

Instituciones, sujetos y contextos

Recorridos de investigación educativa en
tiempos de transformaciones sociales

Olga Silvia Avila (comp.)



Presentamos en este volumen una recopilación de trabajos elaborados en el marco del proyecto: "Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes", subsidiado por Secyt- UNC y radicado en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC.

El proyecto constituye el espacio aglutinante del trabajo desarrollado por el equipo en los últimos años, y se centra en el estudio de las instituciones, los sujetos y las transformaciones sociales, proponiendo una mirada articulada entre la escuela como institución constituida a partir de las prácticas colectivas, las experiencias de niñez/adolescencia en sus pluralidades y heterogeneidades, y los procesos recientes en contextos urbanos. Atendiendo a la configuración socio histórica de los espacios locales, se buscó analizar el devenir institucional y sus transformaciones en el seno de estas redes, el lugar de los sujetos y las elaboraciones subjetivas acuñadas en esas tramas, así como las construcciones de niñez/adolescencia en organizaciones comunitarias y sus articulaciones escolares.

Interesa destacar que este primer esfuerzo de concretar una publicación surgida de la investigación educativa -que ha pasado ya por instancias de intercambio con los colegas investigadores en diversos eventos científicos- persigue la finalidad de salir de las fronteras académicas y fortalecer los diálogos ya iniciados desde diferentes propuestas con docentes, directivos, profesionales del sistema, estudiantes de magisterio y profesorados, integrantes de organizaciones preocupadas por la educación, y con todos aquellos a quienes interese compartir y confrontar miradas y preguntas en el campo de problemas que se abordan en estas páginas.

INSTITUCIONES, SUJETOS Y CONTEXTOS

Recorridos de investigación educativa
en tiempos de transformaciones sociales

Olga Silvia Avila

(Comp.)

Andrea Martino, Marisa Muchiut, Laura Romera Largo,
Gustavo Enrique Rinaudo, Alejandra Castro, Marina Yazzi,
Claudia Bruno, María Carla Herbstein, Carina Bertolino
Marcela Carignano, Pamela Reisin, Olga Silvia Avila.

(Autores)

Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales.

Andrea Graciela Martino ... [et.al.]; compilado por Olga Silvia Avila. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

234 pp.

ISBN: 978-950-33-1258-2

1. Políticas Educativas. 2. Investigación. I. Martino, Andrea Graciela
II. Avila, Olga Silvia, comp.
CDD 379

Fecha de catalogación:

2ª Edición (digital)

Ilustración de tapa: Francisco "Paco" Ferreyra, a quien agradecemos la amistosa gentileza con la que atendió nuestra solicitud para ilustrar la portada de este libro.

Esta publicación contó con el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba

Referato externo: Elena Achilli, Ana Correa, Marcela Sosa, Sergio Carbajal, María Inés Peralta y Liliana Vanella

Contacto: sujetosinstituciones@gmail.com

Diseño y diagramación: Gonzalo Gutiérrez Urquijo
antesdeayer@gmail.com

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



**BIBLIOGRAFÍAS EN
ACCESO ABIERTO**
X más **derecho** a la Universidad

*Contribuyendo a la gratuidad de la educación,
a la circulación del conocimiento y la producción científica.*
<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/accesoabierto/>

Quiebres y puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria¹

Andrea Martino

Introducción

Hace unos años atrás, específicamente en 2009 y 2010, investigué sobre la problemática del segundo año de la escuela secundaria, en una institución educativa de gestión estatal ubicada en una localidad del Gran Córdoba. En aquel entonces, contaba con horas cátedra en ese y otros cursos y pude articular las preocupaciones configuradas en mi práctica docente en torno a ese curso en particular con las de investigación, relativas a los procesos de escolarización en condiciones sociales críticas.

El interés por estudiar el segundo año de la escuela secundaria se configuró como curiosidad investigativa al recoger en distintos espacios de formación e intervención profesional, algunos datos significativos que ponían sobre aviso acerca de cierta fragilización en el sostenimiento de la escolaridad. Por un lado aparecían los discursos de padres, docentes y directivos señalando que, mientras en primer año, estos chicos “*se portaban bien*”, en segundo año “*no se puede con ellos*”. Peleas a la salida de la escuela, conflictos con la policía, riñas en el patio, insultos entre pares y hacia los docentes, son algunas de las situaciones problemáticas registradas durante el trabajo en terreno y en las que los chicos de segundo año eran protagonistas principales.

