



Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación

LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL

ESTUDIO EN TRES JURISDICCIONES



Presidenta de la Nación
Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros
Dr. Anibal FERNÁNDEZ

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación
Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa
Dra. Liliana PASCUAL



Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación

LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL

ESTUDIO EN TRES JURISDICCIONES



DiNIECE
Área de Investigación y Evaluación de Programas
Red Federal de Investigación Educativa
Junio de 2015

AUTORAS

Coordinación general
Cristina Dirié, Beatriz Fernández y Mariana Landau
Área de Investigación y evaluación de programas de DiNIECE

Ana María D'Andrea y Diana Beatriz Torres
Colaboradora: **Aurora Emilce Pino**
Ministerio de Educación provincia de Corrientes

Claudia Karina Barbuyani, María de los Ángeles Gallardo y Elena Martín
Ministerio de Educación provincia de La Rioja

María Claudia Giménez, Alicia Mónica Oudin y Patricia Vila Torres
Ministerio de Educación provincia de Misiones

Colaboración
Virginia Ginocchio
Adriana Serulnikov

Coordinación del Área de Investigación y Evaluación de Programas
Cristina Dirié

Coordinación de la Red Federal de Investigación Educativa
Beatriz Fernández
Mariana Landau

Referentes de la Red Federal de Investigación Educativa
Corrientes: **Ana María D'Andrea**
Área de Investigación Educativa

La Rioja: **Elena Martín**
Área de Innovación e Investigación Educativa

Misiones: **Patricia Vila Torres**
Dirección de Programación y Organización Educativa

Diseño y Diagramación:
Coordinación: **Noelia Ruíz**
Equipo responsable:
Karina Actis, Juan Pablo Rodríguez y Coralia Vignau

Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional : estudio en tres jurisdicciones / Cristina Dirié ... [et al.] ; coordinación general de Cristina Dirié ; Beatriz Fernández ; Mariana Landau ; prólogo de Liliana Pascual. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, 2015. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1170-9

1. Educación Secundaria. I. Dirié, Cristina II. Dirié, Cristina, coord. III. Fernández, Beatriz, coord. IV. Landau, Mariana, coord. V. Pascual, Liliana, prolog. CDD 373

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las de los Ministerios de Educación.

RESUMEN

En la política educativa actual se promueven las tutorías como uno de los dispositivos orientados a fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos. Es una de las estrategias más seleccionadas por las jurisdicciones y las escuelas. Para instrumentar las tutorías, el Plan de Mejora Institucional brinda a cada escuela financiamiento ad hoc. Sin embargo, la implementación de esta estrategia puede adquirir múltiples formas.

La función tutorial presenta una larga historia en el sistema educativo y es posible que sea una tarea que presente muchos aspectos implícitos, tanto en los enunciados de la política como en las prácticas. En este contexto, resultó pertinente construir conocimiento acerca de la instrumentación concreta de las tutorías en el marco de la cotidianidad escolar y sobre las representaciones que los diferentes actores institucionales tienen acerca de ellas y su rol en el marco del PMI.

El objetivo general de la investigación fue analizar las características que asume la implementación de tutorías en el contexto del PMI en escuelas secundarias seleccionadas de tres provincias argentinas, su papel en las trayectorias educativas de los alumnos y la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: Tutoría. Plan de Mejora Institucional. Educación Secundaria.

ABSTRACT

The current educational policies promote mentoring as a device oriented to strengthen students trajectory. This is one of the strategies most desired by provinces and schools. The Institutional Improvement Plan (PMI) brings specific funding to each school to implement mentoring. However the performance of this strategy could acquire multiple shapes.

The mentoring function presents a long history in the educational system and it could be possible that it should be a task that presents lots of implicit aspects, both in policy statements and practices. In this context, it was appropriated to build knowledge about the mentoring situated implementation in the school everyday life and about the representations that the different institutional actors have about it and its role in the PMI framework.

The overall aim of this research was to analyze the characteristics that assume the implementation of mentoring at Secondary schools in the PMI context developed in three provinces, its role in the students trajectory and in the educational inclusion.

KEYWORDS: Mentoring. Institutional Improvement Plan. Secondary school.

LISTADO DE ABREVIATURAS

AUH: Asignación Universal por Hijo
ATT: Asistente Técnico Territorial
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CAJ: Programa Centro de Actividades Juveniles
CBC: Contenidos Básicos Comunes
CIPMI: Coordinadora Institucional del Plan de Mejora Institucional
CEJA: Centro de Educación para Jóvenes y Adultos
CENS: Centros Educativos de Nivel Secundario
CFE: Consejo Federal de Educación
DAP: Dispositivo de Apoyo Pedagógico
DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
EDI: Espacios de Definición Institucional
EOI: Espacios de Opción Institucional
EPJA: Educación Permanente para Jóvenes y Adultos
ETT: Equipo Técnico Territorial
FinES: Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios
FONAVI: Fondo Nacional de la Vivienda
GCBA: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
LEN: Ley de Educación Nacional
MCECyT: Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología.
ONG: Organización No Gubernamental
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PIT: Programa de Inclusión y Terminalidad.
PFTE: Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares
PFI: Programa de Fortalecimiento Institucional
PJ: Plan Jurisdiccional
PMI: Plan de Mejora Institucional
PNEOyFD: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente
PNEIB: Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
PNIE: Programa Nacional de Inclusión Educativa
POF: Planta Orgánica Funcional
POT: Proyecto de Orientación y Tutoría
PROMEDU: Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa
RFIE: Red Federal de Investigación Educativa
SPEMP: Servicio de Enseñanza Privada
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

ÍNDICE

1. Presentación	10
2. Introducción	13
3. Puntos de partida	15
4. Marco teórico	22
5. Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional en Corrientes	41
6. Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional en La Rioja.	78
7. Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional en Misiones	116
8. Conclusiones Generales	166
9. Consideraciones finales	179
 Bibliografía	 180

PRÓLOGO

En un pasado reciente nuestro país se caracterizaba por una escasa accesibilidad a la información, mucho más notoria aún en el sector educativo. En el campo educativo, esta situación comenzó a revertirse en los últimos veinte años a favor de una creciente disponibilidad de información.

Desde la DiNIECE, el órgano del MEN cuya función principal consiste en brindar información que sirva de base para la toma de decisiones de política educativa, se nos presentan dos desafíos: a) proporcionar información adecuada para contribuir a la visualización de los problemas educativos y al monitoreo permanente de la situación educativa; y b) producir información clara y sencilla, que pueda ser fácilmente utilizada por usuarios no necesariamente especializados en el manejo de este tipo de información.

Para lograr estos objetivos, es necesario actualizar, en forma permanente, la información que contienen las estadísticas educativas e incorporar nueva información que refleje las transformaciones del sistema educativo. Esto encierra una responsabilidad no sólo con los requerimientos de información actuales, sino con los del futuro, para la comprensión de procesos y tendencias que sólo se tornarán visibles con el tiempo.

Por otra parte, la investigación educativa también constituye una fuente insustituible de conocimientos para la toma de decisiones en materia de política educativa. No obstante, a pesar de esta evidencia, las diferentes lógicas de producción y uso del conocimiento en el ámbito académico y en el ámbito político han tendido a generar una tensión en el campo de la investigación educativa entre los criterios y procedimientos propios de la producción científica y las demandas de la política pública. Estas tensiones se han traducido a lo largo del tiempo en la ausencia de vinculaciones sistemáticas entre ambos espacios sociales. Adicionalmente, la carencia de mecanismos lo suficientemente fluidos de acceso a la producción académica en su conjunto y la alta concentración geográfica de lo desarrollado en la zona metropolitana, debilita la posibilidad de socializar las producciones existentes. Ambas situaciones son una fuente de limitaciones si consideramos que el acceso de los decisores políticos a los resultados de la producción desarrollada en el circuito académico contribuye de manera decisiva a la toma de decisiones más informada y que la socialización de las producciones entre diferentes equipos del propio campo académico, puede fortalecer la capacidad de los mismos, al tiempo que contribuir a delimitar fortalezas y áreas de vacancia en la producción investigativa del país.

Atendiendo a estas limitaciones y para favorecer el objetivo de brindar información pertinente y oportuna que permita realizar diagnósticos sobre el sistema educativo y apoyar la toma de decisiones de política educativa, se constituyó en 2008 la Red Federal de Investigación Educativa. Esta Red articula la labor de las áreas de investigación de los Ministerios de Educación, con la finalidad de fortalecerlas y favorecer el intercambio, el debate metodológico y la difusión de los resultados de investigación educativa.

Como fruto de este trabajo, se abordó en el año 2012 la realización de una investigación conjunta, desarrollando una temática de interés según las prioridades

de política educativa que las jurisdicciones han manifestado. En este caso, se trató de un trabajo articulado entre tres provincias y la DiNIECE, iniciando, de esta manera, un camino novedoso y que no deja de tener algunas complejidades.

Como temática se eligió la implementación de las tutorías en la educación secundaria, que tienen la finalidad de mejorar las trayectorias educativas de los alumnos. El nivel secundario es central en la agenda educativa de nuestro país, particularmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional que instauró la obligatoriedad y modificó su estructura. El estudio propuesto involucra una mirada particular sobre algunos aspectos específicos de las prácticas escolares, analizando el acontecer en las aulas y otros ámbitos de la escuela desde sus actores directos.

Con esta publicación la DiNIECE consolida su misión de sistematizar y difundir la producción científica sobre educación en nuestro país, formular prioridades de investigación y estimular la producción de conocimiento en este campo, generando un espacio de comunicación e intercambio entre investigadores y profesionales en educación, decisores de política y equipos de gestión educativa en sus diversos niveles.

Dra. Liliana Pascual
*Directora Nacional de Información
y Evaluación de la Calidad Educativa*

1. PRESENTACIÓN

La formulación de políticas educativas que garanticen el derecho a la educación integral y permanente respetando la diversidad requiere de un conocimiento amplio y actualizado de los problemas, desafíos y necesidades de los actores que participan en el hecho educativo en forma cotidiana. El principal objetivo del Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación es contribuir a incrementar dicho conocimiento y aportar al mejoramiento de las políticas educativas. Entre las múltiples tareas que desarrolla, tiene a su cargo la coordinación de las actividades de la Red Federal de Investigación Educativa (RFIE) y la responsabilidad de promover su funcionamiento.

La RFIE fue creada en 2008 y está conformada por referentes de las áreas o espacios de investigación de los Ministerios de Educación de las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Área de investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE del Ministerio de Educación de la Nación.

Desde su creación, la Red realiza un encuentro presencial anual en el que participan los referentes de investigación de cada uno de los nodos que la componen. Allí, se exponen los avances en la producción de conocimiento elaborados en cada una de las áreas y se debaten los posibles aportes a la política educativa con el fin de contribuir a su mejoramiento.

Los objetivos de la Red fueron aprobados por los representantes de todas las jurisdicciones y acordados en el Documento Base durante el transcurso del segundo encuentro presencial celebrado en el año 2010. Estos son:

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el vínculo entre las áreas o espacios de investigación de las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Área de Investigación y Evaluación de Programas del Ministerio de Educación de Nación tendiente a producir conocimiento para anticipar o responder a las necesidades de política educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover la circulación de investigaciones sobre la agenda de la política educativa para la toma de decisiones informadas que se producen en ámbitos del Ministerio de Educación de Nación y en los de cada una de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en ámbitos académicos.
- Incentivar la realización de trabajos de indagación en forma conjunta entre las distintas áreas o espacios de investigación de los Ministerios de Educación.

- Repensar problemas y metodologías de investigación apropiadas a los espacios de investigación de los Ministerios de Educación.

Esta Red parte del interés por generar un espacio de intersección entre la investigación y la política educativa que permita superar una mirada iluminista (Landau y Pini, 2006) sobre la relación entre ambas esferas. En este marco, y como parte de los objetivos de la Red, en el año 2012 se crea en el Ministerio de Educación de Nación el Fondo Permanente de Investigación Educativa orientado a financiar la realización de investigaciones conjuntas entre las distintas jurisdicciones.

La investigación que da cuenta este estudio es la primera experiencia formal de trabajo federal realizada entre equipos de investigación de los Ministerios de Educación de las provincias y Nación. No se han encontrado antecedentes documentados de este tipo de trabajo. En ese sentido, constituye un importante compromiso que incentiva una mirada conjunta a problemáticas educativas rescatando particularidades de cada una de las jurisdicciones involucradas. Además, ha requerido estrategias y modalidades de trabajo inéditas.

El tema elegido fue la implementación de tutorías en el marco de los Planes de Mejora Institucional (en adelante: PMI)¹ ya que se encuentra en la agenda de la política educativa federal y está contenido en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

En esta ocasión participaron equipos de trabajo de Ministerios de Educación de tres provincias (Corrientes, La Rioja y Misiones) y de Nación, que se comprometieron con el desarrollo de la tarea y tuvieron el aval de sus respectivas autoridades ministeriales para llevar a cabo el proyecto de investigación.

Desde el Área de Investigación y Evaluación de Programas de Nación (DiNIECE) se elaboró un diseño preliminar de la investigación que fue discutido en reuniones específicas y, posteriormente, las referentes de las provincias y el equipo que constituyeron en cada una de ellas tuvieron a su cargo su enriquecimiento. El trabajo se vio favorecido por los aportes de las integrantes de la investigación que combinan formación académica en educación y trayectoria laboral en los Ministerios de Educación. En el proceso se lograron importantes acuerdos sobre conceptualizaciones, autores a considerar y supuestos teóricos.

A partir de un borrador avanzado se procedió a discutir los instrumentos de recolección de información. Estos intercambios se desarrollaron en reuniones presenciales y a través del contacto virtual en los que se reflexionó en torno al grado de estructuración, homogeneidad, contenidos de las entrevistas y las guías de observación. Con posterioridad al trabajo de campo realizado en cada jurisdicción también se llevaron a cabo varias reuniones presenciales con la totalidad de los equipos para discutir hallazgos e interpretaciones.

¹ Los Planes de Mejora Institucional son una estrategia de fortalecimiento del trabajo de las escuelas acordado en el marco de Consejo Federal en el año 2009. Ver pág 13.

El Área de Investigación y Evaluación de Programas y la Red Federal de Investigación Educativa desean agradecer especialmente a quienes hicieron posible la realización de esta investigación:

A los equipos directivos, docentes y estudiantes de las escuelas que participaron en el estudio por la colaboración, el tiempo dedicado, el interés y compromiso con esta propuesta.

A los equipos provinciales que participaron en la investigación conducidos por las Referentes de la Red por su dedicación, esfuerzo e implicación en la tarea de indagación, elaboración, trabajo conjunto en reuniones presenciales y virtuales para obtener el resultado de calidad que se presenta.

A las autoridades de los Ministerios de las tres provincias participantes que acompañaron los compromisos asumidos y confiaron en una experiencia de trabajo conjunto entre diferentes jurisdicciones educativas que no tenía antecedentes.

A las autoridades de Ministerio de Educación Nacional que promovieron la investigación educativa de carácter federal con apoyo y recursos que permitieron trabajar sobre uno de los temas prioritarios de la política educativa destinada a educación secundaria en nuestro país.

2. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, en el ámbito educativo se ha recurrido a la implementación de espacios de tutoría como estrategia institucional para abordar ciertas problemáticas escolares de difícil resolución, brindando diferentes tipos de acompañamiento a los alumnos en el tránsito por el Secundario y su adolescencia. En ocasiones, estas acciones han surgido por iniciativa de los actores institucionales y, en otras, a través de directivas de política nacional y/o jurisdiccional.

En el marco de la política educativa actual se promueven las tutorías como uno de los dispositivos orientados a fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos. Por distintos motivos, es una de las estrategias más seleccionadas por las jurisdicciones y las escuelas. En referencia a este tema el Monitor de la Educación N° 35 de diciembre de 2012 que publica el Ministerio de Nación cita que en los PMI de ese año fueron financiadas 1564 tutorías, 831 estrategias de aula, 1202 acciones de recuperación de aprendizajes, 330 iniciativas para mejorar la convivencia y 724 proyectos de articulación con los niveles primario y superior.

Para instrumentar las tutorías, el Plan de Mejora brinda a cada escuela financiamiento ad hoc. Sin embargo, lejos de constituir experiencias homogéneas, la implementación de esta estrategia puede adquirir múltiples formas, involucrar a distintos tipos de actores institucionales, atender a los estudiantes en forma individual o en grupos, llevarse a cabo en horario escolar o extraescolar, realizarse con personal de la institución o externo a partir de su contratación, permanecer como experiencias aisladas o articularse con el resto de la vida institucional, entre otras.

La función tutorial presenta una larga historia en el sistema educativo y es posible que sea una tarea que presente más aspectos implícitos que manifiestos, tanto en los enunciados de la política como en las prácticas. Además, la cultura escolar constituye una trama en permanente transformación que conjuga historias individuales y colectivas en las cuales la voluntad política es recreada y reformulada. En este contexto, resultó pertinente construir conocimiento acerca de la instrumentación concreta de las tutorías en el marco de la cotidianeidad escolar y sobre las representaciones que los diferentes actores institucionales tienen acerca de ellas y su rol en el marco del PMI.

