Es la referencia nuevamente a las **condiciones**, sociales y económicas que afectan a amplios sectores sociales. Ya habían sido mencionadas en el mismo cuerpo normativo del PMI, con otros sentidos y recuperados por una directora en ocasión de ser entrevistada.

La política pública, en este caso el PMI, tiene unos propósitos y unos objetivos que debe cumplir. Pero no alcanza. Las condiciones sociales y económicas en las que viven grandes masas de población, no se solucionan con una política pública compensatoria orientada a un sector de la educación, como la Escuela Secundaria.

La referente en general, tiene un discurso que bien podría ser el discurso de los documentos oficiales, ya que tienen muchos puntos en común: *“no se puede dar de baja a un alumno, es nuestra obligación retenerlos.”* Pero, ¿a qué costo?

La normativa es clara, la educación secundaria es obligatoria en la República Argentina, a partir de 2006. Los documentos y discursos oficiales sobre abundan en críticas a la escuela secundaria actual y despliegan, a partir de allí, políticas compensatorias como el PMI. Pero esta construcción simbólica que se incorpora a la escuela actual, tiene una falencia quizás fundamental, y es la que nos hace sospechar que

nada quiere ser cambiado: no ha tomado en cuenta la voz de sus destinatarios. Se ha apropiado del discurso de los estudiantes y ha decidido por ellos, que la mejor salida para sostener las trayectorias y culminar la educación secundaria es a través de la tutoría académica.

Este discurso oficial ha impregnado tanto al imaginario social que la misma referente replica con sus dichos lo que expresa la normativa, haciendo suyo ese discurso. La ley opera como una externalidad que viene dada, y no hay posibilidad de pensar que se podría modificar y que, como toda construcción humana, sólo es cuestión de imaginarlo.

Análisis de entrevista a Directora Escuela Zona Centro

La escuela ingresó al PMI en 2010, perteneciendo a la primera cohorte, teniendo en cuenta que en esa oportunidad ingresaron menos de la mitad de las escuelas secundarias de Santa Fe.

La referente del PMI para esta escuela no fue siempre la misma. Desde su implementación en el 2010 hasta la fecha, se han producido tres cambios, a partir de renunciadas.

En esta escuela las tutorías académicas las organiza la Asesora Pedagógica. Este cargo es único en su tipo y su existencia obedece a que la institución pertenecía a un proyecto educativo histórico denominado, Proyecto XIII²⁴. Es esta asesora pedagógica quien está en contacto con la referente, significando una descompresión importantísima de la sobre carga de tareas que debe atender el director.

La directora expresa que la institucionalización del PMI necesitó tiempo, por eso la implementación fue cambiando desde el inicio hasta hoy. Al principio fue muy difícil para los profesores entender cuál era el objetivo; los docentes sentían que entraban en competencia con los tutores académicos, hasta que se integró la figura del tutor a la escuela. Con los profesores titulares de las áreas costó unos dos años que comprendieran el funcionamiento de esta política.

²⁴ Proyecto XIII es un proyecto que lanzó el Ministerio de Educación de la Nación para un grupo de escuelas que dependían de su órbita, previo a la transferencia de los servicios educativos a las Jurisdicciones. El proyecto básicamente, tenía como sustento la acumulación de horas en paquetes para el mismo agente, como si fueran cargos, favoreciendo la pertenencia a la institución. A su vez, se otorgaban un proporcional de horas sin asignación de curso, para realizar actividades institucionales de coordinación y seguimiento. Este proyecto fue dado de baja en el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

En la actualidad se puede decir que las tutorías académicas ya están incorporadas, pero la institución debió establecer distintas estrategias para lograrlo. Durante el primer año de implementación concurrían los estudiantes que tenían bajo rendimiento académico, y durante el segundo año, se realizó un trabajo en particular con los estudiantes repetidores.

Actualmente concurren a las tutorías académicas los estudiantes que tienen bajo rendimiento, y también aquellos para los que se elaboraron formatos escolares diferentes.

En promedio asisten entre 10 y 15 chicos todo el año, aumentando la asistencia en los períodos de evaluaciones.

Cuando se la interpela para que explique los formatos escolares que considera diferentes, expresa:

- *“Los formatos escolares diferentes no son adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones las hacemos con un estudiante ciego y uno que posee disminución visual. Ellos tienen adaptaciones curriculares desde primer año, pero no van aparte, están en el aula y los profes realizan las adaptaciones curriculares necesarias.”*
- *“Los que tienen formatos escolares diferentes es porque tienen alguna dificultad física o dificultades socio ambientales de inserción social plena.”*
- *“Hacemos una trayectoria escolar especial para esos chicos, con las tutorías académicas y en el aula con sus compañeros, de las materias que no tienen tutoría. Es un trabajo que hace sólo esta escuela y es muy complejo.”*

La directora manifiesta una aplicación de la tutoría académica que no se menciona en la letra del documento ni en la normativa que prescribe el PMI. Con las tutorías académicas hacen un trayecto especial para chicos con dificultades socioambientales o con problemas de inserción plena – no pueden cumplir el horario completo de clases – o dificultades físicas. Aclara que no debe ser confundido con adaptaciones curriculares, dado que para ello se recurre a otros dispositivos.

Aquí se visibiliza una forma diferente de implementar la tutoría académica, en función de la realidad institucional. A esta escuela concurren casi mil alumnos y un

porcentaje muy alto tiene serias dificultades para adaptarse al formato escolar, que implica la permanencia en una misma aula de clase, con los mismos compañeros, durante un período determinado de tiempo. Algunos estudiantes no pueden sostener esta forma de cursado y para ellos, se ha creado un circuito diferente, aprovechando el espacio de tutoría académica.

En esta apreciación de la directora, percibimos un ejercicio de reflexión, que desnaturaliza lo que viene dado por la normativa: serias dificultades de algunos alumnos para permanecer en un aula de clase, durante un período de tiempo.

Nos encontramos aquí con una operación de pensamiento que se opone al discurso oficial, cuestiona lo que viene dado y puede imaginar un modo de conformar un cursado diferente. No está escrito en ninguna parte, nadie lo hace. No se sabe si está permitido. No lo pregunta tampoco. Pero ante la realidad de una situación que ocurre al interior de la institución, en lugar de explicarla como desajuste del alumno al sistema, piensa una forma de crear un espacio, utilizando como puente la tutoría académica.

Esta decisión de la directora, puede ser pensada como una simple alteración de actividades, pensada para un cierto grupo de chicos, pero de acuerdo a sus explicaciones, podemos continuar analizando:

- *“Tenemos entre quince y veinte chicos en cada tutoría. Tenemos 956 alumnos y más del 1% tiene adaptaciones curriculares. Vamos detectando cuál es la dificultad, a veces es social, otros tienen problemas psiquiátricos, otros deben adaptarse paulatinamente y por ello no cumplen el horario completo de clases.”*
- *“Tenemos alumnos del programa “Vuelvo a estudiar” que tienen un trayecto escolar especial y asisten a las tutorías. Por ejemplo, chicos de diecisiete años que cursan primer año, no comparten el aula con los de trece, sino que van a la tutoría y así logramos que se inserten. La dinámica que se establece en esta escuela obedece a que los estudiantes no poseen los mismos intereses y por eso necesitan otros recorridos.”*

La normativa nacional habla de educación secundaria obligatoria y la jurisdicción diseñó para dar cumplimiento a esta ley, unos circuitos oficiales, para cursado y acreditación de saberes. En ningún intersticio de la norma se vislumbra la posibilidad de

crear circuitos diferenciados con menor carga horaria, ni aprovechamiento de las tutorías académicas para tal fin. ¿Qué operaciones realizó esta directora con los recursos que tenía? Decidió que un estudiante de 17 años, a pesar de que la escuela secundaria es obligatoria, no resulta apropiado en un aula rodeado de chicos de 13. Pero no lo excluye, sino que piensa que ese espacio del PMI puede ser una ocasión para que ese estudiante se incorpore al circuito educativo, de un modo más personalizado, y sin las desventajas de estar rodeado de adolescentes varios años menores que él, propiciando su permanencia en la escuela, sosteniendo su aprendizaje de otra forma, con una herramienta, que no fue pensada con ese objetivo. ¿Es este el ejercicio de autonomía que sostiene Castoriadis?