Por otro lado, aparecía la información de la estadística escolar: era en este curso de la escuela secundaria en el que se concentraban los mayores índices de repitencia y de deserción escolar. Por ejemplo, los datos sobre repitencia que se informaban en el Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina del Consejo Federal de Educación del año 2008, daban cuenta que en el “8º año (es decir el 2º año del por entonces Ciclo Básico Unificado en Córdoba) llegaba al 15,72%, mientras que en 7º año (1º año del Ciclo Básico Unificado) la repitencia ascendía al 9,8 %, al 12,21 % en el 9º año (3º año del Ciclo Básico Unificado). Si miramos la jurisdicción Córdoba en particular, para los años 2008 y 2009, los porcentajes de repitencia ascendían a 24,7 % y 22,6 % respectivamente².

¹ Este artículo recupera y retoma los desarrollos realizados en diferentes trabajos presentados en Congresos y Jornadas durante los años 2009 y 2010.

² Estos datos fueron tomados del Documento “El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos”, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Cuadro N° 11, Elaboración del equipo de trabajo en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

En el año 2013, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba publica un documento en el que analiza la situación educativa cordobesa. En el mismo y, entre otros datos, da cuenta que la repitencia para el presente año en el segundo curso de la escuela secundaria asciende al 19,3 % (Gutiérrez et al, 2013). También, un diario de reconocida trayectoria en el medio local cordobés publica que “la repitencia baja en el nivel primario, pero se estanca en el secundario, señalando como problemático el segundo año, con porcentajes de repitencia para el 2012 y 2013 de 20,6 y 19,3 % respectivamente³.”

La pregunta sobre el segundo año vuelve a formularse ante los actuales porcentajes: ¿Qué sucede en el segundo año de la escuela secundaria? Por qué es en este curso donde se dirime para muchos adolescentes el fracaso o el éxito escolar, el continuar o abandonar la escuela? ¿Se puede plantear que estamos ante un problema de los chicos de segundo año o del segundo año como momento crítico de su trayectoria escolar? La pregunta no es menor, ya que el tipo de respuestas y/o explicaciones que se puedan sostener tendrán como efecto, posibilidades de intervención bien diferentes en un caso y en el otro.

Lo que interesa en este artículo es recuperar algunas de las respuestas que fui armando para intentar responder a la pregunta por el segundo año en una escuela de gestión pública estatal, desde una realidad educativa que lejos de haber mejorado, mantiene signos críticos en este curso de la escuela secundaria.

La institucionalización del tercer ciclo a la “cordobesa”

En Córdoba, la primera extensión de la obligatoriedad escolar hasta el tercer año de la escuela secundaria se realizó en un contexto de profunda crisis económica, política y social, en la que el recorte del gasto público, entre ellos el educativo, y los cambios abruptos de un año a otro, sobre la estructura del sistema educativo, los cambios curriculares y en las condiciones de trabajo escolar y de mayor precarización docente, fueron parte de una “transformación educativa”, caracterizada por una tónica altamente intempestiva y disruptiva de las prácticas, sentidos y modos de trabajo escolar instituidos. Entre los cambios más importantes podemos destacar la secundarización del séptimo grado y la consecuente creación del Ciclo Básico Unificado como tramo homologable con la Educación General Básica (EGB 3) propuesta en la Ley Federal de Educación, la creación de nuevos espacios curriculares y la desaparición de otros, como por ejemplo Educación Tecnológica y Teatro en el primer caso, y el de francés y Contabilidad en el segundo; estos cambios generaron reubicaciones docentes poco prolijas y cuidadosas respecto a las posibilidades reales de los profesores de hacerse cargo

³ Para mayor información consultar la edición impresa del diario La Voz del Interior, del día Viernes 7 de junio de 2013, en la Sección Ciudadanos.

didácticamente – y en los tiempos impuestos- de espacios formativos bastante ajenos a los saberes de su formación inicial y a aquellos construidos en sus años de docencia⁴; o el borramiento de la formación técnica y comercial en los primeros años de la formación, por nombrar algunas de las medidas de mayor impacto pedagógico e institucional sobre la escuela secundaria cordobesa.

