
CARINA BERTOLINO

Entre la obligatoriedad
de la escuela secundaria
y “repetir” curso:
construcciones y
recorridos en escuelas
públicas de Córdoba

141

Desde fines del siglo XX se desarrollan en Argentina políticas que apuntan a ampliar el acceso a la escolarización. La Ley Federal de Educación (1993) extiende la obligatoriedad al primer ciclo de la secundaria, incluyéndose como parte de la Educación General Básica. Luego, la Ley de Educación Nacional (2006) plantea el completamiento de la secundaria como obligatorio, a la vez que la reconoce como un derecho, lo que implica garantizar no sólo oportunidades de acceso, sino condiciones para permanecer y culminar una educación de calidad para todos.

De este modo, la educación secundaria como derecho y obligación tensiona su sentido histórico, en cuanto se configuró como un nivel del sistema que implicó selectividad, por lo que quienes reunieran condiciones afines al universo simbólico de los sectores más acomodados tendrían chances de ingresar, permanecer y completar la secundaria. La trama históricamente instituida¹ es excluyente, por lo que cuestiones vinculadas al denominado “fracaso escolar”² (“abandono”, “repetencia”, “ausentismo”, “sobredad”), si bien fueron registradas, no merecían que la misma escuela y el sistema educativo se ocuparan de ello.

A partir de la obligatoriedad de la secundaria tales problemas adquieren significatividad tanto a nivel de las políticas educativas, como en las escuelas, en cuanto se plantea la necesidad de cambios y reformas para construir una escuela secundaria más democrática e inclusiva, que promueva oportunidades educativas sin importar el sector social. En tal sentido, tanto en la Ley de Educación Nacional (LEN) como en las resoluciones elaboradas por el Consejo Federal de Educación a partir del año 2009³, se

¹ Nos referimos a lo instituido como significaciones imaginarias sociales que construyen sentido, con una existencia fijada en instituciones, cristalizada, relativamente quieta y estable (Cristiano, 2012, p 26). Así la escuela secundaria como significación imaginaria, en cuanto creación, implica un orden y una existencia que tiene que ver con la selección, lo que se juega en qué sujetos tienen chances de incluirse o no.

² Usamos las comillas para establecer cierta distancia de categorías que se utilizan habitualmente y nuestra intención es desnaturalizarlas.

³ Resolución CFE N° 79/09, el Plan Nacional de Educación Obligatoria; Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria; Resolución CFE N° 88/09 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales. Planes de mejora institucional; Resolución CFE Nro 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria; Resolución N° 103/10 Propuestas para la inclusión

remarca la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y se lo ubica como garante de las condiciones necesarias para acceder y permanecer en el sistema (Carranza, 2009, p.5). Pero, entendemos que no podemos pensar cambios estructurales sin involucrar a las instituciones y a los sujetos que participan y las hacen cotidianamente. Si bien la LEN define la obligatoriedad, necesitan construirse las condiciones institucionales para lograrlo.

Por ello, nos interesamos en “repetir curso” que es el modo definido por la escuela para estudiantes que no aprenden lo esperado en los tiempos establecidos por el sistema escolar, de modo que vuelven a cursar el mismo año de estudio o “repite” el curso, basado en el supuesto de que, si no asistió a la escuela o si no aprendió, lo hará si recorre el mismo camino nuevamente. Considerando esta problemática de la escuela secundaria, se construyó en Córdoba hace pocos años (2015 a 2018), una propuesta para ofrecer una alternativa a sujetos que “repetían” curso. Conviviendo en el mismo espacio y tiempo en que se llevaba a cabo el cursado regular, la propuesta del Programa para el Acompañamiento de la Escolaridad Secundaria (PACES) apostaba al rediseño y reorganización transitoria de las condiciones de cursado -durante un ciclo lectivo o un año escolar- para afrontar y resolver las dificultades presentadas y fortalecer la condición de estudiantes en tránsito por la escuela secundaria, apuntando a que pudieran finalizar este recorrido y cumplimentar la escolaridad obligatoria.

Creemos que el PACES nos posibilita indagar la construcción de una propuesta que apuntaba a devolver a adolescentes que forman parte de los sectores sociales de reciente incorporación en la secundaria, la confianza en su propia capacidad para estar allí, de la mano de la presencia activa y el acompañamiento de docentes, preceptores y coordinadores que participaban del proceso.

Pretendemos describir y analizar esta propuesta educativa para acompañar la escolaridad de adolescentes en situación de “repetir” cur-

y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

so, reconstruyendo su implementación en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba, que atiende a adolescentes de barrios populares de la zona oeste de esta ciudad. Nos interesa especialmente dar cuenta de las formas de reconfiguración pedagógico institucional y producción de nuevas institucionalidades escolares orientadas a resolver las demandas de igualdad y derechos en la educación (proyecto 2018-2021, p.2). Para ello nos concentramos en las particularidades asumidas por las prácticas escolares e intentamos mostrar el proceso de reinventar la escuela pública para hacer lugar a estudiantes que “repiten” curso, dando cuenta de la complejidad involucrada en la propuesta, específicamente la reconfiguración del aula y la clase, que formaron parte de esta iniciativa. Además, entendemos al PACES como un momento de experimentación, de construcción de un intersticio en la trama de la escuela secundaria cordobesa que buscaba transformarla con sentidos incluyentes. Por ello nos interesa formular algunas ideas acerca de la relación del PACES con las transformaciones de las políticas en los últimos años, cuando se echa a andar el Nuevo Régimen Académico para la secundaria (Resolución N° 188/2018), dando cuenta del proceso por el cual el modelo instituido de secundaria se va transformando.

El desarrollo que realizamos constituye los avances de un proyecto de investigación, relacionado con nuestra tesis de Maestría en Pedagogía⁴. Lo organizamos en los siguientes apartados: 1- Sobre “repetir” cursos; 2- Planteo del problema de investigación y el abordaje teórico y metodológico; 3- Las características del PACES; 4- El aula: reconfigurar las condiciones para enseñar y aprender y 5- Para continuar por los caminos abiertos: el Nuevo Régimen Académico.

⁴ Proyecto ¿Cómo acompañar la escolaridad secundaria? Inventiones y recorridos para afrontar la repitencia en una escuela pública cordobesa. Presentado en la carrera Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

1- Sobre “repetir” cursos

Terigi (2010a) plantea que el sistema educativo descansa en cierta concepción de tiempo y de ordenamiento del tiempo que le es propio y que la autora denomina el cronosistema escolar. La aprobación y el pasar de curso, suponen ciertas expectativas homogéneas acerca del logro de ciertos aprendizajes de los contenidos de las materias del currículum, en determinado tiempo escolar. Lo que sucede en la realidad de las escuelas y de las aulas, es que no todo el estudiantado aprende los contenidos definidos según el ritmo esperado y, junto con eso, no todos logran aprobar las evaluaciones que son las instancias que regulan el avance en el trayecto formativo escolar. La “repetencia” es una categoría construida por el sistema escolar que nos muestra el desacople entre el recorrido ideal esperado y el recorrido o la trayectoria real de tantos estudiantes.

Históricamente, la responsabilidad de “repetir” curso fue atribuida a algunas condiciones de cada estudiante, tales como sus características individuales para aprender; luego se reconoció la incidencia de sus circunstancias de vida (familia, cultura, sector social de pertenencia). Es decir, la influencia de la desigualdad social siempre en perjuicio de los sectores sociales más pobres y vulnerables. De modo más reciente, hay un cambio de perspectiva cuando se reconoce que las responsabilidades anteriores resultan insuficientes y que es necesario poner en consideración la participación de la escuela y su trama instituida. Así cobran relevancia las condiciones pedagógicas de la escuela y su influencia en el aprender o no de los estudiantes, planteándose la responsabilidad de las instituciones y del Estado (Baquero, 2006; Terigi, 2009).

En el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la enseñanza secundaria (LEN), se reactualizan debates y propuestas para remover aquellas barreras que dificultan las trayectorias en la escuela, en cuanto a favorecer el acceso pero también promover el aprender de todos sin distinciones. Esto considerando que los desiguales rendimientos escola-

res, si bien no son patrimonio de estudiantes de determinado sector social, perjudican más a estudiantes que pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables⁵.

Tanto a nivel nacional como provincial se despliegan distintas políticas en esta línea. A partir del 2009, diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación promueven nuevos modelos organizacionales y formas de acompañamiento para incluir a todos los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria, apuntando al fortalecimiento de la escuela pública. Una de esas resoluciones refiere a la elaboración de Planes de Mejora Institucional (Resolución CFE N° 88/09) en los que se asignan fondos específicos para el acompañamiento, tanto del ingreso como de la permanencia y egreso de la secundaria, aportando tiempo remunerado (horas institucionales) para el trabajo docente (tutorías). Otra resolución está vinculada al Conectar Igualdad (decreto PEN N° 459/10; Resolución CFE N° 123/10) como política de inclusión digital de alcance federal para reducir las brechas digitales, educativas y sociales.

En Córdoba, podemos reconocer el despliegue de distintas políticas de menor escala, que intentan, desde el año 2009, transformar el modelo organizativo de la escuela secundaria, para afrontar tanto el “abandono” como la “repetencia”. Nos referimos a la inclusión desde 2009 de una nueva figura institucional como Coordinador de curso (Resoluciones N° 967/09 y N°1613/09) con el propósito de acompañar las trayectorias escolares y acercar los fines de la escuela a los intereses de los adolescentes.

Otro cambio se introduce al año siguiente cuando se posibilita pasar de curso a quienes adeuden la aprobación de hasta tres materias de cursos anteriores (Resolución N° 005/2010); hasta el momento sólo se po-

⁵ Krichesky (2015) señala: “La repetencia no se concentra sólo en los adolescentes más pobres. En la secundaria, una parte considerable de estudiantes se lleva materias, no las aprueba, no se presenta a las mesas de exámenes, deja de asistir un tiempo y retoma. Un estudio de la Ciudad de Buenos Aires identifica que un 64% de alumnos del distrito tiene pendiente la aprobación de al menos una materia para los exámenes de febrero o marzo (Sverdlik, Austral y Otero, 2005) (...) De todos modos, la repetencia tiene impactos diferenciados de acuerdo al grupo social”. En los sectores medios no se asocia al abandono temporal o definitivo, como sí ocurre en los sectores empobrecidos, en los que la repetencia constituye el prólogo del abandono de la escuela. (pp. I, II).

dían adeudar dos, entonces la tercera materia salvaguarda la promoción y no “repetir” curso, favoreciendo la continuidad de la trayectoria escolar.