El objetivo general de la investigación fue analizar las características que asume la implementación de tutorías en el contexto del PMI en escuelas secundarias seleccionadas de tres provincias argentinas, su papel en las trayectorias educativas de los alumnos y la inclusión educativa. Los objetivos específicos fueron:

- Caracterizar las políticas nacionales y jurisdiccionales sobre tutorías en el marco del PMI.
- Analizar la/s forma/s en que las escuelas se apropian de las políticas nacionales y jurisdiccionales sobre tutorías.

- Analizar las distintas modalidades de implementación de tutorías en diferentes escuelas secundarias (organización del dispositivo de las tutorías, objetivos, actividades que se instrumentan, los actores institucionales que participan en su diseño e instrumentación, los destinatarios de las mismas, etcétera).
- Conocer las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el trabajo de las tutorías en las escuelas.
- Analizar las percepciones de alumnos, docentes y directivos acerca de los logros, dificultades y desafíos de las tutorías que se implementan en sus respectivas escuelas y su incidencia en la modificación de las trayectorias educativas de los alumnos y la inclusión educativa.

3. PUNTOS DE PARTIDA

3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para dar cumplimiento de los objetivos del trabajo, se planteó un diseño exploratorio con abordaje fundamentalmente cualitativo. No obstante, también se recurrió al acopio, sistematización y análisis de información cuantitativa con el fin de contextualizar parte de los análisis posteriores.

Dada la existencia de figuras docentes y/o dispositivos de acompañamiento a los alumnos de muy distintas características, funciones, marcos regulatorios y antigüedad en las escuelas secundarias de las distintas provincias, operativamente se decidió que esta investigación estudiara las tutorías o los dispositivos con similar denominación que, en el marco del PMI, se instrumentan para la mejora de las trayectorias educativas de los alumnos. En este sentido, se atendió tanto a tutorías académicas o disciplinares como a las de otro tipo, financiadas por el PMI.

Se establecieron las siguientes dimensiones de análisis:

- 1) Políticas del nivel Secundario, Plan Jurisdiccional y PMI
- 2) La tutoría, las trayectorias educativas y la inclusión
- 3) La organización escolar y la tutoría
 - i. Modificaciones en la organización escolar
 - ii. Interpelación al formato escolar
- 4) Los modelos, estilos o formatos de las tutorías
- 5) El perfil del tutor, su profesionalización y estatus
- 6) Percepciones acerca de la tutoría

La unidad de análisis de la presente investigación fue la implementación de las tutorías en el marco del PMI en las escuelas secundarias.

Las principales técnicas de recolección de información utilizadas fueron el análisis documental, las entrevistas semi-estructuradas y la observación.

- Análisis documental de la normativa y otras prescripciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales relacionadas con las políticas en aplicación en el nivel Secundario y estrategias para su mejora.
- Entrevistas semiestructuradas realizadas a los principales actores institucionales provinciales y escolares relacionados con la temática (ver unidades de información). Considerando la necesidad de relevar similar información en las distintas jurisdicciones y atentos a que el equipo de investigación no

tenía experiencia previa de trabajo conjunto, se optó por diseñar guías de entrevistas semiestructuradas que permitieran recabar también aspectos no considerados previamente.

La definición del nivel de estructuración de las entrevistas requirió un proceso de aproximación que exigió una estricta revisión hasta la elaboración de la versión final. Se buscó lograr el acuerdo en función de los criterios concertados previamente y las características y particularidades de cada provincia. Dado el carácter semiestructurado de los instrumentos de relevamiento diseñados, sufrieron modificaciones en función del diálogo con los entrevistados/as en cada una de las instancias en que se aplicaron. Las entrevistas fueron grabadas.

- Observación y registro de aspectos generales y puntuales de la cotidianeidad institucional.

Las unidades de información fueron las siguientes:

- Nivel intermedio jurisdiccional: funcionarios provinciales relacionados con la temática, coordinador del Plan de Mejora Jurisdiccional, asistentes técnicos territoriales, supervisores (si estaban relacionados con la temática), otros.
- Nivel institucional: directivos, docentes, alumnos, miembros de los equipos de tutoría y coordinador del PMI.

Para la realización del trabajo de campo, se seleccionaron tres escuelas secundarias en cada una de las tres provincias participantes en el estudio. Cuando se consideró pertinente, se incluyó la información relevada en la prueba piloto. Las escuelas asumieron las siguientes características:

- Ser escuelas secundarias de gestión estatal "completas" (con Ciclo Básico y Ciclo Orientado).
- Estar ubicadas en distintas zonas geográficas de la provincia (preferentemente: una en la Capital y las dos restantes en el interior).
- Contar con el dispositivo de tutorías como parte del PMI de la institución.
- Implementación del PMI con tutorías iniciado preferentemente en 2010.
- Tener situaciones diferentes (en cuanto a tamaño, ubicación, población que atienden, etcétera).

Esta muestra de escuelas no tuvo representatividad estadística. Sin embargo, a partir del estudio en profundidad de cada uno de los casos se pudieron construir categorías analíticas que permitieron interpretar las características y los sentidos de las tutorías en la educación secundaria.

Uno de los elementos que aporta a la interpretación del material relevado en

el trabajo de campo es el concepto de prototipo que permite dar cuenta de las formas de comprender la realidad social y educativa de los actores institucionales. Un prototipo es una categoría mental que representa los elementos básicos de un concepto. El prototipo (a diferencia de la tipología) nunca da cuenta de la totalidad de los elementos de una dimensión; aunque es “la base sobre la que se organiza, comprende y valida la experiencia de los actores” (Haas y Lakoff, 2009: 166).

3.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN. LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN TORNO A LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las tutorías como objeto de estudio son un tema sustantivo en la producción de conocimiento educativo de las últimas décadas. La mayor parte de los trabajos se sitúan en el nivel universitario y, particularmente, en la Educación a Distancia donde el tutor constituye una figura clave en las iniciativas inspiradas en esta modalidad. Sin embargo, también en el ámbito de educación secundaria se observa recientemente un aumento de la producción sobre el tema. Este apartado se focaliza en estas cuestiones.

En ese nivel de enseñanza, el conocimiento producido puede dividirse en dos tipos: por un lado, una serie de trabajos de orden propositivo o reflexivo en torno a las posibilidades, formas de organización y gestión de las tutorías en la escuela. Muchos de estos trabajos tienen origen y son editados en esferas gubernamentales o por autores que, habiendo desempeñado funciones de gestión en la política educativa, publican artículos y libros en los que sistematizan el saber acumulado y formulan sugerencias para una mejor organización de la tutoría en la escuela.

Por otro lado, se hallan las investigaciones y evaluaciones de distintas experiencias que se vienen llevando a cabo en algunas jurisdicciones del país. En general, estos trabajos se orientan a analizar los principios de la política y las formas en que las instituciones y los actores que participan de ella se apropian, resignifican y reformulan estas iniciativas. A continuación, se pasa a revisar esta cuestión.

En el primer grupo de trabajos, se encuentra una serie de textos de carácter propositivo. El escrito de Viel (2009) está dirigido a actores del sistema educativo que desean integrar la propuesta de tutorías al proyecto institucional. En él, la autora establece algunas categorías en torno a: los tipos de tutorías, el rol del tutor, las formas en que se organiza el equipo de tutores y las funciones del coordinador de tutorías y la institución escolar en su conjunto. Su reflexión se orienta a enfatizar las posibilidades de las tutorías en pos de la mejora de la Educación Media en su conjunto.

Jacinto (2009), en un estudio que remite a los sistemas educativos latinoamericanos y sus dificultades para proveer servicios de calidad, presenta algunas estrategias para ayudar a superar el modelo excluyente de la escuela secundaria, ubicándolas en la esfera de la oferta regular a través de modelos alternativos de escolarización y la revalorización de la orientación para el trabajo, entre otros. La autora cita como uno de los dispositivos importantes a las tutorías. Los tutores acompañan a los jóvenes en diversas instancias, en forma individual o grupal, brindándoles orientaciones y apoyos para facilitar su tránsito por la escuela. La imple-

mentación de estas figuras plantea varios desafíos a los establecimientos escolares ya que supone la interacción de docentes de distintas disciplinas en torno a un proyecto común. Plantea el importante esfuerzo de reorganización de recursos y prácticas escolares que implica este tipo de acciones.

En el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que permitió que todas las instituciones contaran con tiempo de trabajo docente rentado para implementar proyectos dirigidos a mejorar la retención y los aprendizajes de los alumnos prioritariamente de aquellos que cursan los primeros años del nivel, Kantor (2002) propone alimentar la discusión pedagógica y sugerir alternativas de acción en torno a los proyectos de tutoría. En términos generales, los concibe como una instancia, tanto individual como grupal, destinada al apoyo, seguimiento y facilitación de la experiencia escolar de los alumnos. En cierto sentido, representan una tensión y una posibilidad de cambio dentro de la escuela secundaria para flexibilizar o modificar los agrupamientos de los docentes, lo que requiere un importante esfuerzo de reorganización de recursos y prácticas de la cultura escolar. Además, pone el acento tanto en la dimensión académica (vinculada a los aprendizajes y al rendimiento en las asignaturas) como en la interacción social que refiere a la integración grupal de los estudiantes y a su inclusión y participación en la vida institucional.

El libro coordinado por Krichesky (1999) está dirigido a docentes y equipos institucionales para atender a la necesidad de incentivar la tutoría como función indispensable para orientar y acompañar a los alumnos en su vida escolar. Parte de un análisis de los cambios curriculares e institucionales que se estaban produciendo en el nivel secundario en el país y de los procesos de tránsito de los adolescentes por el sistema, identificando las instancias de exclusión y riesgo pedagógico. Avanza en los enfoques teóricos y metodológicos sobre la orientación escolar, introduciéndose a continuación en las perspectivas para el desarrollo curricular e institucional con los proyectos en la escuela, preocupándose por aportar a la formación y planificación de propuestas educativas orientadas a los equipos docentes. Caracteriza también la propuesta general de los contenidos de los núcleos temáticos para el desarrollo de los proyectos de orientación y tutoría y sus ejes organizadores y presenta alternativas de proyectos con los contenidos para implementar en la escuela con recomendaciones que pretenden ser disparadores o sugerencias para ser adaptadas a cada contexto escolar.

El trabajo de Díaz, Fasce y Guevirtz (1999) está destinado a orientar y prescribir las funciones y articulaciones que el tutor debe fomentar con los demás integrantes de la comunidad educativa como rectores, profesores y familias, considerando la complejidad de la trama de relaciones propias de la actividad tutorial. Los autores enuncian el seguimiento, la ayuda, la contención y el cuidado como las tareas fundamentales del profesor-tutor.

En el segundo grupo de trabajos producidos sobre tutorías, se agrupan las investigaciones y evaluaciones realizadas en torno a la función tutorial en las instituciones de educación secundaria.

Desde el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE, Finnegan y Serulnicov (2014) indagan las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel Secundario desde las perspectivas de los actores locales. Registran con ejemplos las modalidades que, con características similares a las tutorías, aplican

tres jurisdicciones del país con el objeto de acompañar la trayectoria escolar de los/las alumnos/as, a saber: Coordinadores de Curso (que optan por este cargo, orientado a acompañar en el pasaje de un nivel al otro), Horas de atención a trayectorias escolares (ATE para 2do y 3er Ciclo), Espacios de definición institucional (EDI destinados a tutorías y trabajo con los padres en el Ciclo Superior), Docentes de opción (maestros que se desempeñaban en EGB3), Dispositivo de apoyo pedagógico a las trayectorias (DAP) (con recursos de PMI destinados a talleres). Utilizan para ello cargos específicos, recursos de las plantas orgánicas preexistentes, del PMI y de presupuestos provinciales.

También Montesinos y Schoo (2013) en el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE documentan las formas que asumen las políticas federales, nacionales y provinciales en los contextos locales. Plantean los propósitos del PMI que implican reunir, ordenar, dar coherencia a las distintas acciones y proyectos que estuvieran funcionando previamente para lograr su articulación en las escuelas. Entre las estrategias que desarrollan las instituciones del PMI visitadas se encuentran las tutorías, para las que disponen horas institucionales. Las autoras plantean que las tutorías académicas relevadas adoptan diferentes modalidades y objetivos: acompañar a los alumnos en asignaturas con mayor cantidad de estudiantes desaprobados de los primeros años; preparar a los alumnos que adeudan materias; trabajar junto con los profesores; apoyar a los alumnos en la escuela de verano, entre otras. Remiten también a ejemplos en los que los tutores se convirtieron en pareja pedagógica de los docentes con mayor cantidad de alumnos con dificultades de aprendizaje. Expresan que en la práctica, las horas institucionales se asignan en función de las necesidades, características y posibilidades de las instituciones, incluso en relación con las alternativas edilicias y horarios disponibles.

Desde la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA Austral, Dabenigno y Larripa (2013) indagan y analizan cómo los actores escolares conciben y despliegan iniciativas institucionales dirigidas a promover la retención y apoyar las propuestas de enseñanza y los aprendizajes en el 1er año del nivel secundario. Es un estudio de caso en relación con dos dispositivos, la Pareja Pedagógica y las Tutorías, en once escuelas. Con respecto a las tutorías, que partir de 2005 en la CABA son obligatorias en 1º y 2º año, se aclara que el tutor es un profesor con horas cátedra en la Planta Orgánica Funcional, que cuenta con tres horas cátedra para trabajar con cada curso, para el seguimiento individual y para trabajar con familias y coordinar acciones con otros actores escolares. Algunos hallazgos en la investigación sobre tutorías son: la multidimensionalidad del espacio tutorial que se expresa en niveles de intervención grupal e individual; la tensión entre la planificación de objetivos a mediano y largo plazo y la atención a un "orden del día" escolar; la variedad de experiencias entre y dentro de las instituciones; la capacitación y formación del tutor con efectos en las propuestas de trabajo tutorial; en algunas instituciones la reciprocidad entre tutorías y Pareja Pedagógica; las ventajas pedagógicas y desafíos ante la intensificación de la tarea docente que las tutorías presentan y las estrategias para afrontarla; trabajo en equipo (con actores dentro y fuera de la institución) y espacios autogenerados de capacitación.

Yapur (2013) toma como objeto las políticas educativas orientadas a la institucionalización de nuevos formatos escolares para la educación secundaria. Realiza un recorte empírico del Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria

en la Provincia de Córdoba (PIT) diseñado por el gobierno de esa jurisdicción para promover la inclusión educativa de jóvenes de 14 a 17 años que no han iniciado o han abandonado sus estudios de nivel secundario. Explica que el PIT presenta un formato escolar alternativo al trayecto de la escuela común y que entre las innovaciones introducidas se encuentran: reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, sistema de promoción por espacio curricular con correlatividades, modalidad de enseñanza pluricurso, contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases y espacios de tutoría. En esta presentación hace alusión a las primeras aproximaciones y se centra particularmente en las innovaciones relacionadas con la organización del trabajo docente, sus limitaciones y posibilidades. Con relación al tema tutorías en lo que concierne a la organización del trabajo docente, el PIT, instituye innovaciones en la modalidad de prestación de las horas asignadas. Los docentes son contratados por cargo comprometidos en horas destinadas al dictado de clases regulares, horas de tutoría así como unidades de tiempo consignadas para el trabajo en equipo. Plantea que en los espacios de tutoría aunque la mayoría de los docentes entrevistados destina las horas de tutoría a actividades de refuerzo y apoyo, tal como lo prescriben los documentos oficiales, observa que los profesores utilizan criterios disímiles al momento de requerir la asistencia al espacio: en algunos casos solicitan la presencia de alumnos que presentan dificultades de comprensión del tema abordado en la clase regular, otros sólo convocan a los estudiantes del primer nivel, mientras que un tercer grupo libera la asistencia a juicio del alumnado. Aclara también que otros docentes recurren a modalidades diferentes a la clase de apoyo para el trabajo en los espacios tutoriales, tales como al desarrollo de proyectos (mediante la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas) en el que las producciones son colectivas y sin diferenciación de actividades por nivel. Asimismo ha registrado la utilización de estas horas para la realización de ejercicios prácticos.

Larripa (2012) aborda el estudio del involucramiento de directivos y profesores con el complejo proceso que supone dar respuesta a las múltiples demandas que atraviesan a las escuelas secundarias que hoy se proponen garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes. Entre ellos, el del docente tutor y su participación en una multiplicidad de espacios y tareas, que incluyen pero trascienden el ámbito del aula y de la clase. Uno de los ejemplos es el de las tutorías en las que trabajan juntos en el curso un profesor-tutor con un preceptor escolar de los jóvenes. Se señala además, el fuerte componente emocional que atraviesa de manera permanente su tarea escolar y la modalidad con que cada docente logra vincularse con el proyecto institucional, con sus pares y con los estudiantes.