En este contexto, múltiples condiciones y procesos sociales, institucionales y pedagógicos, configuraron la realidad de las escuelas secundarias y del entonces Ciclo Básico Unificado, así como también las condiciones y dinámicas en las que los sujetos, en especial los alumnos, construían la primera experiencia escolar en este nivel. Además cabe señalar que las transformaciones en curso cobraron matices particulares según las escuelas, en un contexto social caracterizado por un crecimiento exponencial de la pobreza y las desigualdades sociales como lo fueron los 90.

Diez años después, la Ley de Educación Nacional vuelve a reconfigurar la estructura de niveles del sistema educativo, al situar el “tercer ciclo” como parte de la escuela secundaria -y por ende diluirlo como tramo con una identidad propia- y promover -entre otras cosas- la extensión de la obligatoriedad escolar para todos sus cursos. A diferencia del contexto de los 90, esta ley se inscribe y es expresión de un horizonte social, económico y político distinto, que ha situado el papel del Estado como responsable indelegable en materia de educación, y ha variado los sentidos y formas de promover e implementar las políticas públicas, especialmente respecto a la inclusión y a la universalidad de los derechos.

Esta rápida historización de las últimas dos transformaciones del sistema educativo, en especial de la primera con una sucesión de puntos traumáticos en los modos de su implementación, permite ofrecer un panorama del contexto en el que se ha venido dirimiendo y cobrando forma la institucionalización de la obligatoriedad escolar, así como la construcción de la escolarización de los niños y jóvenes, entendida ésta última como la herramienta más democrática -hasta el momento concebida- en la formación social de las nuevas generaciones.

La institucionalización de la obligatoriedad escolar ha sido y es un proceso signado por las tensiones configuradas entre los sentidos y propósitos que como política educativa de carácter universal asume, y las problemáticas, dilemas y desafíos institucionales, organizativos, pedagógicos y didácticos generados en su implementación debe afrontar, sobre territorios de lo instituido, en los que colisiona su carácter instituyente.

⁴ Así en 1997 -por poner un año como ejemplo- podíamos encontrar en las aulas de muchas escuelas secundarias a un docente que durante quince o veinte años había dado clases de francés, en la flamante asignatura destinada a la enseñanza del teatro o de la educación tecnológica.

Puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria

El corrimiento de la centenaria línea divisoria que separaba el nivel primario del nivel secundario, producto de una nueva re-organización del sistema educativo propuesta por la Reforma de los noventa, no solo modificó la duración de estos niveles, sino también sus funciones y sentidos específicos. En el caso de Córdoba, la configuración del llamado 3º ciclo, bajo el nombre de CBU, se planteó a través de la secundarización del séptimo grado para conformar junto a los dos primeros años del nivel medio, su primer tramo.

Este cambio en la estructura del sistema, desde una perspectiva analítica centrada en las trayectorias escolares de los estudiantes, tuvo efectos tanto en los itinerarios teóricos de escolarización como en los itinerarios reales, según lo expresa Flavia Terigi (2007), a la vez que planteó nuevos desafíos a las escuelas y a los sujetos en ellas. Así, en el caso de las trayectorias teóricas, para el caso de Córdoba, la transición entre niveles se desplazó al sexto grado, es decir un año antes; mientras que a nivel de las trayectorias reales las situaciones críticas respecto a la escolarización -expresados en altos porcentajes de repitencia y deserción- se situaron en nuevos lugares del recorrido escolar graduado (Terigi, 2007). Tal es el caso del segundo año, como veremos a continuación.