En el mismo año 2010, se inicia el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral (PIT) para jóvenes de 14 a 17 años (Resolución N° 497/10). El PIT atiende a adolescentes que abandonaron la escuela secundaria, entonces trata de que se incorporen nuevamente, reconociendo las materias aprobadas antes del abandono, sin repetir cursos, sino avanzando en el trayecto escolar adeudado.

Desde el equipo técnico a cargo de la gestión pedagógica del PIT fueron registrando algunas situaciones comunes en estudiantes que llegaban a este Programa, en relación a que muchos de ellos repetían cursos antes de abandonar. De este modo, vinculan el “repetir” como una situación que antecede al “abandono” escolar y, estimulados por los logros del PIT en aquellos años, diseñan una propuesta para acompañar a estudiantes en situación de “repetir” curso: Programa de Acompañamiento para la Continuidad de los estudios secundarios (PACES). Se implementa entre 2015 y 2018 en siete escuelas públicas (las características se desarrollan en los siguientes apartados).

A comienzos del año 2018 se aprueba en Córdoba el Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria y el Régimen Académico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba (Resolución N° 188/2018). Inicialmente se implementó en 76 escuelas y en los años siguientes se amplió su aplicación hasta llegar a 274 escuelas en 2022.

2- El problema de investigación y el abordaje teórico- metodológico

Nuestra problemática de investigación se relaciona con el PACES que, como dijimos, surge en el año 2015 en Córdoba. Si bien el PACES tiene una fuerte relación con el PIT, presenta características particulares en cuanto a su construcción, ya que no se trata de un diseño o de prescripciones elaboradas desde el nivel de gestión política que luego llegó a las escuelas, sino que se fue elaborando a partir del diálogo y la participación conjunta de equipos

técnicos, docentes y directivos de las escuelas participantes. Su implementación se inició con cinco escuelas en el año 2015, en 2016 se agregaron dos escuelas más y el número se mantuvo hasta fines de 2018, en momentos de cambios y nuevas direcciones en las regulaciones políticas para el nivel mencionados en el apartado anterior.

Por este carácter incipiente y en construcción, no encontramos documentos disponibles que den cuenta de los fundamentos y características de esta iniciativa, tampoco disponemos de instrumentos formales, como podría ser una resolución ministerial, que avalen que cualquier estudiante estuvo cursando en el PACES; durante el año de permanencia en este espacio figuraban como estudiantes regulares del curso que “repetían”.

Nuestro interés es mirar este Programa, como dispositivo para apoyar y acompañar la escolaridad secundaria, reconstruyendo los procesos y experiencias que tuvieron lugar en el particular recorrido propuesto a los estudiantes. En nuestra búsqueda nos orientan algunas preguntas: ¿cómo se configura esta propuesta educativa para acompañar la escolaridad de adolescentes en condición de “repetir” curso?, ¿qué cambia una escuela y qué prácticas pedagógicas se construyen para favorecer el derecho a la escuela secundaria?, ¿cómo se relacionan los sujetos con las instancias de la propuesta y de qué experiencias dan cuenta en los recorridos transitados?

Pondremos atención a los sujetos y sus acciones colectivas, a los modos de organizarse y encarar la resolución de la tarea cotidiana, de encontrar la posibilidad de “lo otro” en el seno de “lo mismo” (Cerletti; 2008) (Proyecto 2018-2021, p.3), evidenciando sus representaciones y significados; entonces, metodológicamente, recurrimos a la perspectiva de la investigación cualitativa de corte interpretativo. Nos interesa la palabra de estudiantes, docentes, preceptores y directivos; por ello recurrimos a entrevistas y observaciones de algunas clases y otras actividades realizadas, también a charlas informales con diferentes actores o actrices institucionales. Esto posibilita evidenciar su visión, vivencia, apropiación y significación de la propuesta, los sentidos construidos en sus haceres, apuntando a la comprensión e interpretación desde la perspectiva de quienes la hacen cotidianamente.

El trabajo de campo se inició en 2017 en un IPEM, que desde 2015 llevaba adelante la propuesta. Situado en una avenida muy transitada del oeste de la ciudad de Córdoba, esta escuela recibe a adolescentes de barrios populares de la zona desarrollando diferentes propuestas⁶, como el PACES; ligadas a generar las condiciones para el logro de la obligatoriedad escolar, junto con la inclusión de adolescentes y jóvenes en la escuela, para que permanezcan y culminen los estudios secundarios, logrando los aprendizajes esperados. Realizamos una inmersión intensiva en la escuela como en el curso del PACES, con registros de clases y otras actividades, también entrevistas a los diferentes actores (alumnos, docentes, preceptora-coordinadora, directiva).

En 2018, desde la Dirección del IPEM -argumentando razones institucionales- se plantearon restricciones a la continuidad del trabajo de campo, considerando que, desde el Ministerio habían anunciado, informalmente, la finalización del PACES a fines de ese año. En consecuencia, sólo pudimos mantener conversaciones con algunos adultos involucrados en esta propuesta. Por tal motivo, tanto en 2019 como en 2022, tomamos contacto con dos IPEM que habían concretado la propuesta del PACES durante los cuatro años de duración. Realizamos entrevistas a diferentes adultos que habían participado de la propuesta, con la idea de reconstruir las huellas de esta experiencia desde la perspectiva de estos actores. Sin embargo, en este trabajo recuperamos y focalizamos el análisis de los materiales recogidos en la inmersión intensiva en el primer IPEM mencionado.

Con respecto a la perspectiva teórica, recuperamos aportes, tanto del análisis institucional como de la socio-antropología y, fundamentalmente de la Pedagogía, con las contribuciones de Terigi, Krichesky y Martínez respecto de las transformaciones en la escuela secundaria y las conceptualizaciones de Meirieu y la Pedagogía Social, a partir de las aportaciones de Núñez.

⁶ En el momento en que iniciamos el trabajo de campo, además del PACES, la escuela se encontraba desarrollando el PIT y también el plan FINES.

3- Características del PACES

Reconocemos que una característica novedosa del PACES era la construcción de acompañamientos de los estudiantes, tomando en cuenta su trayectoria, contemplando su experiencia como sujetos en situación de volver a cursar o “repetir” curso, las dificultades que se les presentaban, formulando una propuesta que los tenía en cuenta y que apuntaba a su fortalecimiento como estudiantes de la escuela secundaria. Para esto, y tal como ya lo expresamos, las condiciones de cursado en el PACES modificaban o redefinían ciertas particularidades, tanto académicas como organizativas de la escuela secundaria regular, recuperando algunos aspectos nodales del PIT:

- Al PACES se incorporaban sólo alumnos que “repetían” curso, permaneciendo por un año escolar con el objetivo de aprobar las materias desaprobadas al “repetir”, es decir, que consiguieran la promoción al año siguiente sin adeudar materias. Para esto, la obligación era concurrir diariamente a clases, debiendo cursar las materias de un currículum básico (Matemáticas, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), y agregándose, según el caso, aquellas materias no aprobadas, aunque no estuvieran comprendidas en este listado. En este sentido, el conocimiento a enseñar y aprender era reorganizado, del mismo modo que la acreditación de los aprendizajes y la modalidad de promoción, ya que cada cual estaba obligado a acreditar las materias desaprobadas para promover el curso que estaba repitiendo. Además, se incluían las materias previas que también debían rendirse y aprobarse durante la permanencia en el PACES.

- Otra característica era el cambio de criterio para la conformación del curso, en cuanto a la constitución de un pluricurso en el que se reunían estudiantes de diferentes edades y recorridos escolares, que compartían la condición de “repetir” curso.

- Con respecto a los docentes para su designación en el curso del PACES, si bien se consideraba su especialización en un campo de conocimientos, también cobraba relevancia su sensibilidad social, el compromiso y la disposición hacia los alumnos y su inclusión en la escuela. En este

sentido, no era el procedimiento ministerial de la lista de mérito el modo de acceso docente, sino que el equipo de la Coordinación General del PIT y los directivos de las escuelas eran quienes los seleccionaban.

- Además, se crearon figuras específicas como Coordinador y Preceptor a cargo de la atención y seguimiento de estudiantes, construyendo un ambiente de diálogo y de trato personal con ellos, a lo que se añadía el trabajo con las familias, y la orientación y apoyo a los docentes participante en este programa.

¿Cuál era el sentido o a qué se apuntaba en el PACES? Además de atender a que los estudiantes se relacionaran con los contenidos y aprobaran las materias, tal como lo expresaban los adultos involucrados en la propuesta, el PACES pretendía incidir en el aprender a ser y ocupar el lugar de estudiante de la secundaria, que los actores institucionales denominaban el *oficio de estudiante*:

El objetivo de PACES es repetir pero de una manera diferente a como se repite en el aula común y además que puedan aprender el oficio de estudiante para que no les vuelva a pasar esto de la repitencia. (02:58) Aparentemente, parece ser poco tiempo, un año, para aprender el oficio de estudiante. (E42, directora, 2017)

El propósito principal de PACES es...bueno, nosotros lo usamos como frase porque es lo que la directora nos baja pero está bien, de eso se trata, de construir el oficio de estudiante, de que los chicos vuelvan al aula el año que viene, vuelvan al aula tradicional, se los saca del aula tradicional mostrándoles otras maneras de estudiar, otras maneras de desempeñarse, intentando que ellos encuentren qué fue lo que los llevó a quedarse de año, que encuentren el error y que lo corrijan y que sepan corregirlo...El oficio de estudiante, de venir, prestar atención, abrir la carpeta, tener las cosas completas, y que después no se les acumulen todas las cosas a fin de año. Ese es nuestro objetivo. Que los chicos no tengan 30 faltas, que no se queden libres por faltas, que vengan a la escuela, que tengan el hábito de estudiar, de prestar atención, esto (señala los cuadernos), de uniforme, cuestiones por ahí lógicas pero que no suceden, eh. (E19, preceptora, 2017)

Como se señala en las entrevistas, se consideraba que aprender el *oficio* incidía en el logro de la continuidad en la trayectoria escolar. La propuesta tenía que ver no sólo con que los alumnos cursaran las materias que adeudaban, sino que había que formar los hábitos, las reglas, la estima hacia las rutinas y normas, que forman parte del modo escolar de funcionamiento. Además, se entendía que esta formación no tenía que ver sólo con transmitir una serie de informaciones respecto de horarios, fechas, materias, evaluaciones, sino más bien con generar las condiciones que favorecieran esa apropiación, y este era un sentido organizador del trabajo pedagógico del PACES.