Si seguimos esa línea de pensamiento, el sujeto está dominado por el discurso del Otro; luego, dominado por este discurso, el sujeto se toma por algo que no es. El sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal. La autonomía es: mi discurso debe tomar el lugar del discurso del Otro. ¿Es este el caso de la directora? Qué operaciones realiza para dar lugar a la instancia activa y lúcida que reorganiza constantemente los contenidos? *“...a partir del momento en que la palabra, incluso no pronunciada, abre una primera brecha, el mundo y los demás se infiltran de todas partes, la conciencia está inundada por el torrente de significaciones, que viene, no del exterior, sino del interior. No es sino por el mundo como puede pensarse el mundo. A partir del momento en que el pensamiento es pensamiento de algo, resurge el contenido, no sólo en lo que está por pensar, sino en aquello por lo que es pensado. Y en este contenido, hay siempre el otro y los demás, directa o indirectamente.”* (Castoriadis, 1989, p. 168) Si el pensamiento del sujeto se encuentra “inundado” de significaciones de las cuales surgen los contenidos pensados y por pensar, ¿cuál es la verdad propia del sujeto? *“El yo de la autonomía es la instancia activa y lúcida que reorganiza constantemente los contenidos, ayudándose de estos mismos contenidos, y que produce con un material condicionado por necesidades e ideas, mixtas ellas mismas, de lo que ya encontró ahí y de lo que produjo ella misma.”* (Castoriadis, 1989, p. 169)

Podríamos pensar que la directora utiliza los contenidos dados, pero produce otra reorganización de los mismos, al otorgar a la tutoría académica la posibilidad de ser el cursado mismo de la educación secundaria, en función de la necesidad de dar respuesta a determinada situación. Ella misma dice más adelante:

- *“La escuela va adquiriendo su propia lógica de funcionamiento, a partir de la realidad que tienen los estudiantes, y las herramientas que aporta el Estado. Los chicos que asisten a esta escuela son de clase media y media baja, de distintos barrios de Rosario y las problemáticas son muy diversas y diferentes capitales culturales. Las diferencias no son sólo económicas, sino que pasan por lo cultural, el vocabulario, pasa por la gorrita.”*
- *“Recuerdo que cuando hicimos el primer formato especial, a pedido de una madre, porque su hijo por un problema físico no podía estar las cuatro o cinco horas que requiere la presencialidad de la escuela secundaria, hablé con las vices y les dije que ese chico iba a hacer un horario reducido, hicimos un acta que firmamos con la madre, y todos me decían que yo estaba loca.”*

En función de la necesidad real de un alumno, de no poder concurrir la cantidad de horas que exige la normativa jurisdiccional, la directora realiza su autonomía: *“ la verdad propia del sujeto es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en que el sujeto realiza su autonomía”*. (Castoriadis, 1989, p. 169)

Continúa la directora:

- *“Lo que la gente no reconoce son los marcos normativos, como el de la Ley Nacional, que menciona precisamente estas adaptaciones.”*

Cada escuela debe adaptar el funcionamiento de sus tutorías a la cantidad de alumnos, los turnos, los horarios, con los formatos, con el personal que tiene a cargo, con las horas institucionales para trabajar en estos trayectos.

El PMI adoptó un formato que se fue adecuando a la escuela. Las tutorías fueron adaptándose al funcionamiento institucional y la institución a las tutorías en un movimiento dialéctico de mutua adaptación. Los chicos preguntan por las tutorías, saben los horarios, preguntan por los profesores. Se acercan más.

La escuela tiene asignadas 36 horas y distribuidas en Biología, Física, Matemática, Lengua, Historia, Geografía, Lengua Extranjera Inglés, Lengua Extranjera Francés y Química, por las dificultades que a veces presentan en Físico-Química. De este modo están cubiertos todos los espacios y para temas de Formación Ética o Construcción de

ciudadanía, los pueden orientar los docentes de Sociales, tanto de Historia como Geografía.

La cantidad de horas asignadas a la escuela resultan insuficientes. La directora sostiene que se necesitarían más, mencionando doce horas más que se asignaron a fines del año pasado, y que este año no se otorgaron. Esto presupone una desventaja porque los estudiantes las utilizan mucho, sobre todo los que cursan primero y segundo año.

Se mencionan como dificultades en los inicios de la implementación, la adaptación inicial entre tutores y profesores de la escuela, pero fueron superadas.

Otra dificultad que se presentó fue la prescripción normativa que indicaba que el profesor tutor, no debía desempeñarse como profesor institucional y aunque el programa indicaba que se debían dar de baja, muchos directores no lo hicieron.

“Si trabajan bien, por qué darles de baja? Porque el buen profesor por lo general, no tiene a su propio alumno en la tutoría. En general, en todas las escuelas se está haciendo. Es un secreto a voces. El buen docente, no tiene a sus propios alumnos en la tutoría.”

La tensión entre lo que establece la norma y las necesidades institucionales, se presenta a través de esta situación. Si prevalece el apego a la norma, el director sólo puede respetarla a la letra y con ello quitar la posibilidad al docente de continuar una tarea que está cumpliendo con el objetivo y beneficiando a muchos estudiantes. Pero el sujeto, encarnado en la figura de la directora, asume y decide no darle de baja, a pesar de lo que indica la norma. Para realizar esta operación, en principio, tiene que poder distinguir entre lo dado, prescripto, además de las significaciones que implica el sujetarse a una norma; de no hacerlo y sostener su nueva reorganización de estos contenidos dados por el imaginario social. No está eliminando pura y simplemente el discurso del otro, lo está elaborando en una acción intersubjetiva, otorgándole otras significaciones.

La directora expresa que, por otro lado, vemos que el sistema da la posibilidad de dar de baja al tutor que no cumple correctamente su rol. Esto es una herramienta valiosa para el directivo. Ha habido tutores que se escondían para que los estudiantes no los encuentren, no presentaban el plan o no tenían alumnos.

Algunos docentes tutores encarnan el imaginario social del docente sin vocación, que trabaja por un salario y poco le interesa el futuro de sus estudiantes.

Continuando con el desarrollo de la entrevista, la directora menciona que hay tutores que luego consiguen horas curriculares y dejan, es decir, rescinden el contrato por el que tomaron las tutorías. Sostiene que:

- *“lo que sigue siendo un problema es el lugar. Nosotros tenemos cada vez menos espacio en la escuela, desde que creamos la modalidad de Ciencias Naturales. Trabajan en Biblioteca, en espacios comodines, le pusimos un pizarrón que pidieron, nos fuimos arreglando. Pero necesitaríamos un espacio físico para las tutorías, actualmente no lo tenemos.”*

- *“El problema al principio de la implementación fue la ubicación. Dónde estaban los tutores, cómo encontrarlos.”*

- *“Con respecto a los horarios, al principio fue muy complicado armarlo por el horario de Educación Física que condiciona y de a poquito lo fuimos armando.”*

- *“Si algún chico le choca el horario, hablamos con el profesor para ver cómo solucionarlo, vamos flexibilizando. Si se complica con el horario de natación, porque lo dan en otro lado y ahí no lo podemos cambiar. Los chicos de primer año van al Complejo Belgrano a hacer natación.”*

De estos últimos fragmentos, se puede inferir que las tutorías académicas son una propuesta que impacta directamente sobre la escuela, y que cada una de las instituciones en particular, debe adaptar, y readaptar su normal funcionamiento, para poder dar lugar a la propuesta. Impacta respecto a la complejidad de la organización, no sabemos aún si lo hace en la dinámica misma de los que se produce al interior de cada espacio tutorial, que aún no hemos indagado.

Es una cuestión de forma y no de fondo dado que, por el momento, no se han registrado evidencias de cambios o mejoras en el desempeño de los estudiantes a partir de su implementación.

Cuando se consulta a la directora respecto a la frecuencia de encuentros con su referente territorial para establecer acuerdos y analizar estrategias y avances, expresa:

- *“Hace rato que no nos convocan a reuniones, es más, no hubo convocatoria este año en Santa Fe por PMI. En años anteriores sí nos convocaban unas tres o cuatro veces a Santa Fe, para reuniones de directivos con referentes y Dirección Provincial.”*

Estas apreciaciones podrían ser indicio de las fluctuaciones en las políticas públicas jurisdiccionales, que van cambiando de acuerdo a las gestiones y los períodos de gobierno o al necesario acomodamiento que se produce, una vez implementadas las mismas, como se afirma en el siguiente párrafo:

- *“A medida que fue pasando el tiempo cada vez fueron más esporádicos los encuentros. Al inicio teníamos reuniones periódicas con la referente, ahora ya está todo tan encaminado que casi no nos reunimos.”*

No es descabellado pensar que las políticas públicas, en principio, requieren de un acompañamiento más cercano por parte de quienes las diseñaron, pero que a medida que van cobrando vida propia en las instituciones, este acompañamiento se distancia hasta casi desaparecer.

Cuando se requirió información acerca de la convocatoria de los alumnos para concurrir a las tutorías académicas, la directora ofreció la siguiente argumentación:

- *“Antes teníamos que obligarlos a ir, hacíamos una lista con el profesor del área y se la pasábamos al tutor, ahora vienen más espontáneamente. Hemos informado a los padres de las tutorías, para que no paguen a profesores particulares.”*

Llama la atención la idea que a través de los años persiste en el imaginario social vinculado con la escuela secundaria, y es la referida a profesores particulares. Es decir, docentes que no pertenecen a la institución, que ofrecen sus servicios de explicaciones particulares a aquellos estudiantes que lo necesitan para comprender o asimilar lo que no pudieron en la escuela, y que obviamente, puedan pagarlo.