En términos de experiencia y desafíos, la anunciada transformación educativa hacia fines de 1995 en nuestra provincia, llevó a que los niños abandonasen -como lo plantean Garay y Avila- “abruptamente sus escuelas primarias para pasar a improvisados primeros y segundos años del Ciclo Básico Unificado. Las clases se iniciaban sin que se hubiera trabajado el cambio curricular con los docentes y numerosas familias deambulaban angustiadas por distintos establecimientos en busca de un lugar para sus hijos. Los niños resentían la despedida forzosa, al mismo tiempo que manifestaban posicionamientos diferentes frente a este pasaje anticipado: en los sectores más frágiles, constituyó de hecho un salto fuera del sistema, o a la incertidumbre de un secundario para el que no estaban preparados. Para otros, mejor ubicados socialmente, aparecía el desafío de ser “grandes de golpe”, no sin cierta algarabía” (2004).

Lo cierto es que con la extensión de la obligatoriedad y la incorporación del último año de la escuela primaria a la escuela secundaria, nuevos sujetos sociales y etéreos llegaron a las aulas de las escuelas cordobesas.

A continuación vamos a abordar, en la escala de una escuela secundaria particular⁵, por qué el traje de alumno -para usar una metáfora propia planteada en otro trabajo- se vuelve difícil de “llevar puesto” en el segundo año de la escuela, y no en el primero, como se podría suponer inicialmente, y de qué manera algunas medidas de política educativa, y las prácticas y significaciones articuladas a

⁵ Vamos a decir que si bien en la investigación desarrollada se buscó identificar las singularidades institucionales en la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, ello no nos impidió mirar su “particular” singularidad como un “caso particular de lo posible” (Bourdieu, P. y Wacquant, L.; 2005).

éstas en los primeros años de la transformación educativa de los 90, fueron promoviendo dispositivos de cuidado para el primer año, dejando intacta la matriz selectiva, característica del nivel secundario, para el resto de los cursos.

¿Ablandamiento del formato de la escuela secundaria o primarización del primer año?

La llegada de los “niños” del séptimo grado al flamante primer año del Ciclo Básico Unificado planteó nuevos desafíos en términos de albergar como alumno a un sujeto considerado “pequeño”, “inmaduro”, “chiquito” para la lógica organizativa y las exigencias académicas que distinguen al nivel secundario del primario. En este sentido, pasados los primeros tiempos de incertidumbre y malestar producto del cambio en la estructura del sistema educativo, se comienzan a delinear a nivel de las políticas educativas y también de las propias instituciones -ya sea por iniciativa propia o como efecto de las medidas que “bajan” a las escuelas- líneas de acción tendientes a “mirar” el primer año del CBU, en sus novedades y desafíos. Las sugerencias de articulación con las escuelas primarias, la propuesta del período de diagnóstico y adaptación durante las primeras semanas del año lectivo, la implementación de tutorías, la integración curricular de dos o más disciplinas en áreas, entre otras, fueron medidas que apuntaban a “ablandar” ciertos rasgos del formato escolar del nivel medio tradicional, y que al hacerlo, fueron promoviendo la institucionalización del primer año del entonces Ciclo Básico Unificado, con soportes para el sostenimiento de la escolaridad, en especial para aquellas poblaciones que además de su edad cronológica, estrenaban social y culturalmente la categoría de “alumno de escuela secundaria”⁶.

En el caso de la institución estudiada, lo que aparece en los recorridos de campo, refiere a una serie de protecciones y de miradas diferentes que les permitieran a los nuevos alumnos formar parte de sus tramas y sostener su escolaridad⁷. De esta manera, esta escuela lleva adelante una política de articulación con las instituciones educativas de nivel primario de la localidad, en relación a la conformación grupal de los cursos, promoviendo su continuidad de un nivel a otro. Su sostenimiento tiene que ver con la visualización de resultados positivos sobre aspectos como la integración social de los chicos en la escuela, su rendimiento y

⁶ Se sugiere leer la ponencia de Octavio Falconi y Mariana Beltrán: “Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: Yo, Tú, Él... Nosotros apoyamos” ponencia presentada en VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, protagonismo y conocimiento de los actores en el campo educativo, CIFYH, UNC (2009).