4- El aula: reconfigurar las condiciones para enseñar y aprender

El modelo clásico de aula supone ciertas condiciones relacionadas con la lógica histórica de su conformación. Se trata de un espacio en el que se reúne un grupo clase constituido por sujetos de edades homogéneas y un docente a cargo de la enseñanza de una materia con contenidos curriculares también homogéneos, prescriptos para ese grupo. A la vez, como dice Martínez (2015), supone cierta configuración de las relaciones docente- estudiantes, en la que cada docente ocupa una posición central en la que confluye la atención del grupo de estudiantes y, si bien en las aulas contemporáneas concentrar la atención estudiantil no está asegurado, ese es habitualmente el comportamiento esperado (pp. 47-48).

En el PACES, esta lógica histórica era modificada: el grupo-clase se conformaba como *pluricurso* y se reorganizaba tanto la propuesta de contenidos como de enseñanza. En esta lógica, el docente como centro se deslocalizaba en cuanto en el aula del PACES coexistían múltiples centros, relacionados con los cursos y los agrupamientos constituidos, esto implicaba para cada docente abandonar las convenciones y construir otras formas para gestionar las materias y su enseñanza. En esta reconfiguración reconocemos como desafío revitalizar tanto el poder docente como la autoridad pedagógica para convocar y movilizar en los estudiantes, el sentido de estar

ahí y regularizar su asistencia a la escuela, estar más concentrados en clase, completar las actividades propuestas, preparar las materias y rendir los exámenes, entre otras cuestiones.

Se intentaba componer una propuesta que movilizara lo instituido para la secundaria, modificando la estructura pedagógica institucional para hacer lugar y ensayar prácticas que acompañaran y sostuvieran las trayectorias escolares más frágiles. Es decir, para que los adolescentes participantes en esta iniciativa pudieran estar y ser parte, permanecer y lograr los aprendizajes propuestos para la escuela, concretando así el derecho a la educación secundaria. Esto implicaba resignificar sus coordenadas en una propuesta que, de modo diferencial, experimentaba, ensayaba, inventaba prácticas montadas tanto sobre los soportes instituidos como en la transformación de la organización y los modos de hacer con eje en los sujetos; es en este sentido que podemos entender que el PACES *reinventa* el aula. Intentaremos desglosar las principales claves de esa reinención, es decir, ¿qué ejes de las prácticas escolares se resignifican en el PACES?:

a-Los contenidos a ser enseñados y aprendidos

Consideramos a la enseñanza como una práctica que construye mediaciones entre estudiantes y ciertos saberes, que en la escuela son los contenidos escolares que forman parte de los programas de las materias del plan de estudios. En el PACES los contenidos estaban organizados en cinco materias y en cada una de estas, estaba designada un docente.

Como la particularidad del PACES era que los estudiantes estaban “repitiendo” curso y al año siguiente se incorporarían al cursado escolar habitual, e incluso durante el cursado del PACES tendrían que acreditar las materias previas adeudadas, entonces en el armado de los programas de cada materia se tenían en cuenta los contenidos estipulados para la modalidad regular:

CB: ¿Cómo es la organización de la propuesta en tu materia?

MT: La propuesta para el PACES es la misma, el mismo programa que en el IPEM, es el programa que se arma en el Departamento de Lengua para cada curso, entonces según el curso que están haciendo los alumnos de PACES, nos manejamos con el programa correspondiente. Esto es diferente al PIT, porque ahí vos armás el programa según el trayecto del alumno, en cambio acá no. (E9, profesora; 2017)

Esta condición trazaba una diferencia con el PIT, en cuanto a que aquí los programas se definían teniendo en cuenta los recorridos de los alumnos, mientras que en el PACES necesariamente había que respetar los programas del cursado regular o habitual y esos programas operaban como referentes acerca de qué enseñar o qué aprendizajes debían desarrollarse. Esto guarda relación con la condición del PACES de espacio intermedio, de reorganización transitoria de las condiciones de cursado flexibilizando algunos aspectos, pero manteniendo ciertos componentes, como los programas de las materias que los estudiantes debían acreditar. Lo que cobra relevancia es qué hacían las docentes con esto, teniendo en cuenta que en el PACES se trataba de construir una dinámica incluyente que contemplara diversas estrategias para posibilitar a los estudiantes relacionarse con los conocimientos de las diferentes materias. La misma profesora planteaba:

Después en las actividades, me adecuó a las características de los alumnos. Los alumnos del PACES no tienen algunos aprendizajes muy básicos y tenés que repetirlos, por ejemplo, de lectura, de escritura. Entonces no llegamos a ver todos los contenidos del programa, por eso hay una definición de los contenidos más básicos, porque de otro modo el tiempo no te alcanza. Además, tenés que trabajar con las materias previas, para que ellos las rindan. (E9, profesora; 2017)

Entonces, si bien los programas comunes se sostenían, a la vez se flexibilizaba cómo se los consideraba, en una redefinición del programa identificando los contenidos *más básicos*, comprendiendo que los estudiantes no los habían aprendido. En estas redefiniciones se jugaban las interpretaciones docentes acerca de lo *más básico* de cada materia o sus consi-

deraciones acerca de los aprendizajes no disponibles, entonces había que *repetirlos*. De este modo, se ponía en juego una tensión en el armado de la propuesta de enseñanza relacionada con ciertas traducciones de los contenidos, pero sin descuidar los programas definidos en la modalidad habitual y lo que conocían se tomaría en los exámenes. Para resolver esta tensión, lo que se jugaba fundamentalmente eran los encuentros y acuerdos llevados adelante con profesores de la modalidad habitual o regular, además de tenerse a ellas mismas como referentes, cuando daban clases en cursos de esa modalidad. De acuerdo a lo señalado por las docentes en las entrevistas, no advertimos que hubiera instancias reflexivas compartidas con docentes de la modalidad habitual en relación a la construcción de los contenidos a trabajar en el PACES, sino que parecía descansar en ciertos acuerdos docentes ligados a qué se solicitaría en los exámenes para así contemplarlos en las clases del PACES:

Yo te digo, cuando yo me he juntado en el área de (nombre de la materia) nunca me preguntaron cuál es el programa del PACES, cuál es la planificación del PACES

CB: ¿Y vos cómo hacés esa convivencia entre las particularidades del PACES y que ellos puedan responder a los programas de la escuela común?

CM: Y...el año pasado y los dos años anteriores he tenido una compañera que tenía la mayor parte de los cursos, entonces ahí yo apuntaba, con ella acordaba (...). (E20, profesora, 2017)

En palabras de la docente, pareciera que el PACES no era ponderado o tenido en cuenta en los encuentros con profesores de su área, esperándose que espontáneamente se presentara cierto interés o demanda acerca de los programas para el PACES. Sin embargo, nos preguntamos si no habría que construir condiciones para socializar la propuesta de contenidos o la consideración de lo que el PACES implicaba, cuestión que no fue planteada en las entrevistas. Lo que queremos decir es que reconocemos cierta construcción individual, que descansaba en las consideraciones, en los diálogos y acuerdos que cada docente pudiera concretar. Advertimos una especie de borde en el que se movía la propuesta del PACES en el que

la centralidad era siempre la modalidad habitual y los diálogos entre ambas propuestas dependían de las personas participantes en él y su particular disposición a compartir y acordar con profesores de su área.

Observamos que la búsqueda del PACES por construir un modo diferente de “repetir” o recurrir el año convivía institucionalmente con la trama histórica de la escuela secundaria en cuanto a la fragmentación por materias, junto con docentes formados y contratados laboralmente por materias y horas cátedra, a lo que se agregaba la selectividad de los alumnos:

ZB: No, lo ideal sería no empezar a abrir más cursos del PACES, sino que haya menos repitentes. Al abrir más cursos del PACES nos estaríamos relajando, que se queden, total vienen al PACES, el objetivo es que acá tengamos 10 si es posible y no 30.

CB: Pero en los tres años del PACES eso no se modificó tampoco, que la lista de repitentes sea de 117, 120 pibes.

ZB: No, pero pasa que eso es una cosa que no la podemos manejar nosotros desde PACES, eso es algo que tiene que modificarse desde allá, en el IPEM. Quizás la mayor diferencia que vemos, es que acá trabajamos con un pluricurso, chicos de 1ero a 5to año, y las profes preparan sus materias, preparan sus clases, pensando en todas las trayectorias que hay dentro del aula. No es que les dan a todos Matemática de 2do año, por ejemplo, la Matemática está pensada para que cada chico pueda entender y aprender sus contenidos. Es decir, el de 5to lo de 5to, el de 4to lo de 4to, el de 2do lo de 2do. Y en el IPEM lo que pasa es que uno va a dar clases en 2do año, pero dentro de 2do año, o 4to, dentro de 4to tenés chicos que todavía no aprendieron la Matemática de 2do pero llegaron a 4to, quizás la tienen previa. Entonces es un pluricurso igual que este (...). (E 19, preceptora, 2017)

Más allá de los intentos de cada docente del PACES por construir esa comunicación con la modalidad habitual, según lo expresado en la entrevista, no se lograba que el trabajo realizado con el curso del PACES fuera reconocido o tenido en cuenta para la modalidad habitual. Entonces, funcionaban de manera paralela y la tarea del PACES parecía ser el oficiar de *muleta*, a modo de *apoyo* o *soporte* de la modalidad habitual, e implementar aquellos cambios organizativos y pedagógicos, tan complejos como atentos a los sujetos, sin que la modalidad habitual modificara sus propias lógicas,

de modo que disminuyera paulatinamente el número de estudiantes que tenían que “repetir” curso.

b- La conformación del grupo-clase como pluricurso

Como ya dijimos, una de las particularidades del PACES era modificar el modelo organizativo del aula a partir de una forma de agrupamiento de los estudiantes que no seguía la lógica graduada y el ordenamiento por edades, sino configurando un *pluricurso* con sujetos cuya característica común no era la edad o el curso, sino estar “repitiendo”. Este modo de organización tenía implicancias, tanto para los alumnos como para la organización del trabajo docente.