En Dabenigno (Coord.) (2010) se describen los hallazgos de una investigación cualitativa desarrollada en cuatro escuelas secundarias estatales de la CABA a las que concurren alumnos en situación de vulnerabilidad social. En el trabajo se analizan las iniciativas institucionales y las acciones que se implementan cotidianamente para sostener la permanencia y el egreso de estudiantes con historias de repetición, abandono, etcétera. Se indagan tanto las iniciativas derivadas de la política jurisdiccional como las autogestionadas por las escuelas tanto formalizadas como coyunturales. En ese marco, una de las estrategias investigadas es la de las tutorías que forman parte de la planta orgánico-funcional (POF) de las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2005. En las cuatro escuelas

del estudio, para las tutorías de los años no contemplados en la POF se hallaron sistemas de consejeros o tutores financiados por las escuelas con módulos institucionales del Programa de Fortalecimiento del Ministerio de Educación del GCBA. Los tutores juegan un rol en la trama vincular de pertenencia y llevan adelante tareas relacionadas con el apoyo y seguimiento del desempeño académico de los estudiantes. A su vez, exceden este abordaje de la trayectoria escolar abordando aspectos relativos a la convivencia y a las necesidades de orientación que manifiesta cada grupo clase a lo largo de su paso por la escuela.

En Krichesky (2009) se presentan los resultados de la investigación "Inclusión escolar en el nivel medio: una mirada sobre las estrategias de apoyo a la escolaridad", realizada por la Fundación Cimientos. Recaban información sobre cuatro programas que incluyen estrategias de apoyo a la escolaridad en las escuelas de nivel medio del país: Programa de Becas Escolares de Fundación Cimientos; Programa Nacional Aprender Enseñando; Programa de Tutorías de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Programas de Tutorías Provinciales. Describen las similitudes y diferencias de las estrategias de acompañamiento implementadas en cada uno de los programas. El rol del tutor, según los autores se hace más necesario a partir del ingreso a la escuela media de jóvenes de sectores vulnerables con el propósito de generar prácticas en la escuela que permitan prevenir la repitencia o el abandono. Mayoritariamente se apoyan en acciones pedagógicas y/o mediacionales siendo la contención afectiva en muchos casos función en ambas. La indagación realizada muestra que los cuatro programas logran resultados debido a la actividad de los tutores, si bien se puede reconocer que cada uno posee un tipo de acción central, además de otras acciones que podrían denominarse como "periféricas". Entre sus conclusiones señalan la valoración positiva de los sistemas de tutorías en la medida en que los alumnos recomiendan su participación, aunque reconocen la necesidad de compromiso para la participación. Los investigadores recuperan una serie de aspectos positivos referidos a las tutorías señaladas por los actores institucionales y describen los rasgos que caracterizan a una buena práctica más allá de la especificidad de cada programa. Sin embargo, señalan que resulta difícil a partir del estudio realizado reconocer cuáles son los elementos que contribuyen a una buena práctica de tutoría ya que en cada caso los modelos de tutor son diferentes y resultan pertinentes para lo que el programa analizado prevé.

Como puede observarse en los trabajos de investigación relevados, existe una importante producción de conocimiento orientada a dar cuenta de las particularidades de las tutorías en el marco de los programas destinados a asegurar el acceso, un tránsito significativo por la escuela y el acompañamiento académico y socio-afectivo de los estudiantes de nivel secundario.

Como característica particular es posible señalar que gran parte de las investigaciones son desarrolladas desde esferas gubernamentales (solo en un caso se trata de una ONG) aspecto que señala la fuerte cercanía entre la investigación y la implementación de los programas.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 APROPIACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS POR LAS INSTITUCIONES Y LOS SUJETOS

Una extensa bibliografía ha abordado el tema de la relación entre los sujetos, las escuelas y las políticas educativas. Estos trabajos han señalado la complejidad, la indeterminación y el carácter procesual y contextual de los procesos de cambio desarrollados a partir de la implementación de las reformas educativas orientadas a la innovación. Muchos de los interrogantes surgieron después de comprobar que más allá de las características de estos cambios, las escuelas permanecen inmutables o se apropian en escasa medida de las transformaciones que se proponen desde la gestión política.

Tyack y Cuban (2001) han mostrado que existe una serie de estructuras que organizan la práctica de la escuela y que regulan la conducta de los miembros de la institución como la división por grados de los alumnos, la segmentación del conocimiento en materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro. Estas regularidades, la gramática escolar, constituyen el núcleo duro de la institución que se plasma en la situación de enseñanza.

Estos autores observan que las reformas que han pretendido modificar este núcleo duro no han sido exitosas. Entre otros aspectos, porque los docentes se encuentran socializados en determinadas formas de organización del trabajo, pero porque además, este núcleo duro permite dar sentido al acontecer institucional. Desde este punto de vista, la gramática escolar constituye la representación más prototípica de la "verdadera escuela".

No obstante, las escuelas no son instituciones inmutables. La gramática escolar no inhabilita la existencia del cambio, solo que éste no se produce en los tiempos y en las magnitudes que estipulan las administraciones escolares. Las escuelas se apropian de las transformaciones en función de sus lógicas de funcionamiento. De este modo, los cambios en las instituciones se desarrollan en forma gradual y muchas veces en forma incremental respetando el núcleo duro de las subculturas que conviven en la institución escolar.

El concepto de cultura escolar es utilizado como categoría de análisis para interpretar el devenir en la escuela (Viñao, 2002; Mendez de Faria Filho, Goncalves, Vidal y Paulino, 2004). Esta categoría implica un avance metodológico y analítico por el importante lugar que otorga a las problemáticas sociales e históricas, ya que colabora a estrechar los vínculos entre la Historiografía y las Ciencias de la Educación. Estos autores definen a la cultura escolar como:

El conjunto de normas que definen los conocimientos a enseñar, las conductas a inculcar y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos. Estas normas y prácticas se encuentran vinculadas a finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)².

² La traducción es nuestra.

Por su parte, Rockwell (1997) sostiene que es necesario analizar las prácticas culturales (en plural) con el fin de abordar las particularidades que asume el espacio escolar en cada contexto y en cada momento histórico. El concepto de práctica cultural, derivado de praxis, se distancia de las conceptualizaciones que ubican a los individuos como meros reproductores y enfatiza la actividad productiva de los sujetos.

En relación con las iniciativas de política implementadas a partir de las reformas, por un lado, es necesario tomar en cuenta las múltiples recontextualizaciones (Bernstein, 1998) a las que es sometida una iniciativa desde su enunciación en una instancia gubernamental hasta su apropiación (selectiva y diferenciada) por parte de los actores de la comunidad educativa. En este marco, la apropiación es descrita como un proceso múltiple, relacional, transformativo y arraigado en las luchas sociales.

Ezpeleta (2004) señala que la escuela, además de ser una organización pedagógica, es en forma simultánea una organización administrativa y laboral. En la experiencia de los docentes estas dimensiones se fusionan en una representación y vivencia única que constituye la lente a través de la cual "se apropian, reconstruyen y construyen las prácticas" a partir de las posibilidades y restricciones que ofrece la cultura institucional.

Esta particularidad de la vivencia escolar puede ser comprendida a través del sentido práctico que configura el día a día escolar. Práctica que no se opone a la Teoría con mayúscula en el sentido de inmediatez y falta de reflexibilidad, sino práctica en el sentido de estar en acto. Para comprender la complejidad de esta dinámica Bourdieu se vale de varias analogías para describir su funcionamiento, entre ellas la música. El autor afirma que la práctica se desarrolla en el tiempo, es correlativa, responde a la urgencia, es irreversible y no compatible con la sincronidad que establece el estudio de la ciencia. "En una palabra, debido a su total inmanencia a la duración, la práctica está ligada con el tiempo, no sólo porque se juega en el tiempo, sino además porque juega estratégicamente con el tiempo y, en particular, con el tempo" (Bourdieu, 2007:131). En este sentido, el tiempo narrado por el analista difiere y se contrapone al tiempo de la práctica "que apremia o que se atasca según lo que se haga con él" es decir, que se rige por las funciones que le otorga la acción.

En nuestro país se han llevado a cabo distintos trabajos orientados a dar cuenta de las formas en que los gobiernos jurisdiccionales y las escuelas se apropian y resignifican las políticas establecidas en el marco federal (Montesinos y Schoo, 2013; Finnegan y Serulnikov, 2014; Visintín, Prudant y Kuppe, 2014, entre otros). En relación con la educación secundaria, es menester considerar que los cambios que instauran las políticas no modifican de forma inmediata "las condiciones efectivas y cotidianas en que se desenvuelven las instituciones ni las representaciones de los sujetos sobre los jóvenes que acceden al nivel, siendo probable que se produzcan conflictos y malestares entre la norma que exige y lo que sucede realmente en el espacio escolar" (Montesinos y Schoo, 2009: 33).

4.2 LAS TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE LOS JÓVENES Y LA INCLUSIÓN

En los últimos años, el tránsito de los jóvenes por la escuela ha sido objeto de diversos estudios que han puesto en primer plano la complejidad de este proceso. Estos abordajes se han ido enriqueciendo a medida que se deja de culpabilizar a los niños y jóvenes por su “fracaso escolar”. Estas reflexiones ponen el acento en la multiplicidad de cuestiones que involucra la vida estudiantil y en el contexto sociocultural en los que están inmersos. Surgen así términos como *itinerario*, *recorrido* o *trayectoria socioeducativa*, *educativa* o *escolar* con los que en la bibliografía se designa a estos derroteros, ya sea poniendo el acento en la vida escolar, en el contexto en el que se desenvuelven o en las articulaciones entre ambos ámbitos.

Desde este punto de vista muchas de las políticas educativas orientadas al nivel secundario enuncian la necesidad de tomar en cuenta las trayectorias escolares de los estudiantes. Analizar estos tránsitos supone un intento de marcar los atravesamientos y las porosidades entre el espacio escolar y aquello que acontece por fuera de él. De esta forma, las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir, que al analizar a los jóvenes se estará observando ese mosaico que van configurando a medida que avanzan en el recorrido escolar. Estudiar este derrotero implica referirse a los avances, las elecciones realizadas, los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y, en otros, los cambios de escuelas así como los intercambios en el ámbito no formal, entre varias situaciones posibles.

Mientras que los itinerarios son posibles caminos a ser recorridos por las personas en el transcurso de su práctica social (en tanto posibilidades que ofrece la sociedad) e incluyen las diversas experiencias de formación, las trayectorias son consideradas como los recorridos efectivos realizados por las personas y grupos a partir de los recursos con los que cuentan y de las opciones que son puestas a disposición en forma desigual. Estas trayectorias permiten dar cuenta de lo que los sujetos hacen y del sentido que le asignan a sus prácticas (Testa y Spinosa, 2010).

La trayectoria supone temporalidad. También implica cambios en los actores y en el propio campo. Las trayectorias se pueden describir, reconstruir a modo de líneas que resultan de la observación de los movimientos de un actor o de un grupo a través del tiempo (Cols, 2008). Además de aludir al nivel biográfico, el abordaje de las trayectorias educativas implica recuperar el nivel histórico, es decir, el contexto en el que se encuentra dicho sujeto (Bourdieu, 1989). Esta mirada posibilita mostrar las formas en que se configura la experiencia educativa tomando como base las condiciones objetivas (materiales) y simbólicas.

Elisa Cragolino (2006) parte de considerar que los factores y procesos que permiten aproximar a un mayor conocimiento de la trayectoria de los jóvenes están asociados a condiciones de contexto (político, económico y social) y a características de la oferta educativa, pero no mirados sólo en el presente sino recuperando su historia. Asimismo, dice esta autora que es necesario considerar a los sujetos que producen las prácticas. Una de las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o concientes) que los sujetos

toman con relación a la educación es observar sus “trayectorias sociales” es decir, las cuestiones relativas a la organización familiar, la inserción laboral, los movimientos migratorios y la participación social. Así, una perspectiva apoyada en el entrecruzamiento de la historia del contexto, la historia de la oferta educativa y la de los sujetos, permite advertir la complejidad de la realidad socioeducativa y comprender, además, cómo frente a orígenes sociales y herencias similares, y a pesar de cierta homogeneidad estructural, existen recorridos educativos diferentes y utilización distinta de las mismas oportunidades objetivamente disponibles. Con el interés de recuperar las dimensiones subjetivas de las prácticas, “la reconstrucción de la historia planteada como trayectoria” es la que permite advertir dicha variación, sosteniendo un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones.

Por otra parte, es posible diferenciar entre las trayectorias escolares teóricas y reales (Terigi, 2007:7). Las primeras remiten a itinerarios que siguen en el sistema educativo la progresión lineal de un recorrido prevista por éste en los tiempos marcados por la periodización estándar. La autora da cuenta de tres rasgos del sistema educativo especialmente relevantes para la estructuración de estas trayectorias: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción. Y agrega que estas trayectorias teóricas constituyen el saber pedagógico, es decir, aquello que debe ser enseñado en cada grado escolar y nivel. Y aunque éstas no se cumplan -en buena medida la estadística muestra esto-, sin embargo nuestro saber educativo no acompaña con toda la velocidad con la que sería necesario estos cambios que va experimentando la población supuesta por quienes enseñamos en el sistema escolar. Sin embargo, se advierte que la experiencia escolar de los estudiantes es heterogénea y reviste rasgos idiosincrásicos dado su carácter histórico y situado. Estos itinerarios constituyen las trayectorias reales (Terigi, 2007).

“Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. Así que *continuas* y *completas* son dos rasgos que esperamos poder imprimir a las trayectorias escolares” (Terigi, 2010). En esta perspectiva en torno a las trayectorias educativas se observa un lineamiento orientado a la intervención por parte de la escuela de asegurar determinados recorridos posible y deseables por parte de los estudiantes. Estos derroteros se encuentran enmarcados y orientados por el mandato de la inclusión propio de las políticas educativas de las últimas décadas.

La inclusión educativa constituye un pilar constitutivo de la escolaridad moderna (Narodowski, 2008). Se configura como un relato que sostiene que el sistema escolar tiene un rol protagónico en la instrucción de las personas y en la democratización de la sociedad. Más allá de esta matriz histórica, es posible ahondar en las múltiples representaciones que su polisemia acuña.

La inclusión educativa tiene una estrecha relación con los debates vinculados con la educación especial. En este sentido, las Declaraciones y los Documentos de la UNESCO (1994 y 2004) constituyen una referencia fundamental en la enumeración de los principios orientados a asegurar el derecho a la educación de todos

los estudiantes cualquiera sean sus características y dificultades³. Estos principios refieren en forma privilegiada a la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, la inclusión educativa ha ampliado su mirada constituyéndose como un movimiento que visualiza y apoya la diversidad de los sujetos que participan de las comunidades educativas. En este sentido, su meta es evitar la exclusión por motivos étnicos, de género y religiosos, entre otros (González González, 2008, p 91).

Sin embargo, en la misma definición de inclusión se establece la diferencia entre un "nosotros" y un "Otro" ya que este proceso define la integración a un colectivo determinado de sujetos caracterizados como diferentes. En otras palabras, en este proceso se establece la propia identidad (del que incluye) y la diferencia respecto del que es incluido (Dussel, I. 2004).

En varias investigaciones se ha señalado la presencia de una postura que supone la inclusión de los jóvenes en las instituciones escolares "a cómo dé lugar", es decir, sin reflexionar acerca de las prácticas que en ella se despliegan y por lo tanto, perdiendo de vista el derecho de los jóvenes a oponerse a ciertos modos de funcionamiento de la escuela (Falconi, O. 2004).

En este sentido, obligatoriedad e inclusión actuarían como procesos yuxtapuestos y solapados. Sin embargo, como se señala en Montesinos, Sinisi y Schoo (2009) algunos actores institucionales esgrimen reparos a la posibilidad de la universalización del ciclo superior del nivel secundario atribuidos a dificultades cognitivas de algunos jóvenes para superar los aprendizajes propios de esta etapa, a ciertas críticas a los consumos culturales, a pautas y hábitos de los jóvenes que hacen referencia a las diferencias intergeneracionales y a una correlación entre masividad y pérdida de la calidad educativa. Además, en este trabajo se afirma que desde la perspectiva de los jóvenes, por un lado, en algunos se observa "lo que se puede denominar como una reificación de la norma legal". Esto es, asignar a la Ley la capacidad de contrarrestar situaciones vinculadas al abandono escolar que responden a necesidades económicas. Por otro, se observa una mirada instrumental sobre la obligatoriedad y sobre la educación secundaria en general. Es decir, se asigna valor a la superación de este nivel más que por el presente, por el tránsito, por el habitar un espacio, por su valor de futuro, de acceso a bienes y recursos a los que podrían acceder una vez finalizada la escolaridad.

Por ello, es necesario comprender a la inclusión no solo en función de su opuesto, la exclusión, sino que es posible reconocer nuevas formas en que la inclusión y la exclusión se entrecruzan. Así, a partir de la universalización del nivel secundario y la ampliación en el acceso de nuevos sectores sociales a la escolaridad obligatoria, es necesario analizar las formas en que la exclusión se despliega en el interior de la escuela (Dussel, 2004). O la "exclusión incluyente" como define Gentili (2011) a estos procesos de inserción institucional que no logran transformar las situaciones de marginación, aislamiento e incumplimiento de derechos humanos y ciudadanos de los sectores más postergados de la sociedad tanto dentro como fuera de las instituciones escolares.