Esta idea está tan arraigada que aparece en el discurso de la directora, y evidentemente también está presente entre docentes y alumnos, que recurren a estos profesores particulares para resolver lo que la escuela no les ofrece.

Más difícil parece comparar la función de este docente particular con la del profesor que se desempeña en la tutoría académica, aunque es bastante parecida: a la tutoría concurren aquellos estudiantes que deben “reforzar” contenidos, que no han podido adquirir correctamente en el aula de clases común, con su docente asignado. Lo que parece increíble es, que transcurridos tantos años de funcionamiento de la escuela secundaria, tal como hoy la conocemos, no haya surgido una nueva forma de resolver una necesidad que genera la misma escuela, es decir, la baja apropiación de contenidos, el déficit en estos aprendizajes producto de prácticas áulicas configuradas como hace doscientos años. Los propios docentes aconsejan a los padres que lleven a sus hijos con docentes particulares.

Otra de las argumentaciones ofrecidas por la directora que es interesante destacar, refiere a la estancia en la escuela:

- *“ Facilitamos el acceso, armando horarios cercanos al horario de ingreso o egreso, para que se queden en la escuela ”*

Existe en el imaginario social actual y forman parte de las políticas públicas, tanto en los soportes discursivos escritos, como la normativa o los discursos oficiales, la idea de que los jóvenes deben permanecer más horas en las escuelas porque es beneficioso.

No quedan claros cuáles son esos beneficios, si los mismos docentes solicitan a los padres que envíen a sus hijos a docentes particulares para que les expliquen aquellos temas que ellos deberían haber explicado y enseñado. Tampoco queda claro cómo harían para quedarse más tiempo en la escuela o para qué, los jóvenes que deben trabajar o tienen que ocuparse de mantener a sus familias como prioridad.

Estas son las contradicciones permanentes que se encuentran entre las propuestas gubernamentales de políticas públicas y las puestas en acto en las instituciones escolares, a las que asisten miles de jóvenes en la actualidad. Imaginarios sociales anclados en construcciones históricas, en sentidos otorgados antaño, que hoy por hoy no otorgan significaciones valiosas para aquellos nuevos incluidos.

Para concluir la entrevista, la directora nos ofrece su apreciación respecto a la continuidad del programa:

- *“Ojalá quede el programa, porque en esta escuela está funcionando bien y es de gran ayuda.”*

De acuerdo a lo analizado, estamos en condiciones de afirmar que los beneficios del programa a los que alude la directora no tienen que ver con su estructura en sí, sino con el mayor aporte de recursos destinados a la educación secundaria obligatoria, de los cuales ella misma ha decidido valerse de diversas formas, exceptuando la vía de la normativa en varias oportunidades, sólo al efecto de producir algún movimiento que otorgue significado a la tarea de enseñar y de aprender.

Análisis de entrevista a Tutora académica 1 Escuela Zona Centro

La entrevistada relata que sus comienzos como tutora académica en 2012 y 2013 fueron en la Escuela Normal de Rafaela²⁵. Su especialidad es el área de Lengua y su formación es de la Facultad de Letras de Humanidades y Artes, en la Universidad Nacional de Rosario.

En su relato se remonta a la implementación de la tutoría en la escuela Normal de Rafaela:

- *“la tutoría se implementaba en contra turno y como una forma de ayudar a los alumnos. Teníamos como pauta no trabajar con textos que trabajaran los docentes de cátedra. No estaba pensado como el lugar para hacer la tarea o terminar alguna actividad que le encomendara el profesor de cátedra. Los docentes del curso nos daban el temario y nosotros armábamos algo totalmente distinto, una planificación diferente. El argumento para desarrollar esta planificación diferente era que el espacio no fuera usado para la realización de tareas. La finalidad de la tutoría era pensada como apoyo escolar.”*

La organización de las tutorías estaba a cargo del equipo directivo. Había tutoras para primero y segundo año y la entrevistada se ocupaba de los estudiantes de segundo año.

La relación laboral con el Ministerio de Educación era a través de un contrato, con asignación de cuatro horas: dos frente a los alumnos, una de trabajo con el docente de curso y otra hora para el trabajo virtual en la plataforma con el coordinador de las tutorías.

²⁵ Rafaela es una localidad cabecera de Nodo, ubicada en la zona centro de la Provincia de Santa Fe, a 255 km de la ciudad de Rosario.

Al ser consultada sobre el acceso a la escuela del centro de Rosario, expresa que ingresó durante el 2015, como suplente. Ante la renuncia de la tutora anterior porque consiguió horas en la Universidad. La dirección de la escuela le ofreció tomar las horas que dejó la otra docente y empezó a desempeñarse en junio, aunque las tutorías habían comenzado en mayo.

En referencia al sistema de contratación manifiesta que el mismo no facilita la continuidad del personal que se desempeña como tutor académico, en función de que no genera antigüedad para la docencia, por eso cuando la gente consigue horas en el sistema, interinatos o suplencias largas, que le genere antigüedad, renuncia a las tutorías, por lo tanto, esta forma de contratación atenta contra la permanencia de los docentes en el programa.

Al indagar por la implementación en esta institución, la docente expresa:

- *“En esta escuela lo que fue diferente de mi experiencia anterior fue que se aprovechó la tutoría para organizar trayectorias diferentes. El espacio era un poco caótico porque concurrían los alumnos que necesitaban apoyo escolar y, a la vez, alumnos con trayectorias escolares diferentes. Entre estos últimos alumnos, había chicos de primero, segundo y hasta de tercer año, que por problemas de comportamiento y adaptación al curso, no podían sostener su escolaridad completa dentro del aula. Chicos con problemas de adicciones, de alguna enfermedad; por ejemplo, una chica bulímica que estuvo internada en reiteradas oportunidades, chicos con muy bajo rendimiento académico que por ejemplo hacían por tercera vez primer año.”*

Hace una clara diferenciación entre lo experimentado en la escuela de la localidad de Rafaela y esta escuela. Pone en evidencia la dificultad de llevar adelante el espacio, dada la complejidad de la trama constituida por estudiantes de diferentes edades y con problemáticas muy específicas.

- *“Les ofrecieron este espacio para ver si podían avanzar de alguna manera. Además a mitad de año, ya se veía que iban a repetir la misma historia escolar de fracaso. El único problema, y así se lo planteé a la directora, fue que teníamos a los chicos de trayectorias diferentes y a los de tutorías académicas todos juntos.”*

La entrevistada manifiesta que es diferente el trabajo que se hace con un alumno que viene por una clase de apoyo, quince días antes de una prueba, cuando a la vez están los otros ocho o diez que requieren de la máxima atención porque tienen conductas disruptivas. Pero lejos de cuestionar u oponerse a esta decisión institucional, expresa:

- *“En mi opinión, la experiencia fue bellísima. Este tipo de trabajo representó un desafío enorme y marca una ruptura con otras formas de trabajar tradicionales. Los estudiantes con trayectorias diferentes mostraron avances importantes en su escolaridad.”*

Lo expresado por la docente pone de manifiesto una forma diferente de entender la relación enseñanza aprendizaje, considerando la propuesta institucional de forma muy positiva. A continuación hace referencia al problema de la superpoblación en las aulas, del siguiente modo:

- *“Los docentes de cátedra, a veces por tener muchos alumnos, no pueden dedicar tiempo a estos estudiantes que necesitan un acompañamiento más personalizado. Los cursos son muy numerosos de entre 35 a 38 alumnos. Algunos alumnos que los docentes enviaban a la tutoría, vinieron regularmente durante tres meses.”*

En relación con los estudiantes destinatarios de las tutorías, expresa:

- *“A la tutoría concurrían aquellos alumnos que necesitaban apoyo y que por su propia responsabilidad sostuvieron la asistencia casi todo el año y otros que hubieran tenido que ir y no lo hicieron. Hubo el caso de un nene que tenía problemas con ortografía y vino desde setiembre hasta el último día de clase...Hay chicos que son vagos y no van.”*

Cuando menciona a los estudiantes, la docente establece una diferencia entre los estudiantes responsables y los que son “vagos”. Cuando se intenta indagar un poco más acerca de esta concepción respecto al alumnado, no se obtiene una respuesta clara al respecto.