Con respecto a los estudiantes, en varias entrevistas planteaban como un aspecto significativo del PACES el reunir en el mismo curso a chicas y chicos “repitentes” de diferentes cursos. En la diversidad del pluricurso, este encuentro grupal diferente al habitual era reconocido como una oportunidad, mencionando el compañerismo, la unidad grupal, la ayuda mutua, cuestiones que formaban parte de los comportamientos deseados, los esperados:

CB: ¿Hay algo que te guste?

D: Que tenemos que convivir distintos, muchos, juntos.

CB (a D): ¿Eso a vos te gusta?

D: Sí, porque te pueden...están los chicos de quinto...

A: Como que nos ayudan.

D: vos sos de tercero, así, y ellos pueden venir y dan una mano. (...) (E12, tres estudiantes, 2017)

CB: Bueno, lo que más, más les gusta este año, que están cursando en PACES, ¿qué es?

BN: Todo el compañerismo que tenemos.

K: Somos todos unidos.

BN: No hay problemas...bah, por ahí hay problemas, pero se solucionan, los solucionamos entre todos. Y si le hace falta algo a alguien, o le va mal en una materia lo ayudamos entre todos, colaboramos. (E 10, dos estudiantes, 2017)

Sin embargo, en este pluricurso en particular nos encontramos con estudiantes que “repetían” cinco cursos diferentes, constituyéndose algunos subgrupos, que en determinados momentos confrontaban, construyendo distancias y acercamientos en función de las semejanzas y diferencias que reconocían. En este sentido, se construían criterios de división: los *más grandes* y los *más chicos* según el curso que estaban “repitiendo”:

CB: ¿Y lo que no está tan bueno de estar en el PACES? ¿Qué sería?

BN: Los más grandes.

CB: ¿Qué querés decir?

BN: Vio que nosotros somos chicos, molestamos, todo. Y a los más grandes, les molesta.

K: No, hacen lo que quieren, pero nadie les puede decir nada.

BN: Ellos hacen lo que quieren. Nosotros boludeamos, gritamos, todo, ellos van, se quejan con la B (preceptora) y la B viene y nos reta. Cuando ellos boludean o hacen algo, nosotros no podemos decir nada, porque la B no les va a decir nada.

(E 10, dos estudiantes, 2017)

Vemos que esa convivencia grupal con ayuda y cooperación mutua mencionada anteriormente, desde la mirada de estos estudiantes no era la característica predominante. En la entrevista vemos cómo se mira al otro, a quien se siente diferente y cómo en ese establecer una distancia se plantea la diferencia de edades, pero no lograba reconocerse como cuestión común la condición de “repetir” curso.

Con respecto a la organización del trabajo docente, la enseñanza en el PACES planteaba la complejidad del encuentro entre estudiantes con diferentes recorridos ya que recursaban distintos cursos de la misma materia. Esto explicaba que los contenidos y actividades se diversificaran. Es decir que, en la misma clase había que adecuarlos al curso que estaba “repitiendo” cada estudiante:

CB: Ahí entiendo. ¿Y este grupo qué particularidades tiene?

AF: es un grupo numeroso para trabajar en pluricurso, con alumnos que vienen del turno mañana, del turno tarde y, este año, una alumna que viene de otra institución. Bueno, muchas veces presentan muy buena predisposición para trabajar, para realizar las actividades, otras veces se dispersan fácilmente, fren-

te a cualquier estímulo, con el celular, conversando, molestando, y bueno, uno tiene que estar llamándoles la atención para mantener el buen clima. Hay otros que requieren continuamente la presencia del profesor para que empiecen y terminen las actividades. (E 27, profesora; 2017)

La profesora entrevistada señala algunas tensiones involucradas en la tarea de enseñar en este pluricurso: el número de estudiantes, que ese año fueron treinta y uno; los distintos cursos involucrados, de primero a quinto año; los turnos mañana o tarde de los que provenían los estudiantes. Esto nos habla del tamaño y variedad de este pluricurso, además de lo que la docente identifica como características de los estudiantes.

Lo que decimos, conecta con los aportes de Terigi (2010b), quien diferencia dos modelos de organización: el aula graduada propia del ámbito urbano, con los alumnos agrupados por edad, y el plurigrado, nacido como modelo organizador de la escuela primaria rural, en el que se agrupa en una misma sección a estudiantes que cursan distintos grados y tienen distintas edades. Sin embargo, el modelo pedagógico utilizado para el grado se extendió al plurigrado, es decir, los principios y propuestas construidos según la norma graduada de escolarización, preparados para la enseñanza simultánea a un grupo homogéneo, se convirtieron en el modelo para enseñar en el pluricurso. Con esto señala la ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza en el plurigrado. A pesar de ello los docentes resuelven, de alguna forma el enseñar, y toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, la secuenciación de los contenidos, la distribución del tiempo, la organización de las actividades y materiales, todo esto dentro de los condicionamientos específicos que plantea la organización del pluricurso a su cargo (pp. 76-77).

En el caso que analizamos reconocemos como condicionantes específicos del trabajo docente el número de estudiantes, la variedad de cursos involucrados, todos dentro de un mismo espacio áulico. Observamos que las docentes privilegiaban la organización por cursos⁷, que era la

⁷ En este marco cada docente puede decidir cómo se configuran los agrupamientos de estudiantes: si privilegiando la organización graduada, es decir, los estudiantes agrupados según el curso, o definiendo otras formas de agrupamiento que rompan con la gradualidad (Terigi, 2010, p. 82).

referencia principal, de modo que los estudiantes se ubicaban en el aula agrupándose o conformando subgrupos según el curso y las actividades o tareas a completar se distribuían según esa lógica:

Profesora (P): ¿Qué vamos a hacer? Vamos a ver primero, vamos a revisar lo que quedó de la última clase, que yo les había dado unas actividades diferenciadas para cada año, en donde ustedes tenían que ir completando. Primer año tenía clases de palabras y formación de palabras. (Murmullos)

(...)-Eh...primer año tenía clases de palabras y formación de palabras, a ver G. Primer año ¿cómo están con eso?, el que tiene primer año ¿pudo completar la actividad de clases de palabras y formación de palabras? A ver, ¡J! (apellido de un alumno) ¿Ud pudo completar la actividad? (...)

P: Segundo año (levanta la voz, murmullo de fondo), lectura comprensiva de...

Alumno (A): Shhh

P: Secuencia narrativa, clases de palabras y segmentación de párrafos ¿pudieron hacer las actividades, segundo año?

(A le dice algo que no alcanzo a escuchar)

P: ¿En qué quedaron?

A: En esto (le muestra la carpeta y P se acerca y mira)

A: A mí me faltó esto (mira su carpeta)

P: ¿Qué les faltó? ¿En qué parte quedaron?

A: Me faltó esto y esto (mientras mira su carpeta).

P: Bueno, pónganse a completar eso y yo voy a ir pasando por cada banco para ver cuál es la duda o cuál es la consulta.

P: Tercer año, comprensión lectora, había cuentos, tenían tres cuentos: Almo- hadón de plumas, A la deriva y La miel silvestre. Y tenían un cuadrito con el conflicto, los personajes...¿a eso lo pudieron completar los de tercer año? (...)

(RC 4, 2017).

En este caso la profesora hace un repaso de lo visto la clase anterior en la que distribuyó temas y actividades por subgrupos según el curso, como modo de organizar la clase. A continuación, ella reparte su atención sucesivamente *pasando por cada banco*.

En algunas ocasiones, identificamos que las profesoras usaban el pizarrón para explicar temáticas comunes y a continuación diferenciar actividades para cada curso, a través de fotocopias o afiches:

P: Estamos recordando lo que vimos la clase pasada.

(P va haciendo preguntas y anota en el pizarrón lo que uno o dos As responden, son ejemplos de sistemas materiales homogéneos o heterogéneos. Hay un bullicio de fondo, con risas, la P levanta la voz).

P: A ver...shhh...¿cuántas fases veo ahí? (en el pizarrón está anotado: agua, sal, arroz).

A: Dos.

P: ¿cuántos componentes?

A: Tres.

P: Bueno, eso es lo que vimos la clase pasada, ahora vamos a ver cómo se separan las mezclas.

P: B, ¿pudiste completar la carpeta que me dijiste que ibas a completar para hoy?

B: No, no, para mañana.

P: Para mañana.

(P reparte copias a algunos alumnos. Luego, coloca dos afiches en el pizarrón, uno tiene un cuadro con los métodos para separar mezclas y en el otro el título es: Ecuación de ionización. (...). (RC 5, 2017).

El pluricurso exige a cada docente manejar en simultáneo múltiples cronologías de aprendizaje en contraposición con el aprendizaje monocrónico supuesto en la enseñanza simultánea y graduada (Terigi, 2010b, p. 83). Podemos reconocer que la tendencia es mantener la gradualidad y manejar en simultáneo tantas cronologías de aprendizaje como cursos componen el pluricurso. En general, no observamos que se rompa con la gradualidad para organizar a los alumnos, lo que podemos relacionar con la dificultad presentada en estas docentes formadas en la enseñanza gradual y simultánea, por lo que trasladan al pluricurso el modelo de enseñanza conocido.

Sin embargo, una de las profesoras lleva adelante un proyecto para abordar prácticas propias del campo de conocimientos que enseña, en el que se involucra a todos los estudiantes del PACES que deseen participar, con la intención de promover “en esta actividad la interacción entre los estudiantes de diferentes cursos, diseñando actividades prácticas que demostrarán y realizarán conjuntamente” (Proyecto “Lo hice, lo aprendí”, 2017). Es

decir, en esta iniciativa reconocemos rasgos que podemos asociar con una ruptura de la gradualidad, en cuanto las actividades son “experimentos con materiales de la vida cotidiana” y, si bien involucran distintas actividades, las mismas no están diferenciadas por curso, sino que el eje pasa por trabajar en el mismo proyecto de manera simultánea. Sin embargo, no estamos en condiciones de afirmar que la profesora haya abordado contenidos con diferentes niveles de complejidad o que haya intervenido diferencialmente en las producciones de los estudiantes teniendo en cuenta el curso. Queremos decir que si bien se rompe con la gradualidad a la vez no podemos afirmar que se considere la diversidad de contenidos y las diferentes cronologías de aprendizaje involucradas.