⁷ En conversaciones con profesores y directivos de escuelas secundarias se recuerda esta época son sensaciones de desconcierto y de malestar, de no saber muy bien qué hacer y cómo actuar con estos nuevos alumnos. Frases como “jugaban”, “corrían todo el tiempo”, “lloraban cuando se sacaban una nota baja o cuando se les decía que se los iba a amonestar”, “perdían todo, no se organizaban en clase”, o “los chicos grandes nos dicen que estos chicos lo único que hacen es correr”, aparecían en forma reiterada en sus discursos.

logros académicos durante el primer año del CBU. Las amistades y grupos de trabajo conformados a lo largo de la escuela primaria, se ponen en juego en este nuevo tramo de la escolaridad, para muchos novedoso como experiencia socio-cultural, constituyéndose en apuntalamientos de peso para sortear con éxito la lógica escolar que propone la nueva escuela. La mirada institucional asentada en los primeros años, nos habla de criterios que tienden a preservar y proteger los vínculos construidos durante la escolaridad primaria, a contemplar la edad de los chicos y a facilitar/apoyar los procesos de adaptación a la nueva lógica escolar de la escuela secundaria, y a elegir a los preceptores en función de sus trayectorias formativas y posicionamientos pedagógicos.

En entrevistas realizadas a una vicedirectora, señalaba sobre la elección de los preceptores para los cursos:

A los preceptores más comprensivos, que por ahí están estudiando en la universidad o en un terciario, tienen más formación, son más abiertas para los chicos, se las pone siempre en los cursos bajos, en especial primer año. Con esos chicos hay que tener mucha paciencia, porque están acostumbrados a la primaria, todavía te dicen señor, entonces no podés poner a cualquiera. En primer año se pone a los preceptores más cariñosos, que son más afectivos, que los escuchan.

El primer año de la escuela secundaria se inaugura así con las expectativas de alumnos y familias sobre un nuevo nivel en la escolaridad, con otras reglas y lógicas distintas a las de la escuela primaria, pero con ciertas protecciones institucionales que –de alguna manera– dan continuidad al tipo de trabajo que realizaba aquella, en función de representaciones institucionales acuñadas en torno a la edad (12 años, “son chiquitos”) y en función de las significaciones de muchos profesores que insistían en la vieja división entre niveles: “*son los que deberían estar en el séptimo de antes*”.

En estas construcciones sobre el primer año resulta interesante mirar cómo en esta secundarización del séptimo grado, una escuela media caracterizada como “dura” en su formato escolar por su carácter selectivo, su organización curricular fragmentada y el establecimiento de relaciones diferentes entre docentes y alumnos –respecto a las configuradas en la escuela primaria–, comienza a elaborar algún tipo de novedad instituyente para acoger a un sujeto representado como “chiquito” que la transformación educativa cordobesa y la obligatoriedad escolar lo situaron como alumno del primer año.

Baquero, Terigi y otros, citando a Gluz, señalan la diferencia de percepciones construidas por los profesores en función de cuál ha sido la lógica dominante en

la configuración de los llamados tercer ciclo -primarizados o secundarizados- y cómo definen sus prácticas de acuerdo al sujeto de aprendizaje construido históricamente (2009). Lo que resulta interesante para el caso de Córdoba, es que aunque el tercer ciclo se propone con la secundarización del séptimo grado, lo que se configura en su primer año es una especie de primarización respecto a las relaciones de los nuevos estudiantes con los profesores, con el conocimiento y con sus compañeros. Es decir, si tomamos el planteo de Gluz que recupera Terigi, para el caso de Córdoba en el primer año de la escuela secundaria las prácticas de los docentes se caracterizarían más por la tradición pedagógica específica del nivel secundario que de la primaria. Sin embargo, lo que ha ocurrido en este caso sería lo contrario. El primer año se acercaría más a la primaria que a su siguiente peldaño en la escalera de la gradualidad escolar del nivel, esto es, el segundo año.

Los distintos dispositivos de cuidado y atención a la escolarización de los chicos y chicas de primer año que hemos reseñado en la institución analizada, les posibilitan a éstos y sus familias realizar el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria con ciertos apuntalamientos de peso que se constituyen en fundamentales cuando la separación de las “orillas” entre un nivel y otro que configuran dicho pasaje, son escabrosas para determinados sujetos sociales⁸.