³ UNESCO, 2004, p.16

En rigor, lo que se observa durante la segunda mitad del siglo XX es un importante proceso de universalización del acceso a la escuela, asociado a una ampliación progresiva del reconocimiento legal respecto a la obligatoriedad escolar, cuyo potencial democrático aún depende de dotar a estas experiencias y oportunidades de ciertas condiciones políticas, revirtiendo tendencias que limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de este derecho (Gentili, 2011).

Estas limitaciones refieren a las condiciones de pobreza y a la desigualdad económica y educativa que tienen por resultado la expansión de sistemas educativos con circuitos diferenciados en sociedades divididas.

En síntesis, las trayectorias educativas y la inclusión son conceptos nodales de la política educativa de la última década. La preocupación teórica gira en torno a las posibilidades y limitaciones del sistema educativo para generar propuestas inclusivas en el marco de una sociedad signada por la desigualdad social y económica.

4.3 LA ESCUELA SECUNDARIA FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA OBLIGATORIEDAD

Desde mediados del siglo XX, la escuela secundaria argentina atraviesa un proceso de masificación que tensiona su ethos elitista y selectivo, proceso que se intensifica, y asume nuevos ribetes ante la nueva condición de obligatoriedad del sistema. Estas transformaciones tienen lugar en un escenario caracterizado, por un lado, por el debilitamiento de la institucionalidad moderna (Dubet y Martuccelli, 2000) debido a las profundas transformaciones socioculturales que han debilitado la matriz Estado-céntrica (Tiramonti, 2004) y, por el otro, por las profundas desigualdades que polarizan la estructura social (Nobile, 2012).

A mediados de la década del '70 con el advenimiento de las dictaduras en el Cono Sur, se registra un desmembramiento de las políticas propias del Estado de Bienestar. En este contexto, la escuela secundaria atravesó un doble proceso que va a caracterizar al nivel desde ese momento: "igualdad en el formato y desigualdad ofrecida por las distintas instituciones" (Southwell, 2011:53).

Las profundas transformaciones económicas y sociales producidas desde mediados de la década del '70 ocasionaron un aumento de la pobreza, la fragmentación social y la exclusión al acceso de derechos ciudadanos básicos a amplios sectores de la población. Asimismo, los discursos neoliberales, particularmente de los '90, justificaron estos cambios responsabilizando a los individuos desplazados por las causas de sus padecimientos.

En forma simultánea, se produjeron nuevas demandas hacia el sistema educativo y se instrumentaron políticas orientadas a contener, retener y mitigar las condiciones desiguales de vida de los estudiantes como el aumento de los años de escolaridad obligatoria (de 7 a 10 años) y la existencia de distintos programas focalizados orientados a atender a los grupos más vulnerables. Entre estas acciones se destacó el Plan Social Educativo (1993-1999). Basado en el principio de "equidad", este Plan desplegó una relación directa entre el Estado Nacional y las unidades educativas brindando recursos a las escuelas en condiciones más precarias del país.

Asimismo, la educación secundaria sufrió profundas modificaciones con la

transferencia de todas las instituciones educativas a las provincias y la reforma de los aspectos administrativos, de organización académica y curriculares (Puiggros, 1996). En este marco, se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 que rigió hasta el año 2006.

A partir del año 2003, como producto de la fuerte crisis económica que atravesó a la sociedad argentina y de un cambio en la orientación de las políticas en general, se desarrollaron acciones específicas orientadas a la inclusión educativa. Estas acciones se llevaron a cabo en el marco de una serie de transformaciones de distinto tipo: mayores demandas de educación por parte de la población en general con el consecuente aumento de la matrícula escolar; cambios en las identidades, prácticas culturales y consumos de los jóvenes; y líneas de acción explícitas por parte de la política educativa orientadas a transformar “la forma” y contenido de la escuela secundaria⁴ y a promover su mejora. El “formato escolar” es muy cuestionado por las dificultades que presenta para adecuarse a los requerimientos de universalización impuestos. De este modo, la obligatoriedad y la masificación estarían tensionando aspectos estructurales del nivel.

También se sancionaron diversas leyes y se estableció un cambio en el orden normativo⁵ (Feldfeber y Gluz, 2011). Además, se desplegaron una serie de programas como el Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) y Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), inspirados en los principios de igualdad y universalización como respuesta a los supuestos de la década anterior orientados por los fundamentos de la equidad y la focalización.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), se establecen acciones específicas orientadas a asegurar la obligatoriedad de la totalidad de la escuela secundaria y a construir una nueva institucionalidad que se aparte de la tradición selectiva y logre incluir, motivar y retener a los jóvenes al interior de la institución escolar con calidad.

En forma paralela, se implementa el plan Conectar-Igualdad que se orienta a la inclusión digital a través del otorgamiento de una netbook a estudiantes y docentes de las escuelas secundarias de gestión pública, escuelas de educación especial e institutos de formación docente de todo el país. También, se implementan otros Programas que se destinan al mejoramiento de la educación de adolescentes y jóvenes como: el Programa para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas, Convivencia Escolar y Mediación Escolar, entre otros.

⁴ En la última década, diversos estudiosos han señalado las particularidades de la organización escolar y la “gramática” (Tyack y Cuban, 2001) de la educación media desde la perspectiva curricular (Southwell, 2012; Dussel, 2006). Metáforas tales como “trípode de hierro” (Terigi, 2007) o “trinidad” (Feldman, 2009) son utilizados para describir la organización del tiempo, el conocimiento y las prácticas docentes entre otros aspectos.

⁵ Ley N° 25.864 de Garantía del salario docente y 180 días de clase sancionada en 2003;
Ley N° 25.919 del Fondo Nacional de Incentivo Docente sancionada en 2004;
Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional sancionada en 2005;
Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo sancionada en 2005;
Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada en 2006;
Ley N° 26.206 de Educación Nacional sancionada en 2006.

A ellos se agregan varias líneas de política socioeducativa para este Nivel en diferentes programas y recursos⁶ que el Ministerio de Educación de la Nación ha venido desarrollando a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas creada en 2007. Con estas ofertas se apunta, entre otros propósitos, a estrechar los vínculos entre las escuelas, las familias y la trama institucional local, además de capacitar y proporcionar bienes materiales y simbólicos que permitan acceder a diversas e interesantes propuestas pedagógicas.

Asimismo, es de destacar el desarrollo de una política distributiva como la Asignación Universal por hijo (AUH) que, aunque no es específicamente educativa, tiene una fuerte incidencia en este sector. Esta iniciativa brinda una prestación no contributiva, similar a la que perciben los trabajadores del sector formal, a los hijos de desempleados y de aquellos que desempeñan un trabajo precario. Como contrapartida, los niños y jóvenes deben cumplir con el calendario de vacunación obligatorio y asistir a la escuela.

En el año 2009 el Consejo Federal de Educación (CFE) acordó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE N° 79/09) y un conjunto de lineamientos políticos y estratégicos en los que se especifica y reconceptualiza lo que se denomina la educación secundaria obligatoria. Estos lineamientos se describen en la Resolución del CFE 84/09 Institucionalidad y Fortalecimiento de la educación secundaria Obligatoria; en Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional y en la Resolución CFE N°88/09 Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional (Ministerio de Educación, 2011: 7).

Los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional constituyen un elemento sustantivo en la configuración de la política educativa orientada a asegurar el derecho a la educación de todos los jóvenes del país. Son una de las herramientas diseñadas en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Es una política concertada en forma federal que especifica distintas acciones en los contextos de las administraciones jurisdiccionales y en las escuelas (Resolución CFE 88/09).

Se trata de una propuesta con rasgos de masividad ya que está destinada a todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país de enseñanza común y modalizadas y algunas escuelas de gestión privada (que deben cumplir determinados requisitos y cuya inclusión debe ser requerida por las jurisdicciones) con excepción de las escuelas técnicas (que poseen un plan propio). Sin embargo, en la primera etapa se estableció como prioridad la inclusión en el Plan de las escuelas que presentaban indicadores que daban cuenta de los mayores índices de repitencia, salidos sin pase y población más vulnerable.

Los Planes Jurisdiccionales constituyen una estrategia fundamental de la po-

⁶ Ellos son: El Programa Nacional de Extensión Educativa que implementó los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Turismo Educativo, Parlamento Juvenil del Mercosur, Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, Ajedrez educativo, Educación Solidaria, Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad, Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, Aporte para la Movilidad (adquisición de bicicletas dadas en comodato o compra de boletos o abonos de transporte público), Apoyo a Escuelas de Educación Especial, Apoyo Socioeducativo a Escuelas con Albergue Anexo, Libros: Textos escolares, Obras literarias y colecciones de aula, Ludotecas.

lítica educativa. En función de las particularidades de cada provincia, se orientan a ordenar la normativa, las estructuras organizativas y las prácticas en el nivel jurisdiccional e institucional. Las jurisdicciones destinan recursos para los Equipos Técnicos de Apoyo orientados a acompañar el trabajo que realizan las escuelas a través de sus Planes de Mejora Institucional. Cada jurisdicción cuenta con un Referente provincial que actúa como articulador entre las autoridades nacionales y provinciales y un equipo de Asistentes Técnico Territoriales (ATT, ETT para el caso de Misiones) que son los nexos entre las escuelas y las autoridades provinciales⁷.

De acuerdo a las prioridades definidas por cada Plan Jurisdiccional, los Planes de Mejora Institucional (Acuerdo del Consejo Federal de Educación N° 86/09) entre sus propósitos tienen que:

- planificar estratégica y gradualmente a corto y mediano plazo el desarrollo institucional para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes;
- configurar un modelo escolar que renueve las tradiciones pedagógicas promoviendo el acceso a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos;
- lograr la inclusión y la permanencia de los alumnos con especial atención a quienes se encuentran en situación de alta vulnerabilidad educativa y
- desarrollar propuestas curriculares que asuman la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las transformaciones socioculturales contemporáneas.

Cada una de las escuelas participantes debe nombrar un responsable institucional del PMI que es quien coordina el desarrollo del mismo y se configura como nexo entre los distintos actores institucionales que participan de la iniciativa. También es el responsable de la evaluación del Plan en el contexto de la escuela. Para ello, cuenta con un dispositivo de seguimiento y monitoreo que le permiten contrastar los datos ingresados en las distintas etapas del Plan con el fin de ponderar “el impacto de las acciones realizadas y el nivel de aproximación a las metas establecidas” (Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional, 2011).

Tanto los planes Jurisdiccionales como los PMI implican la elaboración del diagnóstico provincial y de cada escuela a partir de los cuales plantear estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. Para diseñar su PMI las escuelas deben seleccionar entre los ejes propuestos en relación con las trayectorias escolares y en relación con los aprendizajes y la organización pedagógico-institucional. En la primera dimensión las acciones se centran en la permanencia: la prevención de la repitencia, la sobreedad y el ausentismo; y la articulación con el nivel Primario, entre el Ciclo Básico y el Orientado, con otras instituciones de la comunidad, y con los estudios superiores. La segunda dimensión comprende los aspectos vinculados al diseño

⁷ Como se verá más adelante en los capítulos correspondientes al análisis de cada una de las provincias cada jurisdicción articuló de forma diferente su estructura político-administrativa con los nuevos roles establecidos por las regulaciones de los Planes de Mejora.

de propuestas de enseñanza, a la formación docente y al fortalecimiento de la convivencia, entre otros⁸.

Las escuelas cuentan con dinero destinado al financiamiento de horas institucionales y de gastos operativos destinados a las acciones desplegadas en el marco del PMI. Los recursos se distribuyen en función de la matrícula del establecimiento.

4.4 LAS TUTORÍAS

4.4.1 Características de la función tutorial

La función tutorial se ha encontrado y se halla en la actualidad atravesada por una serie de demandas y expectativas, no siempre explicitadas, vinculadas con la innovación, el mejoramiento y la inclusión de nuevos estudiantes (alumnos que provienen de familias que no han atravesado el nivel medio) a la escuela secundaria.

Esta función se entrecruza con una serie de tensiones:

1. Enlazar la estructura homogénea de la escuela con la trayectoria individual del alumno, es decir, constituir un punto de intersección entre la propuesta colectiva y el seguimiento personalizado del estudiante.
2. Ser una responsabilidad institucional pero situarla en una persona específica a la que se le encomienda el desarrollo de tareas concretas con el fin de lograr los objetivos propuestos (Campelo, Hollmann, Viel, 2009). Esta tensión se relaciona con la organización mosaico del currículum del nivel secundario, en el que cada profesor es contratado por el espacio-tiempo estipulado a la enseñanza de cada asignatura.
3. Se le demanda tener una perspectiva integral en una estructura institucional que divide lo académico de lo afectivo y que dedica escasa atención a la dimensión grupal. Los profesores atienden y se responsabilizan por la enseñanza de los contenidos curriculares, como si el aprendizaje no estuviera atravesado por los aspectos socio-afectivos. Esto no implica que, en la práctica, muchos profesores no dediquen tiempo a dialogar con sus alumnos. Lo que se quiere señalar es que el espacio-tiempo institucional se centra frecuentemente en la adquisición de los contenidos curriculares.
4. Ser concebida para dar respuesta a las situaciones conflictivas del acontecer institucional “enfoque reactivo” y en forma simultánea responder a un “enfoque proactivo” en el que prima la planificación de experiencias de aprendizaje orientadas a la construcción de ciudadanía, al acompañamiento emocional y a la atención al proyecto de vida de cada estudiante (Viel, 2009).

⁸ Diseño e implementación del Plan de Mejora (2011). Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria

A su vez, la figura del tutor, docente o personal a cargo de llevarla adelante, imprime diferentes características a cada una de las experiencias, vinculadas no sólo a las particularidades que se adjudican a la función tutorial en cada escuela, sino también al tipo de relación laboral de quien está a cargo, y a la impronta que trasmite por su propia formación profesional.

Esta formación remite tanto a la trayectoria biográfica de los sujetos como a la historia social que ese sujeto comparte con otros (Bourdieu, 1977). La trayectoria biográfica entonces, no está divorciada de la historia social de la profesión, ya que la historia colectiva se produce y transmite en particulares condiciones de existencia. La historia colectiva de la profesión justamente se va a producir y a reproducir en las escuelas. La institución escolar constituye el lugar común por el que todos los tutores pasaron cuando fueron alumnos y al que todos vuelven siendo tutores. De este modo, se encuentran muchas veces condiciones estructurales homólogas entre la escuela vivida y la escuela como lugar de trabajo. Las trayectorias de formación, a su vez, se engarzan con otras trayectorias ligadas a su vida familiar, laboral, política y cultural.

La idea de formación remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma”, como señala Ferry (1997) para una determinada práctica profesional. En primer lugar, dinámica alude a devenir, a un proceso que articula aprendizajes de muy diverso tipo, llevados a cabo en diferentes instancias y contextos y requiere de la mediación de otros pero también de un importante trabajo sobre uno mismo (Ferry, 1997: 56). En segundo lugar, el tutor se prepara para una práctica. Las concepciones se confrontan entre sí y dan lugar a un extenso abanico de prácticas diferentes, a veces contradictorias, irreconciliables.

Más allá de las tradiciones que la función tutorial porta, como se señaló anteriormente, cada política educativa la resignifica y recontextualiza. En otras palabras, el dispositivo de la tutoría presenta elementos históricos característicos pero a la vez se configura como una nueva estrategia en cada una de las propuestas.

4.4.2 Antecedentes históricos

En la tradición de la escuela secundaria europea y en Estados Unidos es posible reconocer dos momentos de la función tutorial. Esta periodización se relaciona con las transformaciones que se producen en el nivel medio en general y también con los cambios en el contexto socio-económico más general (Pinkasz y Acosta, s/d). Según estos autores, el primer momento se ubica en los finales de la Segunda Guerra Mundial y se corresponde con la expansión de la educación secundaria. La tutoría en este contexto se vincula con “la necesidad de introducir a los jóvenes en la cultura de la escuela secundaria”. El segundo momento de la función tutorial se ubica a fines de los '80. Aquí la tutoría, se encuentra atravesada por la emergencia de programas “integrales”, se relaciona con el acompañamiento a los estudiantes en el tránsito por la institución escolar “con miras a la integración social” y se configura como un dispositivo de atención a las trayectorias escolares.

En la Argentina, las tutorías también tienen una importante tradición. El primer antecedente se enmarca en un intento de reforma de la educación secundaria elaborado por el gobierno militar entre los años 1969 y 1972. En este contexto, se

propone la creación de un Departamento de Orientación que incluye los roles de asesor pedagógico o psicopedagógico y un ayudante de departamento.

Esta reforma contó con una fuerte oposición y muchas de sus propuestas no fueron llevadas a cabo. Distinto fue el derrotero de la modificación del sistema de "carga por hora" por el de "carga a tiempo completo" conocido como "Proyecto 13"⁹. Esta iniciativa, de carácter experimental, especificaba que además del trabajo frente a alumnos, los docentes afectados por esta normativa debían cumplir tareas "extraclases" como las siguientes: planificación de actividades, tareas de apoyo al programa, asistencia a los alumnos, relación con las familias de los educandos y la comunidad, actualización docente y el cumplimiento de toda programación que efectúe el establecimiento, con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje y de responder a las exigencias dinámicas del proceso de cambio (Ley 18.614, Art. N° 4).