En línea con lo planteado por Vanella y Maldonado (2013), consideramos que el trabajo con estudiantes en pluricurso supone para las docentes revisar y desnaturalizar las prácticas escolares habituales y apropiarse de otros supuestos pedagógicos y formas de trabajo docente, en cuanto disponer de nuevas teorías pedagógicas y didácticas, otras formas de relación con el conocimiento y con los alumnos (p. 194). Concretar tales cambios requiere acompañamiento sostenido del trabajo docente, tanto desde la gestión de la escuela como desde la coordinación del programa. No consideramos que transformar las prácticas docentes tenga que ver sólo con capacitaciones, más bien entendemos que las mismas operan en combinación con un trabajo sostenido de revisión, análisis y reflexión crítica de las prácticas vigentes, para lo cual los docentes necesitan ser asistidos y acompañados, cuestión que no reconocemos en el caso que analizamos⁸.

⁸ Una docente señala respecto de las capacitaciones:

CB: ¿Ustedes tuvieron capacitaciones? ¿cuándo? ¿en el 2015?

PG: Sí, antes ...ese año que comenzó y bueno, durante el proceso, íbamos viendo y trabajando en forma conjunta en la capacitación. Por ejemplo, cuando nosotros preguntamos cuándo nos van a capacitar, nos dijeron: Ustedes van a ir adquiriendo su propia capacitación. Este es un proyecto que también está muy relacionado con PIT, entonces también estuvimos en contacto con la gente de PIT y bueno, trabajando de otra forma diferente, porque esto tiene otra forma de cursado. Como que esto se desprende de PIT, tenemos algunas cuestiones en común. Entonces nosotros somos nuestros propios capacitadores, pero siempre teniendo ciertos parámetros o ciertos puntos de referencia. (E24, profesora, 2017)

c-Las actividades y los materiales

En cuanto a las actividades planteadas por las docentes, no se presentaban muchas diferencias con lo que ocurre habitualmente en las clases de cualquier materia de secundaria, se recurría a las fotocopias con actividades diferenciadas según el curso, explicaciones de la docente y los estudiantes agrupados y trabajando en sus carpetas o cuadernillos:

CB: En relación a las actividades o la propuesta que vos ponés en juego con ellos ¿Es una actividad que vos armás...?

RG: No, yo les hago sacar los cuadernillos de cada año del IPEM, del año, y con eso van trabajando (...)

CB: ¿Y ese es un cuadernillo de qué?, ¿de fotocopias?

RG: Claro, y están preparados por los profes del IPEM, ehh, entonces yo les hago sacar el cuadernillo y ahí trabajan. Y, bueno, como te digo, me encontré con chicos que nunca hicieron nada...en el cuadernillo. Entonces bueno, qué hice yo, les explico el tema y para no tener que estar copiando tanto, porque me tengo que dividir en los niveles que tengo, les explico y van al cuadernillo y hacen la ejercitación (...).

“PACES es personalizado, yo voy al chico o el chico viene a mí y le explico, porque cada uno tiene un proceso y un aprendizaje distinto. Eso en la común no se ve, el profesor se para al frente o explica y listo, no está ese vínculo entre el chico...después de unas clases acá en PACES ya los conocés, sabés que uno es más quedado, que al otro lo tenés que incentivar, que el otro va a venir solo, que al otro no le va a importar nada, ya los vas conociendo y es como que trabajás en lo individual a todo lo que das en el año”. (E23, profesora; 2017)

Preparo actividades para todos los alumnos, ya sea para los que se llevan la materia como para aquellos que ya la tienen aprobada, y bueno, traigo todas fotocopias, para evitar la distracción, evitar la espera, para que no se dispersen. También preparo láminas y afiches para que ellos los tengan como material de consulta mientras yo voy de banco en banco, con eso pueden ir resolviendo algunas actividades. Igualmente tienen la carpeta, pero a ellos les cuesta ir dando vuelta las hojas y ubicarse en el tema, bueno eso ya es... como que quieren las respuestas ya.

CB: ¿Son fotocopias que las armás vos o son fotocopias de un libro en particular?

AF: A las actividades las armo yo, tengo muy buena comunicación con las pro-

fes de (nombre del área) de allá ⁹, entonces, bueno, compartimos actividades. Ellas me pasan algunas actividades, otras las hago yo, todo, todo, todo, lo hago fotocopias, no escribo nada en el pizarrón. Además, con este grupo no podría... ya te voy a mostrar un cuaderno.

CB: ¿Y las fotocopias son clase por clase?

AF: Sí

CB. Clase por clase vos vas armando para tal alumno, para tal alumno...

AF: Sí, sí

CB: Claro, personalizado... (E27, profesora; 2017)

Ambas profesoras señalaban a las fotocopias como una clave para la organización del trabajo áulico y también como un modo de resolver la diferenciación graduada de contenidos en el pluricurso. Sin embargo, en ambas entrevistas reconocemos diferencias en cuanto a cómo las docentes construían o seleccionaban el contenido y actividades de las fotocopias. En la primera entrevista, la docente fotocopiaba el mismo cuadernillo de la materia que se manejaba en la modalidad habitual, eso significa que el material estaba preestablecido, era uniforme, la profesora explicaba y luego acompañaba en la resolución de las actividades del cuadernillo, y es ahí cuando se presentaba la posibilidad de personalizar o contemplar las demandas individuales de los alumnos.

La segunda profesora entrevistada, señala que abordaba con mayor nivel de especificidad la elaboración de las fotocopias, considerando lo particular de cada estudiante y armando ella misma las actividades o compartiéndolas con sus colegas de área en la modalidad habitual o regular. Es decir, en este caso no recurría a cuadernillos preestablecidos, aunque, como señala, recuperaba actividades de la modalidad habitual. También menciona a las fotocopias y otros recursos como afiches y láminas, como medios para construir un foco común, en el sentido de *evitar la distracción, evitar la espera, para que no se dispersen*, es decir, favorecer que los estudiantes se dedicaran a las tareas previstas y ella acompañaba *de banco en banco* la concreción de las tareas.

Si consideramos lo señalado por Meirieu (2016), en cuanto “la es-

⁹ Se refiere a las profesoras que enseñan en la modalidad regular de cursado.

cuela, precisamente, tiene la vocación de instituir un tiempo para aprender; para aprender de manera sistemática y no aleatoria” (p. 46), podemos reconocer el vínculo entre el trabajo con las fotocopias y esa búsqueda por construir la sistematicidad en el aprender de los estudiantes. Así, las fotocopias operaban como los soportes materiales diferenciados de las “situaciones de aprendizaje” que interesaba promover, para que cada alumno descubriera y se apropiara de los conocimientos por sí mismo (p. 46), con las profesoras recorriendo el aula para brindar las ayudas necesarias en cada caso.

En este sentido, interesa considerar las condiciones invariables de toda “situación de aprendizaje” planteada por Meirieu (2016), tales como: asegurarse de que lo que se les pide sea algo accesible para los estudiantes, poniendo a su disposición tanto los materiales como las consignas para que puedan realmente ponerse a trabajar y la importancia de actividades colectivas (p 47-48). En esta línea podemos reconocer la preocupación de las docentes del PACES porque las tareas propuestas en las fotocopias y cuadernillos o, a través de afiches o láminas, fueran accesibles para los estudiantes. En palabras de Meirieu (2016), “lo suficientemente difícil para inducirlos a progresar y suficientemente accesible para no desalentarlos” (p. 47). Una profesora lo expresa de esta manera:

Tenés mucho trabajo para tu casa, para encontrar textos que ellos puedan entender, que sean adecuados. (E7, profesora; 2017).

Trato de buscar textos que sean significativos para ellos o que tengan alguna relación con sus intereses. Bueno, ellos siempre te preguntan para qué, hay algo relacionado con la utilidad, el por qué, para qué me sirve tal texto, entonces vos tenés que tener siempre alguna respuesta preparada para esa pregunta. Así que intento buscar textos que a ellos les puedan interesar, o que les atraigan. (E9, profesora; 2017).

Es decir, el trabajo de intermediación de las docentes entre los estudiantes y las herencias culturales que los contenidos escolares representan, supone considerar las particularidades de los sujetos de la educación, sin deslizarse por la pendiente del psicologismo como discurso que subestima la educación. La clave es el interés y deseo de enseñar las ma-

terias para que los estudiantes accedan a ellas, orientando las actividades en ese sentido (Nuñez, 2003, pp. 34-35). Además, interesa que tanto materiales como consignas estén seleccionados con cuidado, a fin de que en la interacción entre unos y otras, los alumnos “operen” mentalmente, es decir, que la situación y materiales que se les presenten se adecuen a la actividad mental y a la dirección que interesa promover (Meirieu, 2016, p. 47).

Identificamos la búsqueda e intencionalidad de parte de las docentes por construir mejoras y potenciar el aprender de los estudiantes:

Brindarles a ellos la oportunidad para que descubran su capacidad de aprender, la verdad que tienen mucha capacidad de aprender, tener confianza en sí mismos y en sus posibilidades. Para mí es una oportunidad para que ellos puedan terminar con éxito la trayectoria escolar. (E27, profesora, 2017).

La misma profesora señala:

AF: Bueno, hicimos...trabajamos con un proyecto, con las profes también del aula¹⁰, se llama: “Lo hice, lo aprendí”. Con las profes tenemos la inquietud de cómo llevarlos al laboratorio, para que todo resulte en orden y tranquilo, bueno, queremos hacerlo, pero eso a veces nos dificulta. Entonces, bueno, se nos ocurrió este proyecto, en el cual trabajamos PACES, algunos alumnos ¿no? Vamos al aula, enseñan a hacer un experimento a los alumnos de primer año, se transforman en profesores por una jornada, en la cual trabajan conjuntamente, en la cual invitan a los alumnos... primero nos organizamos en el aula, acá aprenden a hacer el experimento, acá organizan quién va a ser el que va a leer el procedimiento, quién lo va a realizar, quiénes van a estar a cargo de las preguntas que les van a hacer los alumnos. Bueno, en el día de la exposición ya van con todo el móvil que vamos a armar ahí, en el banco, y ellos invitan a los alumnos que van a participar, de eso se encargan ellos... invitan... les cuentan lo que van a hacer, los alumnos que van a pasar... y lo realizan los alumnos de PACES con los alumnos de primer año. Están pendientes de esto, de que no falte el otro material, de que si se nos acabó el bicarbonato vaya a buscar, y después la limpieza y la organización de todo.