Ahora bien, mientras esta escuela lograr acercar las orillas entre un nivel y otro, qué distancias se construyen en el pasaje de un curso a otro. En términos de tiempo cronológico, lo que media entre un año lectivo escolar y otro, días más o días menos, son casi dos meses. ¿Cuán cerca está el primer año del segundo en términos de continuidad en la experiencia escolar para los estudiantes? ¿Qué cambia entre diciembre de un año y febrero/marzo del siguiente?

En segundo año las cosas cambian

El pasaje a segundo año implica una serie de cambios en la escolarización de los estudiantes. En primer lugar podemos mencionar los relativos a la conformación grupal. Entre diciembre y marzo muchos de los compañeros que entraron a primer año, quedan en el camino, piden pase, o repiten. Esto implica un primer quiebre en la configuración grupal. Junto a estas pérdidas, se producen nuevas incorporaciones: el segundo año queda conformado con grupos de alumnos de primer año, con los que vienen de otras escuelas y con los repitentes de la propia y de otras.

⁸ La idea de orillas que configuran la línea divisoria que separa el nivel primario y el nivel secundario fue tomada de la tesis de maestría en investigación educativa (mención socio-antropológica) Irse, volverse y desenvolverse, pasaje a la secundaria de jóvenes de zonas rurales. Un estudio antropológico en casos del nordeste cordobés a mediados de los '90. Mónica Uanini director: Dr. Facundo Ortega.

También, en determinadas circunstancias, hay una decisión institucional de desarmar los grupos, basada en criterios que no tendrían asidero en torno a la grupalidad sino sobre cuestiones disciplinarias y de control:

Los chicos ya son más grandes, pueden bancarse un cambio, ya pasaron el primer escalón del primer año donde todo era nuevo para ellos.

Si como plantea Marta Souto (2000), la grupalidad tendría que ver con este espacio transicional, intermediario entre individuo e institución, podemos plantear que mientras la institución analizada, construye criterios, mirada y posicionamiento institucional que permiten la construcción de un lazo institucional para sus nuevos alumnos construyendo criterios socio-pedagógicos en torno a lo grupal en la conformación de los grupo-clase de primer año, en segundo año -y desde allí en adelante- la institución deja en manos de los propios sujetos, de sus condiciones socio-culturales o de los avatares de la escolaridad, pero ya no de la grupalidad como dispositivo institucional, que ese lazo permanezca, se fortalezca o en algunos casos se rompa.

En segundo año la elección de los preceptores, figura sustantiva por su permanencia institucional en los procesos socio-pedagógicos de los chicos, no se realiza en el marco de una construcción institucional que atienda deliberadamente estos procesos.

A la vez, los estudiantes señalan una nueva densidad en las relaciones con los profesores. Al respecto son muy ilustrativas las opiniones de unas alumnas de segundo año, que comentaban en una charla informal realizada en las primeras semanas del año lectivo, que *“todo es distinto... no te puedo decir en qué... te miran y te tratan de otro modo... en primero nos hacían jugar... te tenían más en cuenta... ahora de entrada todo es tarea, la de lengua ya nos dio un montón de tarea para hacer... es otro ritmo... te tiran a matar”*, fueron sus expresiones.

Los profesores por su parte, daban cuenta de las siguientes frases: *“en segundo son más grandes”, “ya son grandes”, “en segundo ya saben de qué se trata la escuela”, “es en serio”, “nos ponemos más duros”*. Vale la pena preguntarse cuánto de esta “dureza” y “seriedad” se inscribe en las viejas prácticas de un modo de ser escuela que en sus permanencias no deja de ser interpelado continuamente.

Por su parte, el tránsito del primero al segundo año del CBU, y el pasaje de “chiquitos” a “grandes” supone, del lado del sujeto alumno que dejó atrás la experiencia expectante y curiosa del primer año, otro tipo de mochilas con las que

se va a la escuela⁹. En ellas encontramos de acuerdo a nuestros recorridos empíricos, que junto a los procesos y cambios psicofisiológicos de la etapa vital que atraviesan, aparecen las primeras decisiones de comenzar a trabajar, sus iniciales experiencias sexuales y amorosas, sus contactos con la droga y el alcohol en las salidas nocturnas, sus posicionamientos en relación a los padres-adultos, los sentidos sobre el futuro y las decisiones a tomar en relación al mismo, que les exigen en muchos casos apuestas y tramitaciones subjetivas en condiciones y contextos sociales críticos, poco fértiles muchas veces en la provisión de herramientas subjetivas para tomar este tipo de decisiones y apuestas para sus vidas.