Al explicar el vínculo con los docentes de las cátedras y el tutor, manifiesta:

- *“En esta escuela, si el alumno va a la tutoría, la docente del curso lo ayuda con la nota. Este nivel de negociación funciona.”*

- *“Se dio una buena comunicación entre el docente de curso y las tutoras. Pero hay docentes que me envían alumnos, y otros que no. No sé por qué. Supongo que porque consideraban que no era necesario para sus alumnos.”*
- *“Hubo docentes que me hablaban antes de los exámenes y me indicaban hacia dónde los debía orientar, para hacer un buen examen regular. Esto es una forma de ayuda.”*

Podemos pensar que en muchos casos la tutoría funciona como un apoyo para poder aprobar, más que para lograr aprender. El eje está puesto en lo evaluativo, no en el aprendizaje.

Los estudiantes se acercaban más a las tutorías frente al cierre del trimestre, antes de una prueba, en diciembre y en febrero- marzo para los exámenes regulares o previos. Se percibe que la asistencia de los estudiantes a la tutoría se acentúa en momentos previos a los de evaluación.

- *“Son muy pocos los chicos, fuera de los que venían por trayectoria diferente, que sostuvieron la asistencia todo el año.”*

Al ser consultada sobre la implementación de las clases destinadas a los alumnos con trayectorias diferentes, nos explica:

- *“Los estudiantes de trayectorias diferentes tenían obligatoriedad de asistir, porque venían sólo una vez por semana. Parte de la aprobación del espacio curricular tenía que ver con la presencia en el espacio de tutoría. Para estos chicos era la única forma de incluirlos.”*

La presencia de los estudiantes con trayectorias diferentes en el espacio de la tutoría, sería pensada por esta docente como una única oportunidad de inclusión. El discurso de los documentos y de las políticas públicas, se cuela entre las palabras, haciendo suyo el discurso oficial.

- *“Cuando tienen más edad que los compañeros de curso les resulta intolerable permanecer en el aula con los demás. No hay forma de estar. El que tiene problemas de conducta y no se adapta al grupo, se va. O el que repitió tres o cuatro veces primero, también se va.”*

Marca una profunda diferencia entre la experiencia de trabajo en la localidad de Rafaela que en la escuela del centro de Rosario, haciendo hincapié en que el contexto social es totalmente distinto.

Análisis de entrevista a Tutora académica 2 Escuela Zona Centro

La docente es Profesora de Matemática y se desempeña como tutora desde el año 2010, cuando comenzó el Plan de Mejora Institucional en Santa Fe.

Sus inicios fueron en la escuela 547 que fue una de las escuelas primarias a las que le agregaron el octavo y noveno año con la Ley Federal. La misma se encuentra ubicada en Saavedra al 6000, en la zona sudoeste de la ciudad.

Según nos relata, la experiencia fue complicada porque fue el primer año de las tutorías y esa escuela sólo funcionaba en turno mañana, por lo que las tutorías se desarrollaban en el mismo turno. Tenía que ir a retirar los alumnos del aula en la hora de matemática, lo que provocaba que el chico al que le costaba la materia, no escuchara la explicación del profesor.

- *“Yo me llevaba a un grupito que el profesor me daba en una lista, además en esa escuela no había espacio físico, así que les daba clase en la sala de profesores, no tenía pizarrón. Pero para optimizar la situación acordamos con el profesor que yo le daba lo mismo que él estaba dando en clase a mi manera y les hacía hacer trabajos que entregaran al docente, para que ellos vieran que valía la pena venir a la tutoría, que también tenían una nota y para ir acreditando y que el profesor se enterara de cómo iba el avance.”*

Luego de desempeñarse en diversas escuelas, nos dice que:

- *“En esta escuela fue la mejor experiencia que tuve...También estuve en una escuela en Funes y en otra pública de zona sudoeste. Acá fue la más interesante porque acá ya teníamos espacio físico, usábamos “la casita” que le decíamos, que es el espacio donde vivía el mayordomo de la escuela. Ahí yo tenía el salón que sólo usábamos para tutoría. Obviamente decidimos los horarios para que los tutores no se superpongan, y la verdad es que era excelente, porque yo estaba ahí,*

los chicos ya sabían que era ahí, iban directamente, ordenado, llevábamos materiales.”

Hay una valoración positiva de la docente comparativamente con las otras escuelas de desempeño, respecto a la implementación, relacionada con el espacio físico asignado. Cuando habla del horario utiliza el “lo que hicimos”, sintiéndose partícipe de la organización. Al ser consultada sobre el espacio de tutoría menciona:

- *“En matemática no pasa lo mismo que en las otras materias, funcionaron en forma excelente, están tan institucionalizadas que los chicos me preguntan: ¿profe, me puede elegir para tutoría?, ¿cuándo empezamos con la tutoría? Yo ahora no sé cómo decirles que por ahora no hay²⁶.”*

La tutora explica con mucho entusiasmo la forma de trabajar en esta escuela...

- *“Me contacto con el docente de curso, me da su planificación y yo lo que hago es en base a esa planificación, tomo los contenidos fundamentales, que yo creo que son esenciales, porque no puedo dar todo, porque es menos tiempo. Empiezo desde la raíz, es decir desde antes de cada tema, con temas fundamentales, que les permitan comprender el tema que se quiere desarrollar. Quitar los errores que ellos tienen tan internalizados que hacen que no les permita aprender lo otro.”*
- *“Si yo veo que ese grupo de alumnos ese tema lo tiene claro, voy avanzando, depende del grupo. Trato de ir a la par del docente, porque lo que tienen los chicos es que tienen poco tiempo y buscan la inmediatez. Te dicen yo busco aprender este tema que no entiendo ahora, pero intento explicar esos temas y que vayan a la par del docente. La tutoría le levanta mucho la autoestima al alumno, escuchó otra explicación y entendió, entonces le permite hacer la tarea y animarse a participar en la clase con su profesor. No todos. El docente me dice, “lo vi más entusiasmado a tal alumno.””*

²⁶ Esta entrevista fue realizada en el mes de marzo de 2016, momento en el que se encontraba suspendida la aplicación del PMI en todo el territorio nacional, desconociéndose si se daría continuidad a esta política educativa.

La tutora está sumamente comprometida con la tarea, se relaciona con los docentes de cátedra y estimula a los estudiantes a aprender, no centra su interés en la evaluación, sino en el aprendizaje. Hace uso del espacio tutorial como un laboratorio de aprendizajes.

Al hablar de las trayectorias diferentes, se evidencia una preocupación por optimizar el espacio, porque entiende que los estudiantes tienen necesidades diferentes y que no se los puede atender como se debería, dada la cantidad de chicos que asisten.

- *“Respecto a los alumnos que tienen trayectorias escolares diferentes, he tenido muchas charlas con la directora y la coordinadora pedagógica, porque se complicaba un poquito, porque yo tenía un promedio de 10 chicos en trayectorias diferentes que se superponían con los chicos que venían a la clase de apoyo de la tutoría. Por eso era mucha cantidad de alumnos, con materias diferentes y trayectorias diferentes, porque venían de primero a cuarto año. Yo tenía que preparar cosas de primero a cuarto, atender a los que estaban cursando primero. Había días que no daba más. Eso lo hablé, pero al caer el PMI no sé cómo nos vamos a manejar de ahora en más.”*

La docente se muestra preocupada ante la inminente caída del programa. Aunque expresó cansancio en muchas oportunidades, es evidente que encuentra en el PMI una herramienta potente para trabajar con las trayectorias diferentes.

- *El año pasado lo que pensamos desde la institución es, como hay horas de apoyo de matemática por el proyecto XIII, separar a los chicos de trayectorias diferentes: un grupito, al horario de trayectorias, un grupito para tutorías académicas, para que no vayan todos juntos. Esto no se pudo prever porque iban surgiendo las problemáticas durante el año y los íbamos agregando al grupo.”*

En este párrafo se percibe nuevamente la pertenencia institucional respecto al proyecto, utiliza el verbo “pensamos” para expresar sus ideas respecto a las trayectorias diferentes el año entrante. Para que este grado de apropiación sea posible, tiene que haber existido por parte del equipo directivo la creación de condiciones que lo posibiliten.

Cuando habla de las ventajas del PMI, hace referencia a las dificultades socioeconómicas de algunos estudiantes y cómo el plan fue ganando terreno en la escuela:

- *“El éxito de esta política fue paulatino. Cada vez se iba mejorando más. Por ejemplo en esta escuela, desde hace tres años, se destina parte del dinero que envía el plan, para la compra de sándwiches y gaseosas. Para que los chicos pudieran quedarse, porque muchos son de bajos recursos y no podían comer acá, les dábamos ese refrigerio unos minutos antes de la clase, yo se los repartía, entonces los chicos estaban más entusiasmados porque habían comido, tenían más ganas y se quedaban.”*

En muchos pasajes de la entrevista la tutora hace referencia a las actividades que desplegó para informar a los estudiantes y a los padres de las tutorías. También el trabajo de articulación con docentes de curso y equipo directivo. Se evidencia entusiasmo y sobre todo mucho compromiso con la tarea, con la institución y con los estudiantes.