CB: Está bien. ¿Lo de los experimentos es porque es parte de la materia o es una iniciativa tuya?

AF: Siempre la actividad experimental es una actividad de las Ciencias Naturales, que es fundamental, ellos se apropian de los contenidos de una forma diferente, entonces es importante, no solamente lo teórico. (E27, profesora; 2017).

¹⁰ Se refiere al aula de la modalidad regular o habitual de cursado.

Vemos que se trataba de involucrar a los alumnos en una propuesta que fuera accesible y que se enlazara con algunos de sus intereses de modo que les atrajera participar, junto con eso, las actividades implicaban tanto el hacer como el pensar contenidos y procedimientos propios de un campo de conocimientos. Al mismo tiempo, los estudiantes del PACES tomaron protagonismo, ya que mostraron lo aprendido a alumnos y profesores de otro curso. Esta dinámica, que implicó posicionarlos en el rol de transmisores de saberes, favoreció el reconocimiento de sus pares y de los profesores de la modalidad habitual.

La última condición para el aprendizaje que señala Meirieu (2016) es el trabajo colectivo y en pequeños grupos para formar en la socialización y para favorecer los intercambios entre pares que contribuyan al progreso de cada estudiante (p48). En este sentido, en la organización de las prácticas áulicas del PACES, el trabajo con compañeros formaba parte de prácticas habituales:

La mayoría de los alumnos tiene la carpeta abierta, algunos miran las fotocopias, otros parecen leer los libros, muchos conversan con los compañeros de banco.

(...) El grupo de cuatro alumnos que ocupa el sector medio de la fila central del aula, está con dos libros abiertos, uno de ellos parece estar leyendo el cuento y los otros parecen escucharlo. (RC 4, 2017).

Los alumnos están trabajando en una actividad evaluada:

(BN) le explica lo que tiene que hacer a (B); (U) mira y no trabaja. (B) parece entender lo que (BN) le dijo, así que escribe en su hoja y va resolviendo los ejercicios. Al rato termina y entrega su hoja. (...) (U) todavía no puede completar su evaluación. (B) intenta ayudarlo, le explica.

B: ¿Entendiste ahora?

U: No (mientras niega con la cabeza)

(...)La mayoría ya entregó la evaluación. (L) todavía no, un compañero se sienta al lado de él y le dicta cómo completar. (RC 2, 2017).

Podemos reconocer diferentes matices en los intercambios entre compañeros: desde la cooperación en la que un estudiante lee y el resto es-

cucha, o uno que entendió lo que tiene que hacer y le explica al compañero para que resuelva lo propio, hasta una forma de cooperación en la que un compañero le dicta la resolución del ejercicio a quien no lo logra.

En relación al trabajo en grupos, Meirieu (2016) nos advierte que “hay que garantizar que el trabajo común no suscite la división del trabajo y que engendre, en cambio, una verdadera cooperación que promueva el progreso de todos” (pp. 48-49). Es decir, que el grupo funcione como un “grupo de aprendizaje” requiere intervenciones docentes que colaboren en ese sentido. En el PACES las docentes solicitaban o favorecían que los estudiantes se asociaran en la resolución de las actividades, con aspectos que serían favorecedores del aprender. Sin embargo, también se presentaban situaciones, como la del estudiante que le dicta al compañero la resolución del ejercicio, en las que la colaboración no sería favorecedora del progreso individual de ambos estudiantes.

Volviendo al acompañamiento docente en la realización de las actividades de las fotocopias, si bien como dijimos al comienzo, cada profesora construía un modo distinto para abordar la construcción de las actividades, lo común era responder a lo que individualmente necesitaban los estudiantes, atender a las solicitudes personales, estar allí para ellos. Es decir, que para resolver y superar las dificultades parecían necesitar la presencia o el impulso adulto. En sintonía con esto, si recordamos el relato de cómo los estudiantes trabajaban con las fotocopias, las docentes explicaban que, más allá de la complejidad de las consignas y las explicaciones dadas, los alumnos necesitaban la presencia de las docentes para resolver las actividades. Es decir, que requerían de una explicación personalizada además de las indicaciones escritas:

La P reparte copias a algunos alumnos. Luego, coloca dos afiches en el pizarrón, uno tiene un cuadro con los métodos para separar mezclas y en el otro, el título es Ecuación de ionización.

(S, co-docente) circula por el aula y explica la actividad de completamiento del cuadro, mientras la P trabaja en el pizarrón con ejemplos de las ecuaciones, que son para los alumnos de tercero.

P: Cópíenlo (se refiere a la ecuación para el sodio que quedó anotada en el pizarrón), que ya hacemos otro ejemplo.

BR: ¿Profe copio esto?

P: Sí es tercero, sí.

L: Profe, no entiendo nada de eso.

(P se acerca y le explica).

(S se acerca hasta B, gesto de asombro cuando observa la fotocopia sin completar por B).

B: Estoy pensando.

S (sonriendo): ¿Tenés lápiz? ¿Querés un lápiz?

B: Con lapicera lo hago.

(S va haciendo preguntas específicas para completar el cuadro, estableciendo relaciones entre los casilleros vacíos y el cuadro del afiche en el pizarrón).

B: Ahh, es facilazo.

(B comienza a completar un casillero del cuadro, copiando de lo que ve en el afiche del pizarrón) (RC 3, 2017).

Núñez (2003) sostiene que la función del agente de la educación es graduar las dificultades para que, trabajando, puedan ser resueltas y superadas por el estudiante sin ahorrarle el trabajo que el proceso de apropiación conlleva (p. 34). En este caso, la actividad planteada no era de complejidad, sino que consistía en completar los casilleros vacíos de un cuadro observando un afiche que estaba pegado en el pizarrón. Cuando comprendió de qué se trataba la actividad este estudiante dijo: *Es facilazo*. Sin embargo, necesitó que quien era co-docente¹¹ se acercara, lo ayudara, e insistiera para que se dispusiera a realizar lo planteado.

En lo que analizamos, vemos algunas coincidencias con lo planteado por Vanella y Maldonado (2013) en su investigación sobre el PIT, en cuanto el centro de la actividad pareciera ser cada docente, ya que los estudiantes trabajaban en sus bancos con actividades dadas por la profesora

¹¹ Co-docencia es como denominaban a la práctica que llevaba adelante este docente, cuyo trabajo se enmarcaba en una Fundación internacional que mantenía convenios con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. De este modo, la Fundación seleccionaba a personas con formación universitaria, las capacitaba y luego ofrecía y monitoreaba su trabajo en las escuelas públicas que aceptaban trabajar con ésta. Durante 2016 y 2017 dos personas de la Fundación realizaron tareas de co-docencia en la escuela, particularmente en el PIT. Este co-docente colaboraba con la docente de esta materia por decisión de la Dirección de la Escuela, atendiendo al pedido de ayuda y colaboración en el curso del PACES, realizado por la docente.

y si se presentaban dificultades necesitaban acudir a ella. Se reproducía un modo de trabajo que planteaba la dependencia del estudiante, antes que la construcción de su autonomía. Sin embargo, conviene tener en cuenta la importancia que cobra la construcción del vínculo pedagógico en esta propuesta, aspecto que desarrollamos a continuación.

d -El vínculo pedagógico

Como decíamos recién, que las docentes plantearan ciertas actividades para realizar en la clase no significaba que los estudiantes las realizaran, sino que observaban la dispersión fácil y la necesidad de llamados de atención para que volvieran a la actividad propuesta. A esto se agregaba el requerimiento de la presencia docente para concretar lo que se les planteaba, es decir, la demanda de una atención personal para concretar tareas y actividades:

También son muy dependientes, les presentás una actividad y quieren que se las expliques personalmente, tenés chicos que se arreglan solos, pero muchos necesitan que vos les digas, que vos les expliques. El año pasado eran menos dependientes, se podían arreglar solos, este año en general no es así. Hay tres que fueron mis alumnos el año pasado, así que ya los conozco. Esta dependencia en muchos casos está relacionada con situaciones personales que son problemáticas, problemas en sus familias, entonces está relacionada con algunas carencias que ellos tienen en sus casas, quieren que vos los atiendas porque es lo que les falta. (E9, profesora, 2017).

En lo expresado por esta docente reconocemos cuestiones que podemos relacionar con ciertas representaciones cristalizadas respecto de los estudiantes de sectores populares, nos referimos a sus demandas de atención personal, a la dependencia, a cuestiones que la docente asociaba a las carencias, a lo que les falta en sus familias. Esto se articula con lo expresado por Ávila, Martino y Muchiut (2015) en su investigación, sobre los modos en que en las escuelas secundarias se procesa la profundización de la heterogeneidad del alumnado que llega a las escuelas de la mano de la obligatoriedad. Las autoras reconocen la presencia, en muchas instituciones,

de visualizaciones de estudiantes de los sectores populares desde el déficit, la carencia y la falta, en cuanto su desempeño, su estar en la escuela no se corresponde con la imagen idealizada de alumno de secundaria (p. 86-87).

Sin embargo, nos interesa detenernos en las consideraciones de la docente entrevistada acerca de la dependencia de los estudiantes, en cuanto pareciera que necesitaban de su mirada y atención, de alguien que considerara su situación particular, que estuviera allí para cada uno, que les explicara particularmente lo que había que hacer o que validara lo realizado. Entonces no se trataría sólo de una cuestión de cómo las docentes organizaban el trabajo o de cuáles eran sus estrategias didácticas, en cuanto la *dependencia* podría ser inherente a que la propuesta de actividades que presentaban no parecía favorecer el trabajo autónomo de los alumnos, sino que necesitaban del auxilio docente para resolverlas. Entendemos que lo que se planteaba tenía que ver con una demanda subjetiva de parte de cada estudiante, la necesidad de la presencia de alguien adulto que atendiera su singularidad, sus necesidades, sus dificultades, que les hablara, que los escuchara, y esto construía la diferencia en el PACES, respecto del modo en que se enseñaba en la modalidad habitual de cursado de la escuela. En este sentido, no decimos que lo crucial del PACES fuera la contención de cada estudiante o la compensación de su realidad afectiva, sino que en la construcción del vínculo pedagógico se consideraba a ese otro viviendo situaciones complejas y se hacía lugar a esa complejidad, se la tenía en cuenta, y es en ese *hacer lugar* del vínculo intersubjetivo, es que se volvía posible la construcción de algún vínculo con el conocimiento y con las demandas escolares.