En general, en este curso es donde aparece con fuerza en los relatos de los/las estudiantes la decisión individual y familiar de continuar o dejar de estudiar. Muchos docentes planteaban lo siguiente: “si llegan a tercero ya está, el chico no abandona”, “el que llega a tercero no deja”, dando a entender con estas expresiones que mientras en primer año “todo es nuevo”, en “tercero el chico ya está jugado, no va a dejar”. El segundo año se constituye para muchos en un año de fuertes decisiones sobre el continuar o dejar la escuela, en cuya resolución se ponen en juego las construcciones institucionales de la escuela y la matriz selectiva del nivel, las trayectorias socio familiares, los mandatos y significaciones paternos sobre la escuela y el conocimiento, las experiencias que la ampliación de espacios y relaciones sociales va proveyendo al sujeto adolescente, la historia escolar propia de éxitos o fracasos y los propios sentidos elaborados en el seno en estas conjunciones.

Podríamos aventurar a decir que mientras la continuidad en la escolaridad, antes de la Reforma de la estructura del sistema educativo de los noventa, se situaba en el pasaje de un nivel a otro -en el seno de las distancias o aproximaciones socio-culturales con la escuela secundaria-; en este nuevo contexto educativo, dicha continuidad parece re-situarse al interior del nivel medio, específicamente en el segundo año, cuando las protecciones y soportes institucionales parecen diluirse, y las circunstancias y condiciones de existencia de los adolescentes y sus familias, junto a sus trayectorias socioeducativas pasadas y presentes, signadas en ciertos casos, por el fracaso, constriñen y desafían fuertemente el sostenimiento de la escolaridad.

Nos preguntamos si nos encontramos ante un desplazamiento-permanencia de aquellos instituidos ligados a los aspectos más selectivos y “duros”, con los que se gestó la escuela media en Argentina, hacia el segundo año del CBU -antiguamente primer año de la escuela secundaria. Mientras que el primer año se con-

⁹ Tomamos esta expresión de Mónica Uanini, Mónica Maldonado, Roxana Mercado (2007): “Lo que dicen las mochilas: subjetividad adolescente y escuela secundaria en la trama de una investigación etnográfica”, Ponencia presentada en Jornadas de Encuentro Interdisciplinario “Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba”, FFyH, UNC.

figuraría como una especie de curso-pasaje entre la escuela primaria y las de la “verdadera” escuela secundaria, que comienza en segundo año.

Si sostenemos esta hipótesis, podemos decir que el segundo año se constituye en un punto de inflexión para los alumnos, que para muchos deviene en un quiebre en su escolarización cuando se entrama con otros puntos de inflexión que no son del orden de lo escolar, sino constituidos en las configuraciones socio-culturales de pertenencia, pero que se juegan y ponen en tensión en el espacio escolar, y que exigen una apuesta de tramitación subjetiva que se resuelve en particulares condiciones familiares, institucionales y sociales, atravesadas en muchos casos por la precariedad de soportes materiales y simbólicos.

Desafíos de la escuela secundaria...

Consideramos que los resultados relevados en la investigación que hemos recuperado visibilizan la configuración de un quiebre en la escolarización del segundo año de la secundaria que sigue manteniéndose, tal como lo revelan los datos estadísticos sobre repitencia escolar que hemos reseñado en los primeros párrafos de este artículo. Dicho quiebre -además de como problema- necesita ser pensado como un analizador que permita mirar y atender los procesos y dinámicas escolares, sociales y subjetivos que se anudan y ponen en tensión en el seno de las nuevas realidades institucionales que se vienen configurando con la masificación del nivel medio y la presencia de un nuevo sujeto social, en un nivel que históricamente se forjó en su carácter elitista. A la vez, señala cuáles son los lugares más críticos sobre los cuales es necesario producir intervenciones pedagógicas en la escala del sistema, sin que las mismas impliquen o generen el desplazamiento de los problemas hacia otros lugares en las trayectorias escolares. Es decir, no se trata de generar dispositivos institucionales y pedagógicos solo para el segundo año de la escuela secundaria, sino de recuperar la “críticidad” de este momento de la escolarización para revisar el formato institucional del nivel en su conjunto.