En algún punto manifiesta la resistencia de algunos docentes, que siguen sosteniendo prácticas más tradicionales, desestimando el espacio de la tutoría:

- *“No todos los docentes tienen en cuenta la asistencia de los alumnos a la tutoría para conformar las notas. Hay ciertos docentes que siguen sosteniendo, ‘vos podés ir a la tutoría, pero yo quiero ver lo que vos hacés acá en clase’. Entonces no lo toman en cuenta.”*

Se evidencia en este párrafo, la persistencia en la escuela media de discursos tradicionales, traducidos en prácticas heterónomas, que no ofrecen la posibilidad de pensar otras formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes que la transitan. No importa cómo se trabaje en la tutoría, yo quiero ver los resultados en mi clase tradicional.

- *“Al tener en la tutoría cuatro alumnos de un curso, cuatro de otro, no vamos todos juntos, buscaba la manera de que todos participaran y ningún alumno quedara esperando recibir su explicación. Muchos docentes dicen: “Claro, va a tutoría pero después en mi clase no hace nada y molesta...” En la tutoría son menos y vienen a trabajar. Yo les digo: “el que no quiere trabajar, le deja el lugar a otro...no están obligados. La cuestión de la no obligatoriedad juega muy a favor del espacio.”*

- *“En un principio se había planteado medio obligatorio y no querían hacer nada. Como en matemática es tan multitudinario, el profesor de cátedra elige el alumno que debe concurrir.”*

La cuestión de la obligatoriedad es un tema sobre el que es importante reflexionar. La escuela secundaria es obligatoria, la asistencia a clase, también. El espacio de tutoría académica, en contraposición, se pensó como no obligatorio, como invitación a aquellos que lo deseen y necesiten. Esto puede favorecer la asistencia y permanencia al mismo, dado que el estudiante es el que elige asistir o no.

Al finalizar la entrevista se la consulta si piensa que todos los estudiantes que lo deseaban pudieron asistir, respondiendo:

- *“En esta escuela la mayoría de los chicos que necesitaba venir, pudo hacerlo, porque si no tenía dinero para la comida, se les daba, el horario era muy cercano a la entrada o la salida. Algunos no pudieron venir, porque cuidan a sus hermanos en contra turno o trabajan. Son los menos, pero hay algunos casos que podríamos denominar sociales, que no pudieron venir.”*

Nuevamente aparece la cuestión social, las condiciones de vida de los estudiantes como el principal condicionante para el aprovechamiento de esta política pública en particular.

Análisis de entrevista a Tutora académica 3 Escuela Zona Centro

La docente es Profesora de Geografía y se desempeña en la escuela como tutora académica del Área de Ciencias Sociales desde el 2009, año en que se implementó el PMI en Santa Fe. Se inscribió como tutora en esta escuela y en una de la ciudad de San Lorenzo²⁷. Ahí no se permitía, siendo docente, ser tutora académica. Si bien la entrevistada no leyó el documento del PMI, manifiesta conocer que se solicitaba como requisito no ser docente de cátedra en la misma escuela.

²⁷ San Lorenzo es una localidad de la Provincia de Santa Fe, ubicada a 23 km hacia el norte de la ciudad de Rosario.

Nos encontramos aquí frente a una clara diferencia de apego a la normativa. Mientras que en una escuela se observa el requisito como excluyente, en la otra escuela no se tiene en cuenta y se la contrata. Para analizar esta diferencia de accionar frente a la normativa, indagamos un poco más:

- *“Acá entré porque la referente territorial de esta escuela era compañera mía del profesorado y me conocía, me permitió acceder a la tutoría académica. Para mí es mejor ser profesor y tutor en la misma escuela, porque así vos conocés y te contactás mucho más rápido con el docente de curso, podés hablar con los docentes, los tutores y la coordinadora pedagógica de la escuela y en San Lorenzo no te lo permitían.”*

Ante una misma situación, los sujetos que debían decidir, no actúan de la misma manera: podríamos pensar esta diferencia en las decisiones, haciendo uso de las categorías de heteronomía y autonomía, pero no tenemos suficientes elementos para poder afirmarlo.

- *“Empezamos a trabajar en 2009. La mayoría somos docentes de la escuela y yo creo que es mejor porque puedes visibilizar cuál es el chico que tiene algún tipo de inconveniente y entonces es más fácil.”*

La tutora sostiene que es más conveniente ser docente en la escuela porque de ese modo tiene más posibilidades de detectar estudiantes con dificultades. Luego amplía esta apreciación, mencionando la cantidad de alumnos por curso que considera excesiva, agregando el temor que siente ante la duda por la continuidad del programa:

Al describir la implementación del programa en la escuela, manifiesta que se modificó la esencia del PMI de acuerdo a la problemática institucional, haciendo referencia a las trayectorias diferentes:

- *“Las **trayectorias diferentes** comenzaron el año pasado. Asisten chicos con problemas de drogadicción, de alimentación, de conducta y está bueno porque a veces el grupo no los inserta. Por ejemplo, tuvimos una nena con serios problemas de alimentación, con bulimia, que el grupo la rechazaba. Pero como alumna y como persona es una barbaridad, trabaja en la trayectoria diferente. El grupo no la aceptaba porque era diferente. Es muy difícil insertar a los alumnos que tienen alguna problemática que los hace diferentes al resto.”*

- *“El año pasado también teníamos en **trayectoria diferente** una nena que la mamá no la dejaba cursar porque vivía en zona de villa y la nena le decía que venía a la escuela y se iba a otro lado, entonces con la **trayectoria diferente**, la alumna tenía un cuadernito donde vos le firmabas el horario en que tenía que cursar y así iba. Como ella había dos o tres alumnos más.”*

Explica que en estos espacios eran los tutores los que evaluaban a los alumnos y no los docentes del curso. Luego, se realizaba un encuentro con el profesor, donde se le explicaba el proceso del estudiante y su nota. La forma de llevar a cabo esta forma de trabajar, obedece a la confianza y reconocimiento profesional que se observa entre los docentes de la escuela, al trabajar juntos desde hace varios años.

En referencia a la asistencia de los estudiantes a la tutoría, expresa:

- *“Usamos mucho el mandarnos mail con los docentes o los alumnos. Yo uso el Facebook, es más rápido para comunicarse con los estudiantes. Como yo venía dos veces por semana a la escuela, si no podían venir a la mañana, venían a la tarde...”*
- *“Es flexible porque los estudiantes tienen dificultades para venir a la escuela. Se le mandaban notas a los padres para indicar los horarios de tutorías.”*

Nuevamente se hace mención a las dificultades de los estudiantes para cursar. Las condiciones socioeconómicas y la distancia a la escuela, son las principales causas de esta situación.

- *“Incluso los padres agradecían mucho porque si no el chico que tiene un problema de aprendizaje debe ir a un profesor particular. Sobre todo en la época de las pruebas y lamentablemente, algunos llegan a último momento. Las profesoras indican y nos hacen una lista de quiénes tienen que asistir. Al principio les costaba y luego ya no. Empiezan a venir y les gusta.”*

Se reitera en esta entrevista, la alusión a la necesidad de algunos padres de contratar profesores particulares para sus hijos, por no alcanzar a comprender lo enseñado en la escuela y cómo la tutoría ha reemplazado esta práctica instituida.

- *“No es lo mismo estar en el aula que estar acá. No sólo hablan de la problemática de la materia sino que algunos también hablan de sus problemas personales y familiares. En muchos casos, a causa de estos problemas, son las notas y las dificultades que tienen en las materias.”*

La docente expresa su opinión respecto a las dificultades que enfrentan muchos estudiantes, en referencia a su entorno cercano, como las circunstancias que obturan una buena escolarización.

- *“No es lo mismo la tutoría académica de adaptación de los chicos de primer año con los que tenemos que trabajar la adaptación a la escuela secundaria que con los chicos de **trayectorias diferentes**, que son de primero a cuarto año y tenemos que trabajar diferente.”*
- *“A veces me cansaba más en tutoría que dando clase en el curso, porque tenía que organizar la clase diferente, era un esfuerzo agregado. Tenía que preparar otro tipo de estrategia didáctica, además de la diversidad de materias que yo atendía.”*

Estas expresiones coinciden con la visión de las otras tutoras, respecto al trabajo en la tutoría con los estudiantes de primero y segundo año y los de **trayectorias diferentes**, en el mismo espacio. Se menciona la complejidad de la tarea y el cansancio que esto conlleva, aunque todas coinciden en la satisfacción por los logros obtenidos.