De este modo, queremos resaltar lo que se juega en el desenvolvimiento de las clases en cuanto a la significatividad de los vínculos que se construyen. Es decir, se trataba de estudiantes que encontraron obstáculos para apropiarse de los instituidos en la escuela secundaria, para poner en juego el ser estudiantes de secundaria, y el PACES reinventó esa situación y permitió que eso tenga lugar con estos adolescentes. En esa reinención, lo vincular aparecía contemplado, como algo que importaba y que había

que tener en cuenta, que había que atender si queríamos que pasara otra cosa. Lo que decimos remite a los aportes de Diker (2007) al abordar la enseñanza desde la transmisión, en cuanto supone comprender que cuando se transmite un contenido se transmite otra cosa o se espera otra cosa. En este sentido, “no se trata tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien lo que eso que se enseñó ‘hace’, ‘le hace’ al alumno” (pp. 227-230). Entonces, no decimos que construir la autonomía de cada estudiante no sea lo deseable y hacia donde se debería apuntar en el trabajo de enseñanza, pero lo que vemos en el PACES es que había una demanda de los alumnos de ser atendidos y considerados por las docentes, que si bien podemos interpretar como dependencia, a la vez se constituye en lo que hace posible su relación con lo que la escuela posee para ofrecerles.

Como ya expresamos, las docentes no ocupaban el aula desde los papeles prefijados, desde las tradiciones establecidas, sino que la habitaban en los sentidos planteados por Dussel y Caruso (1999), desarmando ciertas rutinas y modelos establecidos, y considerando gustos, opciones, márgenes de maniobra y asumiendo una posición activa, armaban otras opciones atentas a construir una dinámica favorable al enseñar y aprender (p. 20). Así organizaban el aula por subgrupos considerando la gradualidad y los contenidos a trabajar en cada uno, encontrando en las fotocopias una clave para la diferenciación. Junto con eso, las docentes recorrían el aula, se detenían en los diferentes subgrupos, conversaban y explicaban, preguntaban y respondían, escuchaban, y era en ese encuentro cotidiano, poblado de pequeños gestos atentos a esos estudiantes, que los convocaban a realizar las actividades propuestas, a plantear las dudas que se les presentaban, a preparar las materias adeudadas, a entender lo no entendido. Y esto es lo que los estudiantes valoraban del PACES, la posibilidad de conversar y la *buena* explicación de las docentes como aquello que lo distinguía de sus experiencias previas:

CB: Si tuvieran que contarle a alguien que no sabe qué es PACES, ¿qué le dirían, qué le contarían?

AL: Que está bueno porque te ayuda a visualizar todo lo que hay, o sea, las pro-

feoras te explican bien y están ahí, aunque tengan muchos chicos están ahí, te enseñan a vos. Como en el curso normal las profesoras que tienen muchos (alumnos), no están para explicarte a vos, en cambio en PACES, las profesoras pasan por cada banco y te explican cómo son las cosas, y sí, está bueno. (E 29, alumna del PACES en 2016; 2017).

Cuando la estudiante expresa respecto de las profesoras “están ahí, te enseñan a vos”, está diciendo que en el PACES esas docentes estaban atentas y reconocían a sus estudiantes como sujetos que contaban como destinatarios de sus palabras y preparados para modificarlas, capaces de hacerse cargo de las herencias de la cultura, del saber y del querer saber sobre el mundo (Nuñez, 2003, p. 222).

Distintos estudios acerca de la experiencia escolar en la escuela secundaria, de adolescentes de contextos desaventajados, dieron cuenta tanto de la centralidad que asume el sentido afectivo, como del respeto que habilitaría un reconocimiento recíproco entre estudiantes y docentes (Krichesky, 2022, p. 142). Estos rasgos cobran especial relevancia en estudiantes que “repiten” curso y que, por lo tanto, en su trayectoria escolar previa encontraron dificultades para responder exitosamente a los requerimientos docentes y aprobar las materias, ya que tal como señalaba la estudiante los docentes tienen muchos alumnos y “no están para explicarte a vos”. Podemos asociar lo expresado con su percepción de una distancia o de dificultades para acceder a los docentes en su experiencia previa, a diferencia del PACES donde se tendía a la construcción de vínculos cuerpo a cuerpo, con cercanía afectiva e intercambio respetuoso (Krichesky, 2022, p. 147).

Pero no se trataba sólo del afecto y la cercanía, sino de presentarles objetivos y tareas que pudieran alcanzar, confiando en su capacidad para hacerlo, logrando así lo que se esperaba de ellos: aprender, aprobar las materias, mejorar en su desempeño escolar. A la vez, los estudiantes reconocían a sus docentes no solo por la posición que ocupaban, sino que estaban atentos a las palabras que pronunciaban, a aquello que les transmitían y eso importaba. Es en los mutuos reconocimientos que se ponía en juego la autoridad pedagógica como condición para que la transmisión tuviera lugar

(Diker, 2008, p. 63), así la palabra docente ganaba legitimidad y tenía chances de enlazar a los estudiantes con lo que la escuela tenía para ofrecerles.

e- Aprender a ser estudiante de la escuela secundaria

En la construcción del vínculo pedagógico, advertimos que en el PACES cobraba relevancia la preocupación por el futuro del estudiante y la búsqueda de las docentes por fortalecer las condiciones subjetivas del ser alumno de la escuela secundaria:

CB: Bueno, este año ¿cómo les está yendo?

AL: Bien, porque el año pasado te preparaban, o sea, estabas cursando la materia que te habías llevado y encima te preparaban para volver al curso

CB: ¿Hay materias en que tengas notas bajas o en todas vas aprobando?

AL: Todas las voy aprobando

RR: Bueno, a mí las que me van mal siempre es Matemática y Lengua

CB: ¿Y este año?

RR: Y este año también

CB: ¿No las estás aprobando?

RR: No

CB: ¿Tenés posibilidades de recuperarlas

RR: Sí

CB: ¿Y qué estás haciendo con eso?

RR: Y... estoy estudiando, y ahora falta la profesora de Lengua que me diga la nota. (E29, estudiantes en el PACES durante 2016; 2017).

Una de las estudiantes entrevistadas reconocía que el cursado en el PACES le permitió resolver, no sólo la aprobación de las materias adeudadas al “repetir” el curso, sino retomar, al año siguiente, el cursado habitual en otras condiciones, con disposiciones que incidían en su aprobación de las materias. De todos modos, no se puede generalizar y decir que esto permitiera que quienes pasaban por el PACES volvieran al cursado regular con las condiciones necesarias para aprobar todas las materias. De hecho, la otra estudiante entrevistada nos planteaba que había materias en las que se le seguían presentando dificultades para la aprobación, pero dijo: Estoy

estudiando, por lo que podemos reconocer su movimiento ante las dificultades en las materias, en cuanto realizar acciones como *estudiar*, sin abandonar ante los inconvenientes.

Lo que expresaban las estudiantes coincidía con lo señalado por las profesoras, respecto a que quienes cursaban en el PACES, al retomar el cursado habitual, volvían a consultarla cuando no entendían o necesitaban ayuda o tenían una prueba:

Porque los chicos vuelven, que yo ya los tuve el año pasado, que ahora están del otro lado (modalidad habitual), este año me han venido muchos a preguntar, que les explique, que los ayude, que “profe ayúdeme”, “explíqueme, que a usted le entiendo”. O sea, es ese vínculo que, por más que se vayan de PACES, ayudo a que no se lleven la materia de nuevo, por ejemplo, con (nombre de la materia) que es complicado, que es una materia que no es tan fácil y que por ahí no llama tanto la atención. Entonces es el vínculo que se logra del profesor con el chico. (E23, profesora, 2017).

Desde la perspectiva de la profesora, la construcción del vínculo alumnos y profesoras era lo que posibilitaba que los alumnos volvieran después a buscar ayuda cuando la necesitaban, sabiendo que las iban a encontrar dispuestas a colaborar en lo que hiciera falta. Son esos pedidos de ayuda y ese poder localizar a las personas que podían satisfacerlas, lo que construía diferencias en su relación con las materias escolares, lo que de alguna manera incidía o favorecía el sostenimiento de sus trayectorias escolares:

CB: ¿Se han llevado materias después de PACES?

YF: No

CB: ¿Por qué ahora no te llevás materias y antes si te llevaste?

MD: Porque antes estaba en la etapa de boludear..jaja...

CB: Jaja, ¿qué es eso?

MD: Y... que no me importaba nada, si me la llevaba me la llevaba, en vez ahora es como que no, me doy cuenta de las cosas. (E25, estudiantes en el PACES durante 2015 y 2016; 2017).

Estas estudiantes reconocían el cambio operado en ellas a partir del PACES, en cuanto a pasar del *si me la llevaba, me la llevaba* al *darse cuen-*

ta de las cosas, que implicaba desactivar cierto pensamiento mágico sobre el aprender como algo simple y rápido que se concreta de manera inmediata sólo con estar y atender en clase y no como una tarea que requiere tiempo, disciplina y dedicación (Vanella y Maldonado et al, 2013, p. 196). Ese *darse cuenta* podemos asociarlo a comprender cuáles son los medios que hacen posible el aprobar las materias para no volver a “repetir” curso.

Sin embargo, conviene tener en cuenta lo aportado por Meirieu (2016) al analizar la relación entre motivación- desmotivación, éxito-fracaso en la escuela:

¿Y si, por el contrario, no estuviera motivado (el estudiante) porque no hemos sido capaces de hacerle alcanzar los objetivos?”. Pues no hay nada más desmotivador que el fracaso, sobre todo cuando se repite y cuando uno se enquistaba y va resignándose progresivamente a considerarlo una fatalidad.