Esta propuesta, asimismo, convirtió a la figura del preceptor en "auxiliar docente" y lo vinculó con la aplicación del régimen de convivencia. Además, brindó un amplio margen de elección a las escuelas para la organización de los proyectos educativos correspondientes a las horas "extraclase". Estas actividades pueden ser clasificadas en dos grandes grupos según estén orientadas a:

- Mejorar el aprendizaje de los alumnos: acciones de apoyo y nivelación, tutoría y orientación vocacional, propuestas de articulación curricular y capacitación docente.
- Satisfacer inquietudes artísticas, estéticas, deportivas y laborales de los alumnos. También se encuentran en esta categoría las iniciativas vinculadas al trabajo con la comunidad¹⁰.

Las prácticas desarrolladas por las escuelas a partir del Proyecto 13 fueron motivadoras de las iniciativas promovidas en las dos décadas sucesivas, porque funcionaron en el sistema escolar como registros de experiencias exitosas de innovación que fueron retomadas por los equipos técnicos para consolidarlas o profundizarlas (Ferrata, 2005:11).

En el marco del retorno de la democracia y de la circulación de un conjunto de investigaciones que daban cuenta de las desigualdades que atravesaban al sistema educativo argentino, en el año 1988 se implementa una reforma del nivel secunda-

⁹ En el listado de iniciativas presentadas por la Subsecretaría de Educación a las autoridades superiores el "Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo" se ubicaba en el lugar número trece y desde entonces se lo conoce como "Proyecto 13" (Aguerrondo, 1985)" (Leyes N° 18614/70, 18933/71 y 12514/72).

¹⁰ En la evaluación realizada en 1980, en la que respondieron 143 de los establecimientos incluidos en el Régimen de cargo docente, se informa que el 82% de los establecimientos optó por proyectos vinculados con acciones tendientes al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. En primer lugar se ubicaron las tareas de apoyo y nivelación, con un 30% de las horas extraclase, fundamentalmente destinadas a alumnos de primer año. En segundo lugar, las actividades de tutoría y orientación vocacional con un 23, 66% de las horas extraclase (Aguerrondo, 1985).

rio conocida como Ciclo Básico General (CBG) y Ciclo Básico Unificado (CBU) que entre otros aspectos se proponía:

- a) La integración de los primeros tres años de educación media a la educación básica, común y obligatoria.
- b) La redefinición de la función social y cultural del Ciclo Básico para la integración de los perfiles culturales y sociales fragmentarios que aún coexisten en el sistema.
- c) La formulación de un Ciclo Superior de Orientación y Especialización que permita la inserción social y laboral del joven, garantice la continuidad educativa a través de un proyecto flexible y coherente con el perfil de desarrollo socio-económico, cultural y democrático del país (Resolución N° 1624/1988).

Al igual que el Proyecto 13, el Ciclo Básico General se orientó a un número limitado de escuelas dado que tuvo un carácter experimental. Asimismo, recuperó el rol del preceptor ya reformulado en el Proyecto 13 orientado hacia la organización de la convivencia escolar.

En esta nueva escuela el rol del preceptor tradicionalmente limitado al mantenimiento de la disciplina, se desplaza a la tarea de búsqueda en conjunto con los alumnos y docentes de nuevas pautas de convivencia escolar. Conformará con los docentes un equipo de trabajo desempeñando el rol de auxiliar docente, colaborando con ellos en las tareas de seguimiento y evaluación de los alumnos. Canalizará un contacto fluido entre la escuela y los padres (p. 21).

Sin embargo, más allá de las continuidades es posible señalar algunas diferencias entre esta reforma y el proyecto 13. La reforma de los '80 se orientó hacia una reformulación de la programación del currículum. En este sentido, a diferencia del proyecto 13 que generaba una estructura complementaria al profesor, esta iniciativa sentó las bases para que el mismo profesor asumiera estas funciones (Pinkasz y Acosta, s/d).

En la década del '90 en la que se vivieron grandes cambios en lo educativo, se concluyó el proceso de descentralización con la transferencia de los establecimientos escolares de Nivel Medio y los Institutos de Formación Docente por parte del Estado Nacional a las provincias y al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Desde ese momento las jurisdicciones se hicieron cargo de muchas de las definiciones de política educativa y de su implementación por lo que este nuevo escenario dio lugar a una cierta fragmentación y heterogeneización del sistema educativo argentino (Morduchowicz , 2003).

En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación que extendió la obligatoriedad escolar hasta los primeros años de la educación secundaria. Se modificó la estructura del sistema educativo creando el Tercer Ciclo de la Educación General Básica compuesto por el séptimo grado de la escuela primaria y los dos primeros años de la enseñanza media.

En este contexto, se llevaron a cabo una serie de cambios curriculares a través del establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). En el Acuerdo Marco N° 16 de 1998 del Consejo Federal de Cultura y Educación correspondiente a la Estructura del Tercer Ciclo de la Educación General Básica se estipuló el espacio curricular de Orientación y Tutoría. Esta función era responsabilidad del ciclo y debía explicitarse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Asimismo, se acordó que se le debía asignar una importante carga horaria de distribución flexible para este tipo de actividades.

En el nivel nacional, los documentos oficiales se restringieron a la definición del espacio. En el marco de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires es posible diferenciar cuatro alternativas para la implementación de las tutorías de la EGB3 y el Polimodal (Acosta, y Pinkasz, s/d):

- Recuperación de la experiencia del "Proyecto 13" como andamiaje para la nueva propuesta.
- Creación del espacio de Orientación y tutoría con un docente con horas cátedra a cargo del espacio planificación institucional.
- Contratación de profesores con horas institucionales.
- Utilización del espacio de tutoría para "la reconversión de cargos o funciones, como el de preceptor, con el fin de aprovechar este recurso en función de los cambios en la escuela secundaria a partir de la nueva legislación".

En síntesis, desde principios de la década del '70, los proyectos de tutoría han sido un componente de las políticas de mejora de la educación secundaria, ya sea a través de la ampliación de funciones del docente como de la transformación del rol del preceptor de una función de control hacia un organizador de la convivencia escolar. Sin embargo, estas iniciativas han sido de baja escala ya que se implementaron en un reducido número de escuelas.

4.4.3 Las tutorías en la normativa nacional

En América Latina, en la que persisten desigualdades importantes, durante la última década se han desarrollado una serie de políticas y programas orientados por un lado, por la perspectiva del derecho a la educación, destacando el valor de ciudadanía de los destinatarios; y por otro, por la aspiración de transformar las iniciativas de corte focalizado en acciones de carácter universal.

En Argentina, uno de los primordiales desafíos de la política educativa relativa al nivel Secundario a partir de la sanción de su obligatoriedad (artículo 29 de la LEN), es la inclusión de todos los jóvenes y los adolescentes en la escuela con trayectorias completas e importantes logros de aprendizaje.

En este apartado se pasa revista a la normativa que orienta las propuestas de tutoría en la nueva escuela secundaria. En un primer apartado, se analizan las formas en que la tutoría se inscribe en una serie de normas que orientan la

transformación de la educación secundaria a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel: la Ley de Educación Nacional y las resoluciones del Consejo Federal de Educación 79/09 Plan Nacional de Educación Obligatoria, Resolución CFE 84/09, Lineamientos Políticos y Estratégicos de la educación secundaria Obligatoria; Resolución CFE 88/09, Institucionalidad y Fortalecimiento de la educación secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional; y la Resolución CFE 93/09, Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional. Estas normas son las que se establecen como fundamento de las acciones en los documentos propios del PMI (Plan de Mejora Institucional, p: 7). En un segundo apartado, se analizan los aspectos centrales referidos a las tutorías en los documentos del PMI o referidos a él.

4.4.4 Las tutorías en la nueva educación secundaria obligatoria

En la Argentina, la educación secundaria en su totalidad es de carácter obligatorio desde el año 2006. Esta transformación es operada a partir de la sanción de la LEN y de una serie de Resoluciones¹¹ del CFE que regulan las formas que adquiere este nivel educativo. Uno de los dispositivos que aparece en todas estas normas vinculado al cumplimiento de la obligatoriedad, a asegurar la calidad de los aprendizajes y la permanencia y egreso de los alumnos del nivel secundario es la tutoría.

En la LEN, la tutoría se describe como una estrategia orientada al acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes en la educación secundaria (Artículo 32 de la LEN). La norma establece que:

El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

La tutoría como acompañamiento de las trayectorias educativas se reitera en distintas Resoluciones del CFE (79/09; 84/09, 93/09 y 103/10) con distintos grados de especificidad respecto de lo que este enunciado general implica.

La Resolución N° 31/07 aprueba para la discusión el documento “La educación secundaria para adolescentes a partir de la Ley de Educación Nacional”. Con relación a las trayectorias escolares este documento enuncia que más allá de que en los últimos años se ha incorporado gran cantidad de jóvenes a la educación secundaria, las instituciones no siempre han acompañado y adecuado sus prácticas en función de estas propuestas de transformación y que esto se observa en las cifras de repitencia y abandono. En este sentido, afirma que:

¹¹ Estas resoluciones son de cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones del país.

Sostener el acompañamiento a la trayectoria escolar de los adolescentes y jóvenes como un objetivo central en el marco del cumplimiento del derecho a la educación y de la obligatoriedad, requiere de políticas que tengan efectos sobre los indicadores educativos del nivel.

A partir de este diagnóstico, enumera una serie de propuestas orientadas a “mejorar” la trayectoria escolar de los jóvenes: desarrollar iniciativas específicas de acompañamiento de los primeros años, revisar los sistemas de evaluación y calificación, organizar clases de apoyo para los alumnos con dificultades, entre otras.

En este documento, al igual que en la Resolución N° 79/09 que aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria se opera un cambio del “acompañamiento” a la “mejora” de la trayectoria escolar. La mejora está aquí asociada a los indicadores de eficiencia del sistema: repitencia, abandono y sobreedad y la tutoría es llamada a cumplir un rol en este sentido.

- a. Mejorar las trayectorias escolares de los alumnos y disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono. Impulsar estrategias para disminuir el ausentismo, la repitencia, la sobreedad y el abandono a través de acciones de apoyo escolar, revisión de normativas de promoción y acreditación, estrategias de regularización de trayectorias escolares, proyectos de tutoría¹² y alternativas de reinserción escolar.

En la Resolución CFE N° 84/09 que aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” las tutorías se vinculan con el acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares: “Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes”. Aquí el “mejorar” no se relaciona directamente con las trayectorias escolares sino con las posibilidades de acompañamiento de dichos itinerarios.

Sin embargo, más allá de que el acompañamiento de la trayectoria escolar sea el objetivo central de la tutoría, en distintas Resoluciones se adosan otras funciones enmarcadas en la conformación de la *nueva educación secundaria obligatoria*:

En la Resolución N° 79/09 se asocia la tutoría con la transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria a partir del desarrollo de proyectos escolares socioeducativos y del fortalecimiento del desarrollo profesional docente a través de la capacitación a docentes que desempeñen funciones tutoriales.

En la Resolución CFE N° 84/09 la tutoría aparece vinculada con la construcción de espacios curriculares alternativos para el último ciclo de la educación secundaria. Al respecto, se especifica que los planes de formación pueden contar con cierto grado de elección y que en algunos casos se puede prever la elaboración de tramos breves de formación, alternativos y equivalentes de “construcción personal -por parte de estudiantes asesorados por sus tutores- “

¹² El destacado, aquí como en las transcripciones de las normativas subsiguientes, corresponde a las autoras.

Esta participación del tutor en las propuestas orientadas a la transformación curricular se ve profundizada en la Resolución CFE 93/09 que aprueba el documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria". Esta Resolución presenta una diversidad de propuestas innovadoras en torno a la Educación Secundaria con el fin de superar, mejorar y transformar la "escuela tradicional". En este sentido frente a la homogeneidad de la enseñanza plantea que las escuelas diseñen diversidad de estrategias de enseñanza; con relación al trabajo individual propone que la enseñanza sea vista como un proyecto común; y con la presencia de límites claros entre el adentro y el afuera de la institución establece la importancia de construir puentes y articulaciones con las organizaciones de la comunidad como también con los saberes, consumos y prácticas de los estudiantes más allá del espacio escolar, entre otros aspectos.

En cuanto a lo tutorial se lo define como:

1. Un rol que es ocupado por una persona: el tutor. Este tutor forma parte del equipo de enseñanza definido como el "conjunto de actores educativos que, con diferentes tareas, funciones y perfiles, intervienen en los procesos institucionales". Este equipo está conformado por "directivos, docentes, asesores, coordinadores, tutores y preceptores", entre otros. Sobre este colectivo recaen varias de las propuestas esbozadas en esta Resolución.
2. Un proceso, como una acción, como una función que no quedaría restringida necesariamente a una persona. En este sentido, el texto diferencia entre el apoyo académico y el apoyo tutorial.

En cuanto a las funciones, lo tutorial se vincula con:

1. Al igual que en la normativa anteriormente mencionada, la tutoría tiene por función el acompañamiento a la trayectoria escolar.
2. El diseño de estrategias orientadas a la "inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes".
3. Una variedad de acciones vinculadas con la evaluación y orientadas a: a. detectar en forma temprana dificultades en la acreditación de las materias, b. participar en algunas de las decisiones relativas a la acreditación de los estudiantes, c. a promover espacios de enseñanza sobre prácticas de estudio, d. brindar apoyo y orientación en los períodos de examen (períodos diciembre y febrero/ marzo).
4. Prevenir la repitencia, aclarando las formas en que se "desarrolla la función tutorial preventiva dentro y fuera del aula, o de reinserción escolar ante la repitencia real, en el marco de los tiempos y recursos institucionales disponibles y de proyectos específicos de acompañamiento".

En síntesis, la tutoría se encuentra fuertemente asociada con el acompañamiento de la trayectoria escolar en la LEN y en un conjunto de Resoluciones del

CFE que enmarcan y describen los lineamientos básicos de la *nueva educación secundaria obligatoria*. En algunos documentos se presenta únicamente esta función sin mayores especificaciones. En otros, este concepto queda asociado con los indicadores de eficiencia del sistema educativo (repitencia y sobreedad) y con responsabilidades en la prevención de la repitencia.

Asimismo, en varias de las Resoluciones anteriormente citadas la tutoría se vincula con la transformación curricular y con la evaluación. También, el tutor aparece como parte del equipo de enseñanza que está compuesto además por otros miembros como directivos y docentes. Este equipo se configura como el responsable de la propuesta de enseñanza y de la evaluación en detrimento de las tareas individuales que tradicionalmente estaban asignadas a los profesores de las materias en forma aislada.

En el siguiente apartado se describen las funciones que se le asignan a la tutoría en distintos documentos publicados desde el Plan de Mejora Institucional.

4.4.5 La tutoría en el Plan de Mejora

Continuando con lo enunciado en las Resoluciones del CFE puntualizadas anteriormente, se establece como horizonte no solo asegurar la obligatoriedad, sino transformar el “modelo pedagógico institucional” que se oriente hacia la inclusión y a generar condiciones que posibiliten el desarrollo de trayectorias escolares continuas y completas. En este marco, al igual que en toda la política vinculada a la nueva educación secundaria obligatoria, la tutoría constituye un elemento que atraviesa los enunciados y la implementación de la política vinculada al Plan de Mejora.

Entre otros aspectos, esto se advierte en:

- a. La normativa que regula las especificaciones vinculadas con los Planes Jurisdiccionales

Los Planes Jurisdiccionales presentan distintas dimensiones que organizan “la transformación del nivel”: oferta y cobertura; trayectorias escolares; espacios formativos extra clase y articulaciones entre niveles y con distintas organizaciones de la comunidad (Resolución 88/09). Asimismo, vincula directamente las trayectorias educativas con las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes con la disminución de las “tasas de repitencia, sobreedad y de los alumnos salidos sin pase” y no con los procesos de los que estos indicadores cuantitativos son solo un aspecto.

- b. Las alternativas para el diseño de las propuestas de tutoría que establecen los documentos realizados desde el Plan.

En el documento Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional (2011) la función tutorial ocupa un espacio relevante como proyecto orientado a acompañar las trayectorias de los estudiantes. Entre otros aspectos este documento:

- Establece que la función tutorial requiere ser definida en el marco de la escuela. Esta premisa es consistente con la amplitud de las funciones, roles

y objetivos enunciados en los documentos del Consejo Federal descriptos anteriormente.

- Afirma que más allá de las lógicas institucionales es potestad del director “tomar decisiones y garantizar que medien criterios pedagógicos en la selección y en la elección de los tutores”.
- Sugiere estrategias diferenciadas entre las propuestas del ciclo inicial y del ciclo orientado de la educación secundaria.

c. Los lineamientos que se establecen para la asignación de horas institucionales financiadas por el Plan de Mejora

Se establece como recomendación que las horas institucionales erogadas por este Plan se asignen a “perfiles preferentemente docentes que asuman tareas de tutoría en sus diferentes alternativas (políticas institucionales para el reingreso de jóvenes no escolarizados, desarrollo de acciones previstas en políticas transversales tales como Educación Sexual Integral, Convivencia Escolar, Educación y Memoria, políticas de contención a las trayectorias escolares, otras), trabajo con Jefatura de Departamentos y otros equipos de docentes, desarrollo de políticas para jóvenes, desarrollo de acciones intersectoriales con organizaciones de la sociedad civil u otras áreas de gobierno local o provincial, etcétera¹³.

d. La implementación efectiva de los PMI

Durante el año 2010, el Plan de Mejora se implementó en 3207 escuelas estatales de nivel secundario, 202 instituciones estatales de adultos y 139 secundarias de gestión privada. Cabe señalar que en los años posteriores el número de escuelas que participaron del Plan de Mejora se incrementó de manera significativa así como el número de tutorías financiadas por él.