La institucionalización de la obligatoriedad escolar en Córdoba y los modos en que fue encarnándose en las singularidades institucionales, en las prácticas y experiencias de los sujetos, nos convoca a pensar sobre las tensiones que se configuran, cuando la misma va tomando cuerpo y maniobrando en formatos escolares instituidos cuyas tradiciones, dinámicas cotidianas, organización curricular, modos de enseñar y evaluar, interpelan o desconocen los modos en que los chicos ocupan la posición de alumno. El abordaje de estas tensiones, entre lo instituido y lo instituyente, es una tarea necesaria y urgente si de lo que se trata en definitiva es del cumplimiento de derechos educativos.

Bibliografía

Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia et al. (2009) *Variaciones en el régimen académico en escuelas secundarias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 7. N° 4.

Documento Preliminar para el “*Encuentro de Intercambio: Procesos y problemáticas del Ciclo Básico Unificado en Córdoba. Avatares de la obligatoriedad en la escuela secundaria*”, organizado por la Cátedra de Análisis Institucional, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. 2008.

Falconi, Octavio y Beltrán, Mariana. (2009) *Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: Yo, Tú, Él... Nosotros apoyamos*, ponencia presentada en VI Jornadas de Investigación en Educación: *Investigación, protagonismo y conocimiento de los actores en el campo educativo*. CIFYH. UNC.

Garay, Lucía y Avila, Silvia. (2004) *Documento Preliminar para trabajar las Jornadas de Devolución Problemáticas institucionales del Ciclo Básico Unificado en Córdoba*. Cátedra de “Análisis Institucional de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Gutiérrez, Gonzalo y equipo de trabajo. (2013) *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba UEPC, ISBN 978-987-29328-4-8.

Martino, Andrea. (2009) *Pasajes, tensiones y quiebres en la escolarización de alumnos de segundo año en una escuela pública del Gran Córdoba*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Investigación en Educación: *Investigación, protagonismo y conocimiento de los actores en el campo educativo*. CIFYH. UNC.

– (2009). “*Tramas, quiebres y tensiones en la escolarización de alumnos de 2º año del CBU en una escuela del Gran Córdoba*”. Ponencia presentada en las I Jornadas “La universidad en la sociedad. Aportes de la investigación de la Universidad Nacional de Córdoba para el diseño de Políticas Públicas”, organizadas por las secretarías de Investigación y Ciencia y Técnica de CEA, FAUD, FCE, FCEfYN, FDyCS, FL, IIFAP, ETS, CIFYH. Córdoba.

– (2009) “*La institucionalización del Ciclo Básico Unificado en una escuela del Gran Córdoba. Pasajes, inflexiones y quiebres en las tramas de escolarización de segundo año*”. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa “Investigación y Compromiso Social”, realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Proyecto de Investigación *Infancia, escuela y escolarización en el marco de las transformaciones sociales relacionadas con los procesos de pauperización* radicado en el Cifyh, 2002-2003. Directora Olga Silvia Avila. UNC.

Proyecto de investigación *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes*, Ciffyh-Secyt, 2008 – 2009. Directora Olga Silvia Avila. UNC.

Souto, Marta. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

Terigi, Flavia. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

— (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa. La Pampa.

Uanini, Mónica; Maldonado, Mónica y Mercado, Roxana. (2007) “*Lo que dicen las mochilas: subjetividad adolescente y escuela secundaria en la trama de una investigación etnográfica*”. Ponencia presentada en Jornadas de Encuentro Interdisciplinario “Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba”, FFyH. UNC.

— (2002) “*Irse, volverse y desenvolverse. Pasaje a la secundaria de jóvenes de zonas rurales. Un estudio antropológico en casos del nordeste cordobés a mediados de los ‘90’*”. Tesis de Maestría en Investigación Educativa (mención Socio-Antropológica).