¿Cómo puede alguien sentirse motivado cuando parece que el éxito está fuera de su alcance y cuando nunca ha podido comprobar un progreso, apoyarse en una adquisición, en caso de que haya podido hacerla, para proyectarse en el futuro e imaginarse diferente? (p. 53).

Las docentes del PACES, también la preceptora y coordinadora, trabajaban los acompañamientos y los apoyos necesarios para que los estudiantes se comprometieran con su propio aprender, alcanzando logros de los que pudieran sentirse orgullosos, a la vez que autores de sus propios éxitos. De acuerdo al planteo de Meirieu (2016), esto era clave para favorecer un reconocimiento en el que cada sujeto pudiera apoyarse para avanzar y comprometerse en una tarea compleja como aprender (p. 56), de modo que pudiera proyectarse diferente en la escuela:

RG: No, no, yo creo que en mi caso es esa cosa de querer sacarlos adelante, de ayudarlos, porque ya te nace a uno, entonces ese vínculo lo creo yo...eso creo. (E 23, profesora; 2017).

El hecho que vos te ocupes, ellos sienten que vos te preocupás por ellos. Y bueno, cualquier problema las tenés a B y A, si hay algún inconveniente ahí nomás una las llama y tratamos de resolver alguna situación, pero generalmente no. Por eso me dan ganas de quedarme a pesar del trabajo que tengo, que ellos te

devuelven el que vos te preocupes por ellos, trabajar con ellos, eso te reconforta. Voy repartiendo las tablas periódicas, tengo fotocopias, pero tengo dos o tres en color, sé que hay alumnos que la quieren a color y yo preferentemente no. El otro día les reparto y digo: “Tomá J, yo sé que a vos te gusta la de color” y él me dice: “Ah profe usted sí que piensa en mí”. (risas) (E27, profesora; 2017).

Según lo que decimos, y tal como lo venimos planteando, lo dicho por las alumnas guarda relación con la construcción de relaciones pedagógicas, en las que se jugaba la confianza de las docentes en la capacidad para aprender de sus estudiantes. Tal como sostiene Nuñez (2003):

Se puede definir el vínculo educativo como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas. Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida. Si el educador es BUEN educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en el contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle vicisitudes, aunque sí le ha dado buenos instrumentos para soportarlas... (p. 40).

Junto con eso, podemos reconocer la búsqueda de las docentes por construir ciertas condiciones fortalecedoras de su relación con las materias escolares y lo necesario para aprenderlas y aprobarlas, es decir, consolidar la condición de estudiantes de secundaria, el oficio. Considerando lo expresado por Nuñez es interesante pensar a las docentes del PACES como mentoras que no ahorraban a sus estudiantes las vicisitudes implicadas en el estar y ser parte de la escuela secundaria, pero que dejaban su huella y daban instrumentos para las nuevas búsquedas y desafíos, los estudiantes podían volver a buscarlas cada vez que necesitaran.

5- Para continuar por los caminos abiertos: el Nuevo Régimen Académico

En 2017 el Consejo Federal de Educación sancionó la Resolución 330/2017, que aprobaba dos documentos: uno es el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) y el otro, los Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario. Además, planteaba un acuerdo con las jurisdicciones, in-

cluyendo acciones y plazos para concretarlas. En tal sentido, cada jurisdicción elaboraría su Plan Estratégico del Nivel Secundario para el período 2018-2025, consistente en la propuesta provincial de renovación de la escuela secundaria considerando los documentos antes mencionados.

Es así que, en el marco de este proceso de reforma de la escuela secundaria, a comienzos del 2018 se sanciona en Córdoba la Resolución 188/2018 que aprueba: el *Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria (NRA)* y el *Régimen Académico de la ES de la Provincia de Córdoba*. Este nuevo programa comprendía 76 escuelas de capital e interior, de distintas modalidades (secundaria orientada y educación técnica), de gestión pública y privada, en las que se implementaría, a partir de 2018, el cambio de Régimen Académico. Luego, en 2019 se agregarían 79 escuelas más con las mismas características, llegando a un total de 274 escuelas en 2022 (aproximadamente el 30% de las escuelas secundarias de la provincia).

Por otro lado, a la par que se echaba a andar el NRA, a fines de 2018 se decidió la no continuidad del PACES. De hecho, en la Resolución N° 188/2018 se plantean cuestiones referidas al cursado, evaluación y “repetencia” que redefinen los criterios vigentes hasta el momento. En este sentido, y como expresamos en la Introducción de este artículo, podemos reconocer un proceso por el que la escuela secundaria se va transformando de una escuela selectiva a una escuela que se propone incluir a todos sin distinciones, reconfigurando sus propuestas y prácticas. En tal proceso, el PACES puede ser reconocido como una iniciativa concretada en un grupo muy reducido de escuelas que ensaya algunos cambios cuya presencia podemos reconocer en el NRA. Nos referimos, por ejemplo, a la diferenciación de condiciones de cursado, considerar el oficio de estudiante como contenido a ser enseñado, el planteo de la enseñanza y la evaluación como cuestiones que merecen procesos de revisión, reflexión y construcción de acuerdos docentes, la construcción de procesos de registro de aprendizajes logrados y no logrados por los estudiantes, la definición de la repitencia como decisión institucional límite. Estamos mencionando solo algunas cuestiones en las que podemos reconocer líneas de continuidad, entende-

mos que hay otras.

Es en este sentido que la construcción realizada en el PACES resulta un acervo significativo en cuanto interpelación de las formas instituidas de la escuela secundaria, para pensar nuevos modos de *hacer escuela*, que posibilite que los adolescentes puedan estar, ser parte y aprender en ella. En el análisis realizado mostramos cómo en su propuesta, distintos aspectos de las prácticas escolares son resignificados construyendo prácticas en las que no sólo se cambia el criterio para la conformación del curso y se ordenan los contenidos de otra manera y también las formas de acreditarlos, sino que la construcción del vínculo educativo adquiere gran significatividad. Es ese vínculo el que posibilita que se ponga en juego el acto educativo que, de parte del estudiante, requiere aceptar las pautas y saberes que la escuela impone, estar ahí dispuesto y querer aprender los contenidos culturales que la escuela ofrece. Por su parte, el docente debe estar dispuesto y sostener el trabajo de transmisión cultural, generando oportunidades de acceso a los contenidos culturales (Nuñez, 2003, pp. 23-24). Es esa construcción la que favorece el lazo entre estudiantes y escuela y que son clave en la reinención que nos propone el PACES.

Intentamos mostrar algo de la complejidad implicada en la construcción y concreción de esta propuesta. Creemos que se trata de prácticas en las que se pone en juego la condición humana, la sensibilidad ante la presencia de otro que es siempre un enigma, pero hay una valorización de ese enigma, un apostar al desafío que hacerle lugar en la escuela implica. Pensamos que en estos tiempos difíciles vale la pena apostar a la investigación de las prácticas desplegadas en la escuela pública que intentan hacer realidad el derecho a la educación para todos. Consideramos que puede aportarnos conocimientos, argumentos, convicciones, en las luchas y resistencias por una escuela secundaria en la que se haga lugar a todas, todos y todes para sostener las demandas de igualdad.

Bibliografía

Avila, O. S., Martino, A. & Muchiut, M. (2015) Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad. En Avila, O.S. (comp) Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales (pp. 85-95). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Baquero, R (2006) Sujetos y aprendizaje. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Carranza, A. (Noviembre, 2009) La nueva ley y sus perspectivas. *Revista Hoy la universidad*, 2, 4-7.

Cristiano, J. (2012) Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica. Villa María: Eduvim.

Diker, G. (2004) Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En: Frigerio, G & Diker, G. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción (pp 223-230). Buenos Aires: Noveduc.

Diker, G. (Noviembre, 2008) Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 58-69 Recuperado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2153>

Dussel, I. y Carusso, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana

Krichevsky, M. (Agosto, 2015) ¿Por qué repiten el secundario? *Suplemento Le monde diplomatique- Unipe*, 33, I-II

Krichevsky, M. (Junio, 2022) Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social. Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3, 139-160. Recuperado de: <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/72>

Martínez, M (2015) Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea. Villa María: Eduvim.

Meirieu, P. (2016) Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.

Núñez, V (2003) El vínculo educativo En: Tizio H (coord) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y el Psicoanálisis (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa

Proyecto Proyecto Reinenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad. (2018-2021). Dirección: Silvia Ávila y Gustavo Rinaudo. CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Aval SECyT.

Terigi, F (2009) Las trayectorias escolares. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Recuperado de: http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las_Trayectorias_Escolares

Terigi, F (2010a) La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 29, 75-88. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10054>

Terigi, F (2010b, 23 de febrero) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. [conferencia] Jornada de apertura ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/LAS-CRONOLOG%C3%8DAS-DE-APRENDIZAJE-UN-CONCEPTO-PARA-PENSAR-LAS-TRAYECTORIAS-ESCOLARES2.pdf>

Vanella, L. y Maldonado, M. (edit) (2013) Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años Córdoba (Argentina). Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos citados

Ley de Educación Nacional N° 26206/06

Resolución CFE N° 79/09 Plan Nacional de Educación Obligatoria;

Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria;

Resolución CFE N° 88/09 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales. Planes de mejora institucional;

Resolución CFE Nro 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria;

Resolución CFE N° 103/10 Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”

Resolución CFE N° 123/10 Las Políticas de inclusión digital educativa. El programa Conectar igualdad.

Decreto PEN N° 459/10 Creación del programa “Conectar Igualdad. Com. Ar”

Resolución CFE 330/2017 Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario

Resolución Gobierno de Córdoba N° 967/09 Funciones Generales y Específicas del Coordinador de Curso.

Resolución Gobierno de Córdoba N°1613/09 Alcance de los Títulos para el desempeño del cargo de Coordinador de Curso

Resolución Gobierno de Córdoba N° 005/2010) Régimen de evaluación, calificación, asistencia y promoción de los alumnos del nivel secundario y la modalidad técnico- profesional.

Resolución Gobierno de Córdoba N° 497/10. Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria

Resolución Gobierno de Córdoba N°188/2018 Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria (NRA) y el Régimen Académico de la ES de la Provincia de Córdoba.