¹³ Instructivo para la Ejecución Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario (2013). Ministerio de Educación.

5. LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL EN CORRIENTES

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene por objeto abordar el estudio de las tutorías en el marco del PMI en la provincia de Corrientes. Para ello, en primer lugar se describen las particularidades de la educación secundaria a través de algunos indicadores cuantitativos, se contextualiza la normativa referida a las tutorías en la jurisdicción y se detallan las principales características de las escuelas estudiadas. En segundo lugar, se aborda el análisis de la información recogida a través de las dimensiones mencionadas en el apartado metodológico. Por último, se esbozan una serie de conclusiones.

5.1. CONTEXTO PROVINCIAL

5.1.1 Datos cuantitativos de cobertura y trayectorias escolares

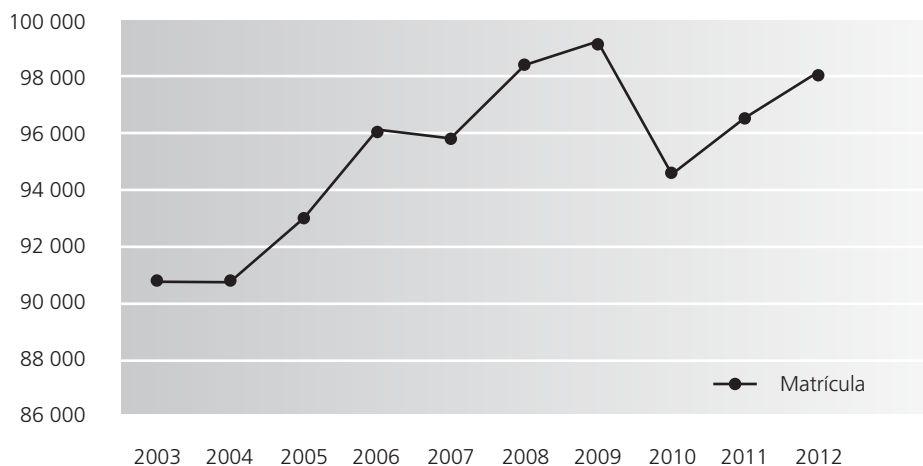
El Decreto N° 222/08 establece que a partir del ciclo lectivo 2008 el Sistema Educativo Provincial se ajustará a la estructura de cuatro niveles: educación inicial, primaria, secundaria y superior. A su vez, dentro de las opciones que permite la LEN (Ley de Educación Nacional), la provincia opta por una estructura académica de 6 años para el nivel primario, 6 años para el nivel secundario común y 7 años para el nivel secundario técnico.

En la jurisdicción, la matrícula total del nivel secundario común, en el período 2003–2009, aumentó un 9,3%, lo que representa en términos absolutos 8.470 alumnos más en el nivel.

Sin embargo, en el 2010 se advierte una baja. Esto se debe a que hasta el 2009 sólo se consideraban los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) como modalidad EPJA (Educación Permanente para Jóvenes y Adultos) y se tomaban las otras ofertas de escuelas para jóvenes y adultos como de secundaria común. En el 2010 todos estos centros de jóvenes y adultos pasaron a contarse como de esa modalidad (Ver Gráfico N° 1).

Gráfico 1:

Evolución de la matrícula del nivel secundario (Corrientes, 2003-2012)



Fuente: Relevamiento Anual, Red Federal de Información Educativa, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Los problemas más agudos se manifiestan en el Ciclo Básico donde la tasa de promoción efectiva llega al 70% y el porcentaje de sobreedad es del 54%. Esto significa que de cada dos estudiantes, uno tiene más edad de la que le corresponde al curso en el que está. Esto puede deberse a múltiples factores: el ingreso tardío al sistema educativo, la repitencia y/o el abandono (Ver Tabla N° 1).

Tabla 1: Tasas de eficiencia del nivel secundario (Corrientes, 2010)

INDICADORES	CICLO BÁSICO	CICLO ORIENTADO
Tasa de promoción efectiva 2009	69,3	77,66
Tasa de repitencia 2009	12,3	5,93
Tasa de abandono interanual 2009-2010	18,3	16,41
Porcentaje de estudiantes con sobreedad	53,54	41,3

Fuente: Relevamiento Anual, Red Federal de Información Educativa, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Estos datos educativos del nivel secundario resultan significativos para comprender por qué es necesaria la tutoría en la provincia.

5.1.2 Normativa sobre tutoría en la provincia de Corrientes

Más allá de las tradiciones que la función tutorial porta, cada política educativa la resignifica y recontextualiza. En el marco referencial se hizo alusión a la normativa nacional, aquí se describirá cómo esa normativa se plasmó en la provincia de Corrientes en las últimas décadas.

En 1970 se inicia en el país la experiencia denominada Proyecto 13. A Corrientes le corresponden dos escuelas y, una década después, se anexan otras dos.

En 1997 por Resolución 043/97, emanada del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia, se crea el espacio curricular de Proyecto de Orientación y Tutoría (POT). Dos años después, se sanciona el Decreto N° 1926/99 que dispone la estructura curricular de la EGB 3 e incluye este espacio.

En el 2007, el Decreto 1811/07 del Poder Ejecutivo establece la designación de profesores por cargo. Esta modalidad laboral implica reformas pedagógicas y organizacionales al interior de las instituciones educativas debido a que propone reemplazar la designación de profesores por hora cátedra por la de por cargo de tiempo completo o parcial. Con esto se pretende mejorar la situación del docente y de los estudiantes porque le permite a los primeros concentrar sus horas cátedras en un solo establecimiento, lo que supone un mayor sentido de pertenencia institucional y compromiso con la escuela. Por otra parte, permite que se les remunere no solo las horas frente a alumnos sino también aquellas que dedican a tareas extra áulicas como clases de apoyo, reuniones con profesores y elaboración de proyectos. Así se evita la dispersión de esfuerzos y se favorece la integración y participación de los jóvenes en la institución y se mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del apoyo directo y la recuperación en horas extra programáticas.

En el 2010, la Ley N° 5876/09 y su Decreto Reglamentario N° 2371/10 establecen la titularización para los docentes de establecimientos educativos de gestión estatal del nivel medio/tercer ciclo de la EGB y educación polimodal/secundaria.

El decreto 108/11 establece, como excepción y por única vez, a los efectos de aplicar la normativa anterior, que también se titularicen los docentes interinos que se desempeñan en los Espacios de Definición Institucional (EDI), Espacios de Opción Institucional (EOI) y Proyecto Orientación y Tutoría (POT).

La Resolución N° 26/12 organiza la nueva estructura del Ciclo Básico. En este marco, se reglamenta el Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE), a fin de reubicar a aquellos docentes (EDI, EOI y POT). La diferencia principal con el trabajo que venían haciendo es que ahora están nombrados por curso pero no trabajan en una división sino en un proyecto institucional. Este proyecto puede desarrollarse en dos dimensiones: "Vínculo escuela-alumno, escuela-familia y construcción de la ciudadanía" y "Fortalecimiento de los saberes disciplinares". Si no hay titulares en la escuela, el Consejo Consultivo elige a los interinos anualmente.

5.1.3 Actores institucionales a los que se denomina tutor

Desde el inicio del trabajo de investigación, durante las entrevistas a informantes claves, se advirtió que en el sistema educativo correntino se cumplían distintos

roles tutoriales y que recibían este nombre pero ninguno de los actores portadores era financiado por el PMI.

En esta provincia, se llama tutor a:

- el docente del Proyecto del Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE);
- los docentes que heredaron la figura y el rol desde el Proyecto 13;
- los referentes de las extensiones áulicas¹ de algunos colegios;
- los docentes del Plan FinES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) y
- a los padres o encargados.

A quienes se identifica como cumpliendo con las prácticas tutoriales que interesa para esta investigación, los demás miembros de la institución reconocían como “tallerista de horas institucionales del PMI”.

5.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS Y DEL TRABAJO DE CAMPO

Para realizar el trabajo de investigación fueron entrevistados la directora de nivel y el coordinador jurisdiccional de PMI.

Luego se seleccionó una muestra intencional de cuatro escuelas secundarias siguiendo los siguientes criterios:

- Beneficiarias del PMI desde el 2010
- Con el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado

Pero diferentes en cuanto a:

- Ubicación geográfica (dos de Capital y dos del interior)
- Historia (antiguas y recientes)
- Matrícula (muchos y pocos estudiantes)

Para realizar esta selección se recurrió a la Dirección General de educación secundaria del Ministerio provincial. El equipo técnico sugirió un número mayor (ocho) y el equipo de investigación seleccionó las cuatro instituciones del grupo propuesto.

El trabajo de campo se llevó a cabo en el mes de mayo del 2013.

Las escuelas de la muestra, que identificaremos con los números 1, 2, 3 y 4, se caracterizan por lo siguiente:

¹ Se denomina extensión áulica a cada una de las localizaciones que ofertan propuestas formativas completas o parciales, no emiten títulos ni certificaciones y no cuentan con autoridades específicas para la localización. En este caso, los títulos y certificaciones se consignan en la institución sede. Y se denomina tutor al referente institucional.

Escuela 1

Está inserta en un barrio periférico de la Capital que se caracteriza por viviendas recibidas a través del FONAVI (Fondo Nacional de la Vivienda) a principios de los 90 (incluso el edificio escolar fue realizado con estos fondos como parte del barrio).

Los alrededores de la escuela tienen calles de tierra pero una avenida importante y asfaltada se encuentra a un par de cuadras por donde circulan muchas líneas de colectivos.

La institución es beneficiaria del proyecto provincial de profesores por cargo.

La escuela tiene resultados exitosos en campamentos y fútbol. Los estudiantes obtuvieron, en varias oportunidades, trofeos por su participación a nivel nacional en este deporte, lo que representa un elemento motivador para quienes asisten a la escuela.

Si bien el edificio es relativamente nuevo, se encuentra bastante deteriorado. Constantemente se realizan trabajos de mantenimiento de parte del Estado y con fondos de la Cooperadora.

Al lado de la escuela está una escuela primaria y del otro lado un terreno baldío de una manzana.

La secundaria funciona en el edificio por la mañana (Ciclo Básico) y por la tarde (Ciclo Orientado). Por la noche funciona otra institución de modalidad EPJA (Educación Permanente para Jóvenes y Adultos).

La secundaria común tiene una matrícula de alrededor de 1.300 estudiantes. En el turno de la mañana se observa más movimiento porque los estudiantes son más chicos entonces corren en los recreos, se empujan, gritan y pelean.

Desde hace tres años, la escuela sufre el desgranamiento de su matrícula. Este año se cerraron dos cursos por falta de estudiantes.

Con 21 cursos por turno, el edificio tiene capacidad para albergar a unos 1.600 estudiantes, es decir, 800 en horario matutino y 800 en vespertino. Sin embargo, la matrícula es superior a la mañana y a la tarde sólo cuenta con 367 alumnos.

La escasa asistencia coincide con los últimos años. Según explicaron las autoridades, los estudiantes abandonan a partir de 4º año. Algunos, para continuar sus estudios en la escuela nocturna que funciona en el mismo edificio, donde pueden optar por finalizar el nivel en un año.

Escuela 2

Al igual que la escuela 1, también está inserta en un barrio periférico de la ciudad que se caracteriza por viviendas recibidas del FONAVI a mediados de los 80, o sea, una década antes que las viviendas del barrio de la escuela 1. El barrio originariamente se hallaba al sur de la ciudad pero después ésta se fue extendiendo y quedó en el centro.

La escuela fue fundada en los inicios de la década del 70 pero estuvo itinerando por distintos edificios de la ciudad hasta que tuvo su edificio propio en ese barrio gracias al FONAVI.

En sus orígenes, cuando la escuela funcionaba en el casco céntrico, era receptora de estudiantes repitentes y expulsados de otras escuelas. Luego, cuando se cambió al actual edificio, modificó su población estudiantil. Ahora recepta la población proveniente de los barrios aledaños.

Se encuentra sobre una calle asfaltada por donde circulan muchas líneas de

colectivos. A pocas cuadras de la escuela se encuentra una villa de emergencia, motivo por el cual el edificio posee muchas rejas y la Cooperadora realiza una inversión importante en seguridad.

La escuela funciona en los tres turnos. A la noche tiene una oferta de modalidad EPJA que pertenece a la misma institución.

Como la anterior, es beneficiaria del proyecto provincial de profesores por cargo.

El clima escolar es bastante tranquilo durante el día pero muy peligroso durante la noche. Los estudiantes de este turno vienen principalmente de la villa cercana o son los que abandonaron el secundario común.

La escuela presenta algunas dificultades para afianzar lazos de comunicación con las familias.

Posee una biblioteca popular que está abierta a la comunidad. No obstante, al igual que lo que le sucede con las familias, mantiene poca relación con el exterior.

En los barrios cercanos hay varias escuelas primarias de las que provienen los estudiantes.

La escuela tiene una matrícula de alrededor de 1.000 estudiantes sin contar los de la modalidad EPJA.

Escuela 3

Se trata de una ex-Escuela Normal que tiene el proyecto provincial de profesores por cargo. Está ubicada en una localidad del interior de la provincia de alrededor de 35.000 habitantes. La escuela se encuentra en el lado este de la ciudad, a una cuadra de una ruta provincial y en la calle de acceso a la ciudad.

Fue fundada en los inicios de la década del 40. Actualmente funciona en un edificio nuevo que ocupa una manzana y que se inauguró a mediados de la década del 80. La infraestructura es bastante sólida y está bien cuidada.

La escuela funciona en los turnos mañana y tarde con una matrícula de alrededor de 1.700 estudiantes, de los cuales 1000 son del nivel secundario (el resto son del nivel inicial y primario).

Es una escuela con bajos índices de desgranamiento de la matrícula.

Tiene mucha relación con las familias y las instituciones civiles y gubernamentales de la ciudad.

Escuela 4

Se trata de una escuela ubicada en una localidad semi-rural, en el centro de la provincia de Corrientes, lindando con los Esteros del Iberá y cuenta con una población de alrededor de 3.000 habitantes.

La escuela se encuentra en el centro del pueblo, enfrente de la plaza principal. Y, alrededor de ella, la iglesia, el hospital, la comisaría, la municipalidad y algunos negocios. Linda con una escuela primaria, de donde recibe principalmente la población estudiantil (aunque también recibe egresados de otras escuelas primarias de la zona rural).

El edificio data de la década del 70. A diferencia de las otras escuelas, ésta tiene un patio descubierto del cual proviene mucha luz. El lugar es muy tranquilo. Los estudiantes, en general, van en bicicleta porque tienen que recorrer muchos kilómetros y las dejan afuera, sin candado.

Funciona en los tres turnos. A la noche tiene una oferta de modalidad EPJA que

pertenece a la misma institución. La matrícula de la escuela secundaria común es de alrededor de 300 estudiantes.

Dentro de la escuela se observan estrechos vínculos entre docentes y estudiantes, quienes comparten no sólo las horas de clases sino también los recreos. Pero, según los docentes, la institución presenta algunas dificultades para afianzar lazos de comunicación con las familias. Los mismos jóvenes relatan que sus padres casi nunca van a la escuela a hablar con los profesores.

En cada institución se entrevistó al supervisor, al agente técnico territorial (ATT), al rector o vice-rector, al asesor pedagógico, al coordinador de PMI, al coordinador de tutorías, a dos tutores, a un profesor no tutor, a un estudiante y a una pareja de estudiantes.

Para la selección de los tutores, profesores no tutores y estudiantes, se recurrió al rector de la institución.

No siempre se pudieron conseguir todas las entrevistas. Solamente una escuela tenía asesora pedagógica y coordinadora de tutorías para los tutores contratados por PMI. Además, en un caso no se llegó a entrevistar a uno de los tutores y en otro faltó un grupo de estudiantes.

Finalmente, la muestra de actores quedó así constituida:

Cargo	Cantidad
Directora de nivel (Secundario)	1
Coordinador Jurisdiccional de PMI	1
Supervisor	4
ATT	4
Rector/Vice de escuela	4
Asesor Pedagógico	1
Coordinador de tutorías	1
Coordinador PMI en escuela	4
Tutor	7
Profesor	4
Estudiante	10
TOTAL	41

Para la realización del trabajo de campo se ocuparon dos técnicas docentes de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa y se contrataron dos personas (una Operadora en Psicología Social y un Técnico en Comunicación Social).

Estas personas fueron capacitadas en el tema y la utilización de los instrumentos en una prueba piloto. Después estuvieron a cargo de las entrevistas a los profesores no tutores y a los estudiantes, de la observación y de la desgrabación de todas las entrevistas.

Antes de visitar las instituciones, se leyeron los proyectos y los informes fina-

les de PMI de los últimos años. Los mismos fueron facilitados por el coordinador jurisdiccional de PMI.