- *“El sistema contractual no me gustaba, si vos sos docente de tantos años, tener un contrato...las primeras que surgieron en 2009, en técnica tenían otro nombre. Nosotros empezamos y a los tres meses nos dijeron que teníamos que inscribirnos en el monotributo para poder cobrar. Lo hice porque si no, no cobraba nada. Esa parte es contradictoria con lo que nosotros hacemos.”*

Al mencionar la forma de contratación, coincide en plantear que no contribuye al sostenimiento de los docentes en el Plan.

Al ser consultada por el aporte del PMI a la escuela secundaria, observa:

- *“Hay muchos chicos que dejan la escuela por problemas sociales, porque son muy grandes, o se van a un EEMPA²⁸. El programa da la posibilidad de terminar la escuela en una escuela media orientada.”*
- *“El proyecto del PMI fue positivo y debería continuar, dado que contribuyó a bajar los índices de repitencia y de abandono escolar. Creo que deberían cambiar la forma de contratación, siendo horas rentadas y que cuente la antigüedad.”*

De los dichos de la entrevistada se desprende una valoración positiva respecto al programa PMI, marcando algunas cuestiones puntuales a mejorar, como la forma de contratación, que asume precarizada, lo que no contribuye a la permanencia de los docentes que ejercen la tutoría, frente a una oferta laboral más estable.

²⁸ E.E.M.P.A. Denominación que se otorga en Santa Fe a la Escuela de Enseñanza Media para Adultos.

A modo de reflexión

La implementación del PMI en las dos instituciones analizadas, nos muestra puntos en común, que podrían representar lo instituido en el imaginario social respecto a la escuela secundaria en general; y divergencias, que expresan la diversidad de significaciones que componen el universo simbólico en cada una de ellas, a la luz de las particularidades y entramados que las sustentan.

Las fuertes resistencias mencionadas por las entrevistadas, en los inicios de la implementación del programa, expresan la dificultad que debe atravesar cualquier política pública destinada a educación, hasta lograr permear la sólida capa de significaciones que componen la institución escuela.

En particular, la escuela secundaria con su sólida estructura disciplinar y fragmentación del tiempo, destina al PMI un lugar un tanto externo, cuyo funcionamiento no propone modificaciones a su estructura, sino que viene a complementar lo ya establecido. Podemos inferir que no era propósito de este programa modificar o alterar la estructura básica de la escuela, sino crear otro dispositivo que, sin modificar lo instituido, colabore con el objetivo de que más estudiantes culminen los estudios declarados obligatorios por ley, a partir de 2006.

No podemos dejar de expresar en este punto que, las decisiones de política pública redactadas en una normativa pueden ser una declaración de principios, pero de ningún modo van a modificar *per se*, la realidad del nivel medio que porta en su historia doscientos años de exclusividad para las clases medias y altas.

Entendemos que una ley en sí misma, por el sólo hecho de sancionarse, no modificará una realidad que opera en la sociedad desde hace muchos años. Por el contrario, creemos que para lograr que los jóvenes de bajos recursos o en condiciones de vulnerabilidad se acerquen, transiten y culminen los estudios secundarios, en primer lugar, habría que modificar las condiciones sociales en que viven estos sectores de la población. Ofrecer condiciones dignas y satisfacer necesidades básicas es la prioridad, si se aspira a ofrecer más años de escolaridad. Un estudiante que debe trabajar, hacerse cargo de hermanos menores o de su propia familia, es probable que no pueda apropiarse del entramado de significaciones que ofrece, hoy por hoy, la escuela secundaria.

Una vez que se subsanen las cuestiones básicas de subsistencia se debería proceder, más adelante, a modificar estructuralmente el nivel medio. Optimizar aspectos referidos a su fragmentación, distribución del tiempo y de los espacios, mejorar las relaciones pedagógicas y sobre todo, considerar más al sujeto destinatario de la educación en forma integral.

En el marco teórico del PMI no se pone en cuestión el modelo capitalista, que es, a nuestro entender, el primer gran obstáculo que obtura la posibilidad de pensar otros modos de resolver las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes. Al no develarse este estado de situación, donde se mercantilizan las relaciones sociales, se parte de la postura de la compensación, para “ayudar”, a los desfavorecidos del sistema.

¿Qué sucede entonces con los actores que implementan las políticas públicas en dicho contexto?

En general, el conjunto de actores que tienen a su cargo la educación secundaria aún no ha podido imaginar otra forma de resolver estos problemas reales que se dan en la vida cotidiana de las escuelas. Aunque algunos sujetos, que desempeñan distintos roles en el entorno educativo, sí interpelan las convenciones de la normativa, otorgando otras posibilidades de resolución de estas situaciones, haciendo uso de su autonomía, pensando otros modos de vivir la institución, que no sean los instituidos, en un movimiento que entendemos posibilita otras formas de habitarla.

Salvo algunas excepciones, las tutorías académicas funcionan en la provincia de Santa Fe en contra turno del dictado tradicional de clases. Esto implica que los jóvenes estudiantes deban dedicar más horas al cursado y permanecer más tiempo en la escuela.

Es fácil ver que el formato de la escuela secundaria no se ha modificado sustancialmente. En el caso de la Provincia de Santa Fe por ejemplo, se llevó a cabo una reforma curricular entre los años 2010 y 2014, que no alteró en modo alguno la fragmentación en asignaturas o espacios curriculares. Quizás esa tampoco era la intención de la propuesta. Se incorporaron materias con contenidos referidos a ciudadanía, identidad, participación y derechos. Se modificaron nombres y algunos contenidos, pero la estructura básica en disciplinas compartimentadas, se mantuvo igual. La escuela secundaria continúa enfrentando el problema de la fragmentación y la falta de integración de espacios afines.

A la cuestión curricular, se le suma otra dificultad que deben enfrentar los estudiantes de este siglo XXI, en plena era digital, que es la distribución del tiempo. Tiempo que aún hoy debe ser presencial, complicando la asistencia y permanencia en la escuela de aquellos jóvenes con obligaciones laborales o cargas de familia. Tiempo fragmentado, en horas cátedra con intervalos regulares de recreos cortos, que dan paso a otras horas cátedra. En una jornada los estudiantes quizás vean a cuatro o cinco docentes, con propuestas muy diferentes entre sí.

Y las tutorías académicas, en sintonía con esta escuela secundaria, ofrece a los estudiantes un cursado contra turno, exigiendo más presencia en la escuela y otros docentes que no son los de curso.

Una tercera dificultad que presenta la actual escuela secundaria es el tema de los agrupamientos. Por ejemplo, según la reglamentación actual, el estudiante al que le quedan pendientes más de dos espacios curriculares de cursos anteriores, deberá obligatoriamente recursar o repetir el año. Esto implica que el alumno, a veces sólo por no haber aprobado tres espacios, debe repetir el cursado de siete u ocho espacios que sí había logrado acreditar. Como consecuencia, pierde su grupo de pertenencia con el que venía cursando y debe pasar a conformar otro grupo, en el que seguramente sus compañeros sean menores que él en edad y tengan otros intereses. De todos modos, el cambio de grupo sería una cuestión superable, para trabajar con los facilitadores de la convivencia; lo más desmotivante para un estudiante es la repetición de contenidos de las asignaturas ya aprobadas con anterioridad, por lo que el alumno que repite un curso, tiene más probabilidades de abandonar que de continuar los estudios.

¿Qué papel cumplen entonces las tutorías académicas en este esquema? Las tutorías son – en el imaginario de los docentes entrevistados - otra herramienta que ayuda a la escuela secundaria a apoyar a los chicos que de otro modo no tendrían forma de comprender o aprender los contenidos en el grupo de clase, por las dificultades propias del nivel medio. Es como un apoyo particular, más individualizado, a los chicos que lo necesitan, porque no han desarrollado recursos que les permitan aprender algunos contenidos a la par del grupo. Por ejemplo, para esos chicos que son más tímidos o tienen dificultades de aprendizaje, en contacto más directo con el profesor, logran aprendizajes que de otro modo no lograrían. Este imaginario tiene un fuerte anclaje en las relaciones

mercantilizadas del capitalismo, naturalizando la posición de los sectores vulnerables como desposeídos y merecedores de “compensación” por su situación, sin cuestionarse nunca, que dicho estado precisamente no es natural, sino que deviene de las relaciones sociales que éste sustenta.

Respecto a la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, según los testimonios recabados, está muy relacionado con el **compromiso** del tutor académico, dado que no siempre se despliegan otras estrategias de aprendizaje. Más bien, cada docente replica la clase tradicional, pero con pocos alumnos y así es más fácil que se comprendan los temas.

Estaríamos aquí nuevamente ante un problema de escala: con pocos chicos se logran mejores aprendizajes. Con escuelas chicas se logran mejores acompañamientos.

Este señalamiento tiene directa relación con la escala en que se piensan las políticas públicas. ¿Se debe pensar en alcanzar la mayor cantidad de población, en detrimento de los efectos esperados? ¿Por qué?