El acceso a las instituciones fue mediado por los supervisores, quienes colaboraron activamente. Se encontró muy buena disposición de parte de todos los actores.

En el caso de las escuelas de Capital, se realizaron dos visitas. En la primera se concertaron las citas para las entrevistas y se realizaron las observaciones. En la segunda se realizaron las entrevistas.

Las escuelas del interior se visitaron una sola vez. Las citas fueron realizadas por teléfono y correo electrónico.

En forma simultánea al trabajo de investigación, el Ministerio de Educación de la Nación estaba realizando un monitoreo de la implementación de los PMI y esto provocó algo de confusión y preocupación debido a que los rectores pensaron que a través de las entrevistas serían evaluados.

También se tuvo dificultad para que los rectores identifiquen a los tutores porque no se utiliza esta denominación para quienes ejercen esta función en las escuelas. Simplemente se los llama "talleristas" porque así figura administrativamente para que cobren por el PMI. Además, como en la provincia existen otras figuras de tutores en las escuelas secundarias, se tuvieron que hacer las aclaraciones pertinentes. Por eso se observará en el análisis e interpretación de los resultados que aparece a veces el término "tallerista" y a veces el término "tutor" pero se aclara que fue el equipo de investigación el que introdujo este último término. Aunque, para no provocar confusión, se trató de mantener el término utilizado por los actores.

Antes y después de cada visita a las instituciones, el equipo de investigación realizaba una reunión para discutir las impresiones producidas por las entrevistas y la observación.

5.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.3.1 Políticas del nivel y Plan Jurisdiccional

"El diseño e implementación de acciones bajo formato de programas y proyectos es presentado como una función neutral, no política, desarrollada por técnicos tendientes al logro de objetivos del Estado" (Diez, 2006). Sin embargo, se observan diferentes maneras de apropiación, resistencia y negación de las políticas públicas en los distintos niveles de ejecución. Tanto factores objetivos como subjetivos contribuyen a la implementación y resignificación de lo dispuesto a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. En este sentido, el interjuego de los procesos de control y de apropiación, retomados de Ezpeleta y Rockwell (1985), permite reconocer que los sujetos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Es en este marco en el cual debe interpretarse la implementación de las políticas que se formulan a nivel nacional y/o provincial.

En el Ministerio de Educación se evidencia una progresiva desarticulación entre los niveles nacional, jurisdiccional e institucional como hacia dentro de cada una

de estas esferas. En el nivel nacional, se observa una fractura, por un lado, entre las fuentes de financiamiento y las cuestiones pedagógicas que intentan sostener; por otro, entre los distintos niveles y modalidades del sistema ya que hay planes, programas y proyectos que no pertenecen a un solo nivel o modalidad.

Ése es el desafío ahora, el tema de la articulación, ésa es quizás la cuestión. Tanto del sistema general como de la institución... Me acuerdo siempre de una reunión de rectores y supervisores donde una profesora, dijo "Pónganse de acuerdo entre ustedes y después dígnanos lo que tenemos que hacer" (Supervisora de la escuela 2).

Estas divisiones y dobles discursos repercuten a nivel jurisdiccional y a esto se suma el problema de la circulación de la información entre funcionarios, técnicos y supervisores. Los supervisores aducen que nunca les llega toda la información. Sin embargo, ellos son la puerta de entrada a las escuelas. A veces funcionan facilitando el acceso, otras obstaculizando, y en ocasiones, son indiferentes.

Por otro lado están los ATT, quienes todavía están construyendo su rol y tratando de diferenciarse de los supervisores. Los mismos están a cargo del Coordinador Jurisdiccional del PMI, quien nos señalaba lo siguiente:

Mi función es bastante increíble, muchas veces ni se visibiliza pero creo que lo que hoy lograron las escuelas, fundamentalmente dinamizar sus gestiones institucionales, no hubiese sido posible si no hubiese una persona que constantemente estuviese insistiendo con la transformación de su forma de hacer escuela. El referente del PMI, por un lado, tiene la mirada puesta en algunas cuestiones fundamentales que tiene que bajar a todas las escuelas y lo hace a través de los agentes técnicos territoriales, que están bajo mi tutela, y que son los que llevan mi palabra a cada institución escolar...

Los ATT fueron elegidos por convocatoria pública, por concurso de antecedentes donde estaba la mirada pedagógica y socio-educativa, con tribunales conformados por gente de PROMEDU, del equipo técnico y autoridades jurisdiccionales.

Se los capacita mensualmente, tienen una comunicación diaria conmigo a través de mails, a través de sms. Los de Capital vienen todos los días acá a conversar de las problemáticas de sus escuelas con los supervisores. Esto también me permite tener un trabajo más directo con ellos. Todos tenemos una mirada común sobre lo que estamos haciendo. Y como dificultades observo el desgaste in situ, el desgaste de la gestión entre el supervisor y el ATT que todavía sigue generando rispideces en algunas áreas (Coordinador Jurisdiccional del PMI).

La relación entre supervisores y ATT se complejiza porque no comparten las mismas escuelas. Cada uno tiene una región diferente. Es así como cada supervisor se relaciona con varios ATT y a su vez, cada ATT con varios supervisores.

Otra cuestión que pone en tensión el vínculo con los ATT es la formación. Según los términos de referencia del PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de

Mejoramiento de la Equidad Educativa), el perfil deseable es de un profesional de nivel terciario o universitario en Educación o Ciencias Sociales con conocimientos sobre las características y el funcionamiento del Nivel Secundario en la jurisdicción, experiencia en el diseño e implementación de propuestas pedagógicas, en diseño e implementación de proyectos socioeducativos para la atención de la población vulnerable, experiencia institucional en escuelas secundarias y capacidad de asesoramiento y apoyo al equipo responsable del PMI de las escuelas que le asignen las autoridades. La carga horaria estipulada por el programa es de entre 25 y 40 horas.

Debido a que el Ministerio de Educación de la Provincia dispuso que se tuvieran 25 horas en disponibilidad para acceder al cargo, no siempre se pudo cumplir con el perfil propuesto. Al principio se convocó a docentes jubilados, luego a recién egresados. Finalmente, los mejores se fueron porque el cargo les permitió el acceso a otras fuentes de trabajo en el Ministerio. Un factor más que influyó en esta decisión fue la inestabilidad laboral debido a que se trataba de un contrato que no se cobraba regularmente. Sumado a esto debían gastar en movilidad para trasladarse a las escuelas de la zona y esto no siempre se podía recuperar porque no se conseguían los comprobantes o se demoraba mucho en la rendición de gastos.

La normativa que se mencionó al principio de este apartado, se observa que la Resolución N° 79/09 del CFE organiza las prioridades de la política educativa nacional en función de tres dimensiones: 1) equidad, igualdad e inclusión, 2) calidad de la oferta educativa y 3) fortalecimiento de la gestión institucional.

El Plan Jurisdiccional de la provincia de Corrientes para el nivel secundario tiene como fin en el 2013, la tercera dimensión, el fortalecimiento de la gestión institucional. Esto es mencionado por la directora y el coordinador jurisdiccional de los PMI.

Este plan es diseñado por los funcionarios y técnicos de la Dirección General de educación secundaria, quienes reciben y coordinan los aportes de las distintas modalidades y otras unidades de gestión del Ministerio vinculadas al nivel. Al respecto el Coordinador Jurisdiccional del PMI afirmaba:

En el diseño del Plan Jurisdiccional participamos fundamentalmente los del equipo de secundaria y solicitamos todos los proyectos de los distintos programas que llegan a la provincia para que de una manera coordinada y estratégica conformen una masa de impacto a nivel jurisdiccional. Y creemos que, haciendo una mirada retrospectiva, los logros son más que superlativos, primero por la articulación y segundo porque nos reconocimos entre todos quienes somos los que estamos trabajando en cada área o región de escuelas...

Pero los que le damos forma somos los del equipo de secundaria. Ellos traen todo lo que quieren hacer, las propuestas, los cronogramas, y nosotros los hilvanamos (Coordinador Jurisdiccional del PMI).

Las tutorías no aparecen explícitamente en el Plan Jurisdiccional pero sí bajo el título "Políticas vinculadas a la calidad de la trayectoria escolar" donde se vinculan las tutorías financiadas por el PMI con las del Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE).

No hubo una política jurisdiccional explícita de capacitación para los tutores financiados por el PMI. Sí hubo una capacitación vinculada al rol tutorial que todos los actores que trabajan en secundaria tienen que desempeñar. La misma fue organizada por DISEPA (Dirección de Servicio Educativo, Prevención y Apoyo) y fue valorada como muy positiva por parte de los supervisores.

Implícitamente, se los capacitó a los ATT para que orienten a los rectores en las distintas estrategias que se podían implementar con el PMI, dentro de ellas estaban las tutorías. Pero no todos pudieron transmitir estos saberes a las escuelas. Uno de ellos sostenía:

Yo estaba viendo en distintas escuelas que hay como la necesidad de actualizarse, pero actualizarse verdaderamente. Y yo estoy promoviendo en este momento algo que hace dos años me impactó, que me llegó. Fue lo que nos dijo un capacitador del equipo técnico. Estábamos todos los ATT y esta persona nos dio un abanico de estrategias innovadoras que nos permitía un mejor impacto con el alumno. Yo llevé eso a las escuelas y algunos se apropiaron de esos conocimientos, tuvieron mejor rendimiento. Sin necesidad de ir al Plan de Mejora, te quiero decir, profes que vieron... Y estaba pensando que vaya alguien, como esta persona, que no hable de un espacio específico si no de distintas áreas y que los profes vayan viendo las prácticas que pueden mejorar. Pero que haya una orientación, un orientador para que podamos mejorar nuestras propias prácticas (ATT de la escuela 4).

Donde mayormente observamos que se corta, al menos en parte, el circuito de la información es en las instituciones. Todos los actores, inclusive los rectores, manifestaron desconocer el Plan Jurisdiccional. No obstante, declararon haber participado del Trayecto Formativo para Rectores que se prolongó durante dos años donde obtuvieron las primeras informaciones acerca de los cambios propuestos para el Nivel Secundario a nivel general y conocieron la existencia del Plan Jurisdiccional. Este trayecto formativo fue muy valorado por todos ya que en él adquirieron los fundamentos teóricos para desempeñarse en sus cargos de conducción. A esto hay que agregarle el plus de práctica que les demandaba el curso porque les permitió experimentar en sus escuelas y lograr mejoras importantes.

Este trayecto formativo constaba de los siguientes ejes:

- El trabajo del director y el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes.
- El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes.
- El trabajo del director en el diseño de los planes de mejora institucionales.
- El trabajo del director, la evaluación, monitoreo y replanteo de la mejora institucional.
- El trabajo del director en la generación de condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje: la gestión curricular.

Como se planteó anteriormente, este trayecto formativo tuvo resultados positivos en la gestión de los directivos pero en la mayoría de los casos no lo pudieron replicar en sus instituciones por distintos motivos, principalmente, porque la mayoría no tenía la formación necesaria para formar a colegas. Un indicador de ello es la

demanda que hacen de un formador para los docentes de su institución (algo que también plantean los ATT):

Podíamos los directivos que todos los cursos que se hacían allá para los directivos o los jefes vengan a las escuelas, así, por zonas. Porque todavía tenemos algunos profesores tradicionales que les cuesta ambientarse (Vicerectora de la escuela 4).

Además de los PMI, en las escuelas se cruzan muchos otros planes, programas y proyectos que tienen distintas fuentes de financiamiento. Sólo una de las escuelas de la muestra pudo articular todos los fondos en función de un proyecto para la escuela. Las demás tienen superposición y confusión de planes, lo que también provoca superposición y confusión de roles entre los distintos actores que intervienen en su ejecución. Pero cuando se habla de la desarticulación en las escuelas, no hay que olvidar lo que ocurre en el resto del sistema.

Desde hace mucho tiempo la escuela tiene un montón de programas y proyectos que vienen llegando. Y el gran desafío es la articulación de eso con la propuesta educativa institucional... El del PM es un proyecto institucional, lo del CAJ también es un proyecto institucional, pero tiene que haber un PEI que tiene que enmarcar todo eso (Supervisora de la escuela 2).

Respecto al diseño del PMI, en general, se realiza teniendo como insumos la normativa nacional y el diagnóstico cuantitativo de la evolución de la matrícula escolar. Está a cargo de los rectores y paulatinamente, se fueron sumando otros actores como el Coordinador del PMI y los miembros del Consejo Consultivo (integrado por los Jefes de Departamentos). Los actores que lo ejecutan -entre ellos, los talleristas (para la investigación, los tutores)- no sólo que no participan en el diseño sino que no lo conocen. En este sentido, se puede observar también una fractura o quiebre en la circulación de la información.

Los que conocen y participaron en el diseño del PMI, dicen que permitió iniciar procesos de autoevaluación en la institución, el progresivo involucramiento de los actores en las decisiones que se toman en la escuela, el trabajo en equipo y el aprendizaje de la administración de recursos.

En definitiva, vemos cómo a través del PMI se articulan la macropolítica del Ministerio de Educación de la Nación con la micropolítica de la escuela. Sin embargo, hay una instancia meso de la jurisdicción que no aparece.

5.3.2 La tutoría, las trayectorias educativas y la inclusión

En los discursos de los actores, se observa una multiplicidad de sentidos atribuidos a estos tres términos. Además, cada actor emite su opinión desde el lugar en el que está. Algunos observan la provincia, otros la región educativa y otros su institución.

Respecto al término "trayectorias educativas", salvo la directora de nivel, los otros actores se refieren a cómo fluctúa cuantitativamente la matrícula escolar, algunos a nivel jurisdiccional y otros a nivel institucional, en función del lugar en el que estén. Algunos se refieren a posibles trayectos por donde pueden transitar los estu-

diantes (pero los llaman trayectorias). Estos son ejemplos de algunos de sus dichos:

Cada joven tiene una trayectoria diferente porque sabemos que cada uno aprende en un momento diferente (Directora de nivel).

Entrevistadora: ¿Vos podés identificar zonas en la provincia donde son más irregulares las trayectorias?

Coordinador jurisdiccional del PMI: Sí, absolutamente. Te puedo decir cuál es la mejor si querés y después te digo cuál es la peor. Toda la zona del Río Uruguay, llámese Alvear, Yapeyú, Guaviraví, La Cruz, es la zona que mejor responde a los lineamientos de la nueva secundaria obligatoria con porcentajes de deserción mínimos. Las zonas más críticas son la de centro –Mercedes- y Capital (Coordinador jurisdiccional del PMI).

Bueno, en general, hay una pirámide, que yo cada vez voy notando más. Antes era como una pirámide de gran matrícula en los primeros años hasta el ciclo básico y después se iba angostando. Pero ahora se está equilibrando más por la cantidad de estrategias que se están implementado con el PMI en las escuelas. En las escuelas que acompaño en este momento no hay tanto abandono como pudiera haber en escuelas del interior por cuestiones de distancia, de trabajo, etc. Además, hay muchas estrategias que las escuelas están implementando en el marco de la normativa nueva que tienen que ver no solo con la Ley Nacional, que establece la obligatoriedad y el paradigma de la escuela inclusiva y un montón de cuestiones, sino también los acuerdos del Consejo Federal que abren mucho la jugada y desafían a la escuela para que se repiense y pueda romper mínimamente o de a poco lo que tiene que ver con la gradualidad de la educación secundaria, la fragmentación, el profesor por horas cátedras que va de una escuela a otra a dar clase (Supervisora de la escuela 2).

Nosotros sabíamos por los resultados que teníamos que había un porcentaje bastante importante de alumnos que se desgranaban a lo largo de la trayectoria escolar... Tenemos alumnos que tienen asignaturas previas, entonces se arma una trayectoria para esos alumnos para que puedan aprobar satisfactoriamente sus asignaturas (Rectora de la escuela 2).

El año pasado con la implementación del Plan de Mejora e informándonos acerca de este proyecto, observamos los diferentes tipos de trayectorias que podíamos realizar dentro de la institución y para esto se implementó el proyecto de las "Trayectorias discontinuas", que es para los que tienen más de cuatro asignaturas pendientes (Coordinadora del PMI de la escuela 1).

Se observa una operacionalización mínima de conceptos tan abstractos. Lo que redunda en la simplificación de las propuestas en los proyectos. Así, las trayectorias educativas se consideran simplemente en función de un diagnóstico, monitoreo y evaluación cuantitativos que tiene que ver con el número de estudiantes que promocionan, repiten o abandonan la escuela. Entonces, los proyectos tienen como

objetivo disminuir un número. Según los actores institucionales, el pedido viene de las instancias superiores:

Se empezó a mirar mucho más las estadísticas. En ese momento... a ver... me quiero acordar los nombres de las personas que vinieron pero... gente de Corrientes ¿no? Y nos hablaron de la importancia de conocer e interpretar los números para poder hacer diagnósticos y a partir de ahí ver cuáles eran las dificultades y poder tomar decisiones, diseñar acciones para ir solucionando problemas (Asesora pedagógica de la escuela 3).