Algunos de los entrevistados manifestaron que la implementación del programa mejoraría con una mayor intensidad de compromiso, acompañamiento y sobre todo, si se trabajara en forma conjunta entre el docente titular de la cátedra y el tutor académico. Además, mencionaron que sería fundamental en uno y otro caso que los docentes implementen distintas estrategias de aprendizajes, en vez de repetir clases tradicionales.

Nuevamente se reitera la apreciación de que el compromiso del docente está directamente relacionado con el éxito de esta política pública en particular, es decir, se considera que es la decisión de un sujeto la que produce el efecto y no la política en sí.

Si la escuela sigue igual que antes y los sujetos destinatarios son los que cambiaron, ¿se produce algún tipo de movimiento instituyente que dé cuenta de esta fuerza ingresante? ¿Cuál es esa fuerza tan poderosa de la escuela secundaria que impide el surgimiento de nuevos imaginarios? *“no podemos comprender una sociedad sin un factor unificante que proporcione un contenido significado y que lo teja con las estructuras simbólicas... es imposible comprender lo que fue, lo que es la historia humana, prescindiendo de la categoría de lo imaginario.”* (Castoriadis, 1989, p. 258)

A nuestro entender, la escuela secundaria es portadora de un poderoso imaginario que la constituye desde su origen, que aún no deja espacios para que otros nuevos se abran a ella. En particular, en este colectivo social que analizamos a través de los discursos de algunos de sus actores principales, se percibe una aceptación del discurso oficial, y una internalización como propio de éste, así como la naturalización de las relaciones sociales mercantilizadas producto del capitalismo. El uso que se les da y los sentidos que se otorgan a conceptos como los de inclusión, escuela secundaria expulsiva, sectores vulnerables, dan cuenta de ello.

No se percibe en el discurso de estos actores nada que pueda operar como instituyente, un movimiento, un pensamiento o imaginar que algo de eso podría ser diferente. En el propio discurso se obtura cualquier posibilidad. Se hacen grandes esfuerzos para acomodar la política pública compensatoria a las necesidades de los destinatarios, pero se ve limitada por las “dificultades” que portan los estudiantes, siempre pensando desde la lógica capitalista del déficit.

Las situaciones que atraviesan los estudiantes, docentes y directivos en la escuela secundaria, producto de la construcción social de la institución escuela y la red de símbolos que le otorgan significación, es aceptada como proveniente de una ley externa, “*extrasocial*” al decir de Castoriadis. Por ello los individuos permanecen en la creencia de que no se puede modificar, que viene dada, cuando la realidad es que la escuela, como cualquier otra institución social, es una creación humana, y por lo tanto factible de ser modificada, otorgando nuevas significaciones a los símbolos existentes.

Las tutorías académicas forman parte de una política pública, que en su marco normativo propio, expresa estar destinada a acompañar las trayectorias que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la escuela secundaria. ¿Por qué habría entonces resistencias entre los actores institucionales para su implementación?

Si la escuela es portadora de una red de significaciones, hacer modificaciones a su formato, por mínimas que sean, es una forma de alteración en estas significaciones. Pero no estaríamos ante lo social instituyente, porque no surge como nueva necesidad. El hecho de implementar una política como la tutoría académica en una escuela secundaria, irrumpe en un momento sociohistórico y es una manera que no se da de una vez y para siempre, sino que necesita hacer lazo con lo simbólico, con la red de significaciones que se tejieron

a al largo del tiempo en relación con esa institución. No es instituyente, porque no surge de los actores partícipes necesarios, sino de una ley externa que decidieron quienes detentar el poder de decidir sobre otros.

¿Qué procesos fueron realizando los actores involucrados en la implementación del PMI de las dos escuelas analizadas?

En primer lugar, es necesario destacar posturas diferentes, dependiendo del lugar que ocupa cada actor en la implementación de la política pública. Por ejemplo, en el discurso de las referentes territoriales, se percibe una mayor adhesión al discurso oficial que sustentan las políticas públicas, asumiendo como propios términos como inclusión, calidad, vulnerabilidad, retención. En ambos casos, las referentes creen que la política debe aplicarse tal como lo prescribe la normativa y sólo en contadas excepciones asumen que puede arbitrarse algún cambio, siempre que el directivo lo justifique debidamente.

Esto puede deberse a que las referentes son contratadas por personal político de la jurisdicción y obviamente, la búsqueda de estos perfiles, está orientada a docentes que adhieran a lo planteado en las políticas públicas. El rol del referente, tal como fue mencionado por una de las entrevistadas, es el de nexo entre la Dirección Provincial de Educación Secundaria y los directores de las escuelas. Por lo tanto, como referentes de lo político, es muy difícil que puedan resultar críticos, o ejercer su autonomía, frente a la implementación de una política pública con un marco teórico determinado.

Luego, en el nivel de concreción de los directivos, se pueden observar diferencias claras entre una postura y otra, que luego se ve reflejada en las entrevistas con los tutores. Las decisiones de los directivos son clave para la posterior toma de posición de los tutores académicos, como veremos a continuación.

En la Escuela de la zona norte, por ejemplo, se percibe en general, una postura heterónoma, respecto a la política pública y su marco teórico. Los actores entrevistados, referente territorial, directora, y las tutoras; si bien exhiben posturas levemente diferentes entre sí, poseen un denominador común, que es el convencimiento de que hay una ley externa, que determina la situación como dada. Por ejemplo, la referente territorial, observa que muchos estudiantes tienen serias dificultades para realizar el cursado normal de la escuela secundaria orientada y sin embargo no cuestiona la política que implementa más horas de cursado y en contra turno. Este posicionamiento, en franca adhesión al marco

teórico propuesto por la política pública en los documentos, se encarna en el propio discurso, impidiendo la posibilidad de pensar alternativas y decidir otras acciones.

Si bien, una de las tutoras entrevistadas, muestra un fuerte posicionamiento crítico, respecto a la actitud de los docentes y la implementación de políticas públicas inclusivas, no se evidencia un cuestionamiento a su propia institución, su representación del mundo, sus significaciones imaginarias sociales. Porque *“la tendencia a la autonomía, debe hacer frente a todo el peso de la sociedad instituida”*. (Castoriadis, 1989, p. 174)

Respecto a la forma de contratación, si bien la mayoría considera que es trabajo precarizado, lo siguen sosteniendo porque lo consideran un proyecto interesante.

En este primer nivel de análisis, detectamos la gran fuerza heterónoma que impregna el imaginario social de los actores intervinientes en la implementación de la política pública PMI.

Son denominadores comunes, en ambas instituciones, la preocupación por acomodar los horarios contra turno y cercano al horario de ingreso o egreso, a pesar de conocer las dificultades que tienen los estudiantes para sostener el cursado; la consideración por parte de todos los actores de que los contratos de los tutores académicos forman parte del trabajo precarizado, pero es aceptado por no haber otros recursos disponibles; que los chicos usan las tutorías como reemplazo de los profesores particulares. Es decir, está naturalizado que muchos estudiantes no aprenden durante el cursado normal de clases y deben concurrir a otro espacio como la tutoría, para comprender lo que no pudieron en el aula con sus compañeros.

En otro nivel de análisis cuando miramos lo que sucede al interior de cada tutoría, percibimos diferencias respecto a la forma de entender la función del tutor, las estrategias pedagógicas que debería desplegar y las que despliega en realidad. Según los propios dichos de algunos tutores, las clases son iguales a las del docente titular, sólo cambiando la escala, porque tienen menos alumnos. Otras tutoras, se esfuerzan en preparar clases diferentes. Una en particular se ocupa de explicar los temas desde puntos de partida anteriores, para “desarmar” los errores conceptuales que traen los estudiantes.

En contraposición, en la escuela de la zona centro, percibimos a través del relato de la directora, indicios de un ejercicio de pensamiento diferente, una toma de posición frente

a la heteronomía, que pone en duda esta ley externa y opera en consecuencia, ejerciendo su posibilidad de pensar lo que se hace y saber lo que se piensa.

La directora aprovecha la política pública provista por el Estado, reorganizándola en una propuesta diferente de su marco legal constitutivo, elaborando *trayectorias diferentes* para los estudiantes que así lo necesiten.

Para realizar esta operación, en principio, tiene que poder distinguir entre lo dado, prescripto, además de las significaciones que implica el sujetarse a una norma; de no hacerlo y sostener la nueva reorganización de estos contenidos dados por el imaginario social. No está eliminando pura y simplemente el discurso del otro, lo está elaborando en una acción intersubjetiva, otorgándole otras significaciones. Pero nos encontramos ante una realidad contundente: *“ninguna autonomía individual puede superar la consecuencia de este estado de cosas, anular los efectos de en nuestra vida de la estructura opresiva de la sociedad en que vivimos.”* (Castoriadis, 1989, p. 173)

Los tutores académicos de esta escuela, conocen esta reorganización de lo prescripto para la tutoría y trabajan en ese sentido, apoyando el proyecto institucional. Son varias las dificultades que atraviesan, pero consideran que es positivo y que se obtienen buenos resultados.

Para ir cerrando este capítulo de reflexiones, volveremos a la pregunta que dio inicio a este trabajo: “qué margen de *autonomía* queda para los sujetos que tienen que implementar una política pública que ya tiene un marco teórico definido, comprendida esta *autonomía* en el sentido que Castoriadis le otorga al término.”

De acuerdo al recorrido realizado, estamos en condiciones de afirmar, que **no existe un margen de autonomía entre los sujetos que deben implementar una política pública en particular**, en este caso el PMI, que tiene un marco teórico definido.

Este marco teórico en particular, conformado por la Ley Nacional de Educación, las resoluciones del Consejo Federal de Educación, los documentos del PMI y la normativa de la provincia de Santa Fe, son el cerco normativo donde prevalecen los términos de inclusión, equidad, calidad; abordados desde un punto de vista político que asume a los sectores vulnerables como deficitarios, los excluidos, los que no tienen voz. Este posicionamiento, acentúa el lugar del destinatario de la política como el que recibe la

“ayuda”, de los sectores que no lo consideran un igual; por ende no participan de la construcción de la política pública.

Este posicionamiento, no hace más que acentuar las premisas del pensamiento liberal, sustentando y legitimando las desigualdades, en función de cuestiones individuales, sin tener en cuenta aspectos como los de clase, género o etnia. Esta asignación de sentido, es la que hace que los sujetos que deben implementar las políticas, atravesados por el imaginario social escuela, posean una tendencia a la alienación heterónoma, a pensar que es la ley extra social, la que impone las reglas del juego y que no es posible modificarla.

Existen intentos aislados, producto de la capacidad de pensamiento que tienen los seres humanos, pero estos movimientos, no alcanzan la categoría de autonomía, entendida en el sentido que le otorga Castoriadis, como un movimiento social que posibilita otras formas de resolver los problemas sociales que atraviesan las instituciones.

Los actores que tienen a su cargo la implementación de las políticas públicas, ubican a los destinatarios de las mismas en el lugar de la imposibilidad, en las carencias, en lo que no pueden; nunca en lo que son o pueden hacer. Parafraseando a Cerletti, esta marca desigualitaria instalada en la médula de las relaciones entre los humanos, no hay política social o educativa que pueda compensarla.

Develar la desigualdad social, la mercantilización de las relaciones sociales, en el marco del capitalismo, es una forma de abordar la problemática social, desde un punto de vista más equitativo y emancipador, que contribuirá a agudizar la mirada en relación a la elaboración de políticas públicas destinadas a la educación.

Este trabajo, es producto de profundas reflexiones acerca del sistema educativo y sus instituciones, enfocado particularmente en el nivel secundario, al entramado de significaciones que porta y la importancia de develar las relaciones de poder que lo sustentan, a los efectos de pensar y diseñar, políticas públicas que realmente sean un aporte a la construcción de un sistema educativo más democrático e igualitario.

Agradecimientos

La elaboración de un trabajo de tesis implica un compromiso y una responsabilidad enorme para quien la escribe y el resultado nunca se puede concretar si no es con la colaboración de muchas personas.

Algunas de ellas se encuentran reflejadas en el escrito, como los entrevistados que ofrecieron generosa y desinteresadamente su tiempo y sus experiencias, relatando aspectos de la vida en las escuelas, que fueron la sustancia para el trabajo.

También los autores que desde sus producciones elaboraron conceptos y teorías que nutren el desarrollo del pensamiento universal y de esta tesis en particular.

A la Universidad Nacional del Litoral como anfitriona, que desde su vasta experiencia en propuestas académicas de calidad, pusieron a disposición de esta Maestría su personal docente, administrativo y sus instalaciones, alojando con hospitalidad y resolviendo con infinita paciencia, todas las necesidades de los maestrandos.

Al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que como co- organizador de la Maestría brindó la posibilidad cierta de participación a los agentes del Estado que revistan en su dependencia, otorgando becas económicas y las licencias necesarias para el cursado.

A aquellas personas que no aparecen en el papel, pero fueron fundamentales para lograr el objetivo: mi familia que incondicionalmente respeta mis largas horas de ausencia para recluirme a escribir.

Pero los grandes artífices de este logro, son sin duda los docentes de esta maestría, que con su calidez humana y honestidad intelectual, marcaron el rumbo para muchos de nosotros. Particularmente quiero agradecer a dos de ellos, ya que sin su acompañamiento permanente, hubiera dejado de escribir, antes de comenzar: Gustavo Ruggiero, Director de Tesis y por supuesto, Graciela Frigerio, Directora de la Maestría, por su calidez y calidad humana que logran convencernos de que los cambios en educación, no son una utopía.

A Milagros Sosa Sállico, quien con su cotidiano accionar, resolvió todas las dificultades, grandes y pequeñas, que se fueron presentando a lo largo de estos dos años, de un modo sencillo y hospitalario, para hacer más liviano el arduo camino de la maestría.

A Laura Lobo, compañera entrañable en el tránsito por la maestría, que con su juventud y frescura, me dio impulso para no decaer en el recorrido. Juntas hemos atravesado la aventura de aprender y convivir, sin perecer en el intento.

A todos mis compañeros de maestría, que de un modo u otro, aportaron a mi trabajo, entendiendo que esta maestría propició y sustentó siempre, el trabajo colectivo como forma de producción del conocimiento.

A todos ellos va mi profundo agradecimiento por la confianza y el respeto hacia mi trabajo, que ha dado como fruto este escrito, en el que se condensan ideas, esbozos y pensamientos que intentan ser un aporte a la educación desde mi humilde perspectiva, pensando que otras políticas públicas pueden ser posibles.

Bibliografía

- BADIOU, A. (1999) “El ser y el acontecimiento”, Ed. Manantial.
- BAUDELOT, C. (2008) “Los efectos de la educación”. Editorial del Estante, Buenos Aires.
- BAUDELOT, C. (2010) Conferencia: “Todo se sabe y nada cambia”. Las dinámicas de clases contra los conocimientos”, Fundación CEM, Buenos Aires
- CASTORIADIS, CORNELIUS; (1997) “Poder, política y autonomía” en “El mundo fragmentado”, Buenos Aires, Altamira.
- CASTORIADIS, CORNELIUS; (2013) “La institución imaginaria de la sociedad”, Buenos Aires, Tusquets.
- CASTORIADIS, CORNELIUS; (1975) “Las sociedades imaginarias” en “Una sociedad a la deriva”, Madrid, Autor-Editor
- CASTORIADIS, CORNELIUS; (1997) “Psicoanálisis y Política” en “El mundo fragmentado”, Buenos Aires, Altamira.
- CERLETTI, ALEJANDRO: (2009) Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. Exposición realizada en la mesa “Educación, reproducción y fractura”, en el marco del Foro “Educación y acción política”, organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires, 14 de noviembre 2009, I.S.P. “Joaquín V. González”.
- DIKER, GABRIELA Y FRIGERIO GRACIELA: (Comps.) 2004. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Editorial Noveduc.
- ENRIQUEZ, EUGENE: (2009) Educación y Formación. Sección II. Instituciones y organizaciones. Dinámica de lo imaginario y lo simbólico.
- FRIGERIO, G. & DIKER GABRIELA, (2004) “Tiempos de Infancia”, Ed. Santillana, Buenos Aires.

- FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (Comp.). (2003). Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- LEGENDRE, PIERRE: (2008) La fábrica del hombre occidental. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- TERIGI, FLAVIA (2008) “Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” en Revista Propuesta Educativa, N° 29 FLACSO. Buenos Aires.
- TERIGI, FLAVIA (2004) “La enseñanza como problema político” en “La transmisión en las sociedades”, FRIGERIO & DIKER Comp. Editorial Novedades Educativas, Bs. As.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2009) “La escuela en la encrucijada del cambio epocal”. En: UBAL CAMACHO, m. (Comp.) Educación Media Básica. Aportes para la formulación de políticas, Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay/UNESCO, Montevideo.

Normativa

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE 84/09*.
- Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE 86/09*
- Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE 88/09*.

Documentos organismos estatales

- Ministerio de Educación (2010) “Instructivo para la ejecución. Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario”.

- Ministerio de Educación (2011). Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. Documento N° 1, segunda edición.
- Serie Informes de Investigación N° 9. (2014) La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- Informe regional sobre la educación para todos en América Latina y El Caribe, OREALC/UNESCO, marzo 2011.

Páginas WEB

<http://www.oei.es/miradas2012.pdf>

http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/12-ol%C3%ADticas%20educativas_0.pdf

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>