Sin embargo, no se tiene que desmerecer este principio de evaluación cuantitativa porque antes no se realizaba ninguna lectura de los datos de la institución. Esto permitió iniciar acciones de evaluación en la institución y sanear algunos vicios en la toma de los datos. Al respecto, resulta interesante considerar los aportes de Montesinos y Schoo (2013) acerca del empezar a “mirarse a sí mismo” a través del diagnóstico propuesto por el PMI. Acerca de esto, una coordinadora del PMI de una escuela sostenía:

En el 2012 detecté que uno de los problemas fue la matrícula. Para diferentes departamentos teníamos diferentes números de alumnos. Por ejemplo para Matemática en primer año teníamos 150 alumnos, para el área de Sociales había 140, para el área de Lengua había 148. Es decir que existía un déficit de alumnos que no se sabía dónde estaban, o bien no se informaban que ya tuvieron el pase, es decir que ya le dieron la baja del colegio (Coordinadora del PMI de la escuela 1).

Como se señaló en el marco teórico, Flavia Terigi (2007) diferencia entre trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por la periodización estándar. Pero, contrariando la supuesta experiencia educativa común que transitarían los adolescentes en el nivel secundario, se advierte que la experiencia escolar de los estudiantes es diversa y adquiere rasgos propios y singulares. Éstas son las trayectorias reales.

En general, en la normativa y en los testimonios de los actores pertenecientes al sistema educativo en todos los niveles (nacional, jurisdiccional e institucional), cuando se habla de trayectorias escolares, si bien se reconocen las trayectorias reales, se toman las trayectorias teóricas como parámetro.

El segundo término, el de “tutor”, también es polisémico. En los dichos de los entrevistados se advierten modelos internos, culturales y que, como construcción simbólica, incluyen lo que debiera ser un buen tutor. Esto principalmente es producto de la cada vez más creciente bibliografía que trata el tema de las tutorías desde una mirada propositiva y que circula por el sistema educativo (ver: marco teórico).

O sea, lo que hay que definir acá y acordar con todos es ¿qué es el tutor? Porque si le preguntás a uno te puede decir que es el tallerista, el que le da las clases de apoyo de Matemática, el que le da las clases de apoyo de Inglés o el padre. Entonces, en algunos acuerdos escolares de convivencia, yo les pedía que aclaren a quién se refieren. Porque estamos hablando del tutor en el marco de todos estos

programas de apoyo, complementarios, y entonces por ahí tampoco podés decir que es el padre porque no sabés si tienen padre. Entonces es el adulto responsable (Supervisora de la escuela 2).

Acá le llaman tutorías y en síntesis están haciendo un apoyo escolar. Pasaría a ser un maestro particular. La función de tutor tendría que ser alguien que realmente se acerque y esté en una diversidad de cosas (Supervisora de la escuela 3).

En ninguno de los casos había un subproyecto de tutorías en el marco del PMI. Como se sostuvo anteriormente, en la provincia no se utiliza este término para nombrar a quienes desempeñan el rol, sino que se los llama “talleristas”. Con esta denominación se los designa administrativamente para cobrar y así figuran en los planes.

Entrevistadora: ¿Cómo se define tu cargo?

Tutora: Soy tallerista en el área de Historia en cuarto año y Ciencias Sociales en primero, segundo y tercer año (Tutora de la escuela 1).

La denominación que se le da a un cargo o a un espacio no es una cuestión menor. Recuperando lo señalado anteriormente respecto a quiénes se llama tutor, se observa que en todas las escuelas existe un Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE) en el que trabajan profesores de planta que antiguamente eran profesores de POT (Proyecto de Orientación y Tutorías), de EDI (Espacio de Definición Institucional) y de EOI (Espacio de Opción Institucional). Este proyecto está a cargo del Asesor Pedagógico de la escuela.

La diferencia principal con el trabajo que venían haciendo los profesores de POT, EDI y EOI es que los de PFTE están nombrados por curso pero no trabajan en una división sino en un proyecto institucional. No tienen un espacio curricular que tengan que cursar obligatoriamente todos los estudiantes y acreditarlo. En general, para los rectores, el principal problema de la titularización masiva fue el que desencadenó con estos profesores. Los directivos opinan que, si bien la mayoría de los profesores después de titularizarse cambiaron sustancialmente sus conductas y ya no se preocupan por continuar con su formación y mejorar sus prácticas, esto se nota mucho más en los ex profesores de POT, EDI y del EOI porque antes tenían que competir anualmente con sus proyectos para ser aceptados y ahora ya no tienen de qué preocuparse.

Por otra parte, están los profesores que fueron designados por cargo y que tienen horas disponibles, además de las que utilizan para dar clases. Solamente en una escuela se encontró una organización institucional de las horas de estos docentes, más los del Centro de Actividades Juveniles (CAJ), más los talleristas de PMI integrados en la misma grilla. Y, en esta escuela, se encontró una coordinadora de los talleristas financiados por el PMI.

Las antiguas prácticas de los profesores de POT, EDI y EOI fueron cubiertas por estos profesores por cargo. No fue ni es fácil para la escuela desprenderse del formato de curso.

A todos estos actores si no se los llama directamente tutores, se les asigna explícitamente el rol tutorial. No sucede lo mismo con los talleristas financiados por el PMI.

Respecto al término "inclusión", todos los actores entrevistados coinciden en que es el principal objetivo de la política educativa para el nivel secundario. Pero este objetivo es interpretado de muy diversas maneras según qué se considere inclusión. Para la directora del nivel, *"las políticas están orientadas al reingreso de los estudiantes que abandonaron el sistema educativo"*; para el Coordinador Jurisdiccional del PMI *"tienen como principal objetivo la inclusión con calidad a fin de cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria"*; para los ATT *"el objetivo es acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes"*; para los coordinadores de PMI *"es mantener a los estudiantes dentro de las escuelas"*.

5.3.3 La organización escolar y la tutoría

Al momento del trabajo de campo, todas las escuelas de la muestra habían presentado sus informes finales del PMI del período 2011-2012 y el proyecto para ejecutar el plan del 2013.

Los talleres financiados por el PMI son, principalmente, de tipo disciplinar y organizados como clase de apoyo. Existen otros a los cuales se hará referencia en el apartado siguiente.

En general, el trabajo de los talleristas es individual. Ninguno conoce el PMI de la escuela, la mayoría se maneja con un proyecto flexible que surge de las demandas y necesidades de los estudiantes pero que está monitoreado por el coordinador del PMI. Los talleristas reconocen que les cuesta mucho integrarse a la dinámica de la institución aunque sienten que es algo que van logrando revertir progresivamente.

Los talleristas disciplinares de la escuela 1 no pertenecen a los docentes de planta del establecimiento y, como sólo van los sábados, ni siquiera comparten el espacio en el mismo momento con los docentes de planta. Esto acentúa los problemas de integración a la comunidad educativa.

Para el caso de otras escuelas primero se buscó a los talleristas dentro del plantel docente. En una de las escuelas, van rotando para que todos tengan la experiencia.

Los talleristas disciplinares señalan que al principio su rol desencadenó cierto recelo por parte de quienes estaban a cargo de la materia pero después fueron aceitando los vínculos. La iniciativa, generalmente, surge de ellos. Son ellos los que buscan a los otros profesores para seleccionar y articular los contenidos.

Según los supervisores, este trabajo permitió visibilizar el trabajo de los docentes en sus cátedras.

Respecto al tiempo y al espacio, en las dos escuelas de la Capital, los roles de los talleristas disciplinares se desarrollan durante los días sábados. Los talleristas con perfil psicológico o de asistentes sociales, trabajan durante la semana a demanda.

Somos bastante flexibles. Cuando nos necesitan estamos. Se rompe un poco lo de los turnos y demás porque por ahí yo estoy en el taller de orientación vocacional y viene una preceptora del turno tarde, si bien no es mi espacio de entrevista en el turno tarde, pero respondo a la demanda igual. En ese sentido es como que nosotros somos móviles, surge algo de cualquier índole y acudimos (Coordinadora de tutorías de PMI de la escuela 3).

Las dos escuelas de la Capital tienen más población de la que pueden recibir según su infraestructura, principalmente en el Ciclo Básico. Y, como funcionan en los tres turnos, no es factible el trabajo de los talleristas durante la semana así que funcionan los sábados. En una de ellas se plantearon los talleres en el mismo horario de clases porque no tuvieron éxito los fines de semana. Esto decía la rectora:

Vienen a los talleres los días sábados pero también tengo, en el caso de la noche, que atiende a la población de jóvenes y adultos, entre semana. Esta modalidad atiende a muchos chicos que vienen de otras escuelas y por ahí adeudan las materias del área profesional (Contabilidad, Derecho, Administración de Personal, etc.). Entonces, hemos planteado un espacio de tutorías para estas asignaturas los días sábados. Pero no venía nadie porque trabajaban, porque no querían, por distintas razones. Entonces hicimos un trayecto en el horario de clases, de carácter rotativo. Los chicos no van a examen final sino que recuperan en proceso los contenidos considerados prioritarios de esa área. Se les da por aprobado y se les vuelca así la calificación en una instancia de examen para no salir de las fechas previstas por el calendario escolar (Rectora de la escuela 2).

En las dos escuelas del interior, los talleres se realizan durante el horario escolar o en contraturno, a veces en espacios que no son acordes a las clases que se están impartiendo (la biblioteca, el laboratorio de química, la sala de video, etc.). Sucede que en el interior no hay tantos estudiantes como en la Capital. Por otra parte, en el ámbito rural, tienen que recorrer grandes distancias para llegar a la escuela. Entonces, es muy difícil que tengan que asistir dos veces en el día a la escuela.

Cuando el edificio es compartido por distintas unidades educativas, no todos los espacios se pueden utilizar porque algunas tienen las llaves de ciertas aulas. Éste es un factor facilitador para utilizar el espacio en contra turno para la que tiene la llave pero obstaculizador para la que no la tiene.

Cuando los talleres se ofrecen en el mismo turno, el estudiante pierde horas de clases de los espacios curriculares. Entonces se evalúa qué horas de clases puede perder sin que afecte al resto de sus aprendizajes. Esto decía un ATT:

Sacan al alumno de una materia que no tiene gran relevancia en cuanto a su contenido, como por ejemplo Plástica, y lo llevan a desarrollar los espacios tutoriales (ATT de la escuela 1).

Lo que es más o menos importante es relativo en función de quién lo diga. Así como para este ATT, Plástica no es una materia relevante, para una supervisora y para una rectora a través de Plástica puede lograrse la motivación e integración del estudiante a la institución.

Anteriormente los talleres tenían 40 minutos de clase por día. Por sugerencia de los supervisores, el horario se incrementó a 80 minutos para lograr un mejor control.

La supervisora nos dijo que nosotros teníamos talleres de medio módulo y cuando yo le presentaba la grilla, aparecían como ciento cincuenta talleres. Y me dijo: "¿Cómo controlan esto?" Entonces ella nos propuso hacer talleres de por lo

menos un módulo (ochenta minutos). Creo que ese fue un cambio interesante (Asesora pedagógica de la Escuela 3).

Además, la Dirección de secundaria habilitó la posibilidad de aprobar las materias que los estudiantes tienen como previas si asisten entre el 80 y 100% a los talleres disciplinares y aprueban el 100% de los trabajos. Estos talleres duran un trimestre o un cuatrimestre si solamente se dicta los sábados, o un par de meses si se dicta dos o más veces por semana. En algunas instituciones, el tiempo de clase de un estudiante no es el mismo que el de un profesor, ya que si el estudiante termina antes sus tareas puede retirarse. Esto decía una rectora.

El tiempo de tutoría del estudiante depende de su rendimiento. Hay alumnos que pueden estar ochenta minutos como también hay otros que están dos horas. Hay alumnos que avanzan más rápido que otros y se van antes a su hogar (Rectora de la escuela 1).

Pero no es el caso de la mayoría. Casi todos señalan el escaso tiempo que se dedica a los talleres. Si bien se trabaja con menos estudiantes y esto posibilita una atención más personalizada, es menor el tiempo que se dedica a la enseñanza y al aprendizaje de los que tienen problemas. Algunos talleristas, principalmente los que se desempeñan en el área de Lengua, señalan que tienen muchas demandas de los otros docentes, ya que los estudiantes carecen de las competencias mínimas de lectura, comprensión y producción de textos y esto les produce dificultades de aprendizaje en las otras áreas. Como decía una de las rectoras:

Hay chicos que no saben escribir, no te estoy hablando de una redacción pequeña, no saben escribir una frase con coherencia. Son muchísimas las falencias que traen de la escuela primaria. Así que tratamos de trabajar un poco tratando de igualar el nivel de conocimiento (Rectora de la escuela 2).

Lo de la atención personalizada es relativo ya que en los talleres de apoyo de Matemática y Lengua el número a veces supera al que normalmente tienen en una división.

Las distintas ofertas de talleres no funcionan durante todo el año. Algunas aparecen una vez que se inician las clases como los talleres de apoyo y los de articulación con la primaria. Otras a mediados de año como los talleres de juguetería que se desarrollan cerca del día del niño (agosto) y, también a fin de año como las de articulación con los niveles primario y superior.

Los estudiantes varían los agrupamientos que normalmente tienen en los cursos por divisiones cuando asisten a los talleres. Esto favorece la socialización y posibilita otro tipo de vínculos.

Hay talleres diseñados y ejecutados solamente para los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje mientras que otros son para toda la población (estudiantes, preceptores, docentes y padres).

Si bien el sentido de "justicia social" viró políticamente de los sectores vulnerables hacia la atención para todos (Dussel, 2013), las escuelas todavía siguen respondiendo primero a los grupos más vulnerables.

5.3.4 Los modelos, estilos o formatos de las tutorías

Las cuatro escuelas de la muestra ofrecen el espacio de talleres. Estos talleres se clasifican en: de apoyo, de previas y optativos.

Un taller es una metodología de enseñanza que combina la teoría y la práctica. Los talleres permiten el desarrollo de investigaciones y el trabajo en equipo. Algunos son permanentes y otros temporarios. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas y requiere la participación activa de los asistentes (Betancourt, 1996).

Esto es un taller desde el punto de vista teórico pero no es lo que realizan todos los profesionales contratados con fondos del PMI. Como se dijo anteriormente, con este nombre se los identifica en el instructivo administrativo y todos denominan taller a sus espacios de prácticas. Probablemente, el término sea una herencia de los planes y/o programas anteriores que utilizaban esta estrategia a modo de puente para que los estudiantes que abandonaron vuelvan a la escuela.

Los talleres disciplinares pueden ser de los tres tipos señalados anteriormente (de apoyo, de previas y/u optativos). Las materias de los talleres de apoyo y los talleres de previas se eligen en función del diagnóstico cuantitativo que se hace del desgranamiento de la matrícula. En general, todas las instituciones ofrecen Matemática y Lengua. Le siguen en importancia Inglés y Química.

En el caso de los talleres de apoyo, no se espera que los estudiantes lleguen a fin de año para atender sus problemas, sino que se los va acompañando durante el proceso.

En una de las escuelas, los talleres de apoyo fueron evolucionando y ahora ya no son más disciplinares sino, por ejemplo, tienen talleres de ajedrez para apoyar Matemática, talleres de historieta para apoyar Lengua, talleres de Adolescencia para apoyar Biología, entre otros. Estos talleres son obligatorios y la nota y la asistencia se pasan al profesor de la materia que se apoya.

Nosotros al principio apostamos mucho a las tutorías y después me empecé a dar cuenta: "Pero si necesitamos apoyar es porque no están aprendiendo bien los chicos". Y entonces empezamos a apostar hacia otro lugar. Entonces por ejemplo todos los alumnos de todos los cursos cursan un taller obligatorio a la mañana, esto como parte de su formación, no como apoyo, lo que pensábamos era generarle otro tipo de espacio donde ellos adquieran determinadas habilidades que impacten en su formación. Por ejemplo, en el caso ajedrez trabaja en conjunto con el profesor de Matemática. Es más, este taller le pasa la asistencia y una nota al profesor de Matemática. Todos los chicos en primer año cursan el taller de ajedrez en un cuatrimestre por ejemplo (Rector de la escuela 3).

En tres escuelas, los talleres son sólo de previas (en la cuarta escuela esto forma parte del trabajo de los profesores por cargo). Entonces, organizan un taller los sábados durante un trimestre o dos veces por semana durante un par de meses, del espacio curricular que tiene más estudiantes con previas. Asisten los que adeudan esa materia en el mismo ciclo. Por ejemplo, hay una oferta de Matemática para estudiantes del Ciclo Básico. Si son muchos, el grupo se divide en dos. Esto nos decía una coordinadora institucional de PMI:

Cuando comenzó el taller, en marzo, realizamos una planilla de inscripción en donde dejamos que los estudiantes decidan en qué materia querían inscribirse para poder cursarla y sacarla. Esto daba como resultado que teníamos alumnos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año en un mismo grupo. Observamos que era muy difícil trabajar en un mismo horario con la cantidad de alumnos que había en algunas materias, entonces terminada la planilla de inscripción, nos encargamos de dividir a ese grupo que asistía en un mismo horario en cada materia en tres. De esta forma dejábamos que los profesores talleristas decidieran cómo querían repartir la cantidad de alumnos por cada grupo. Es decir, si ellos querían repartir a los alumnos más avanzados en el primer módulo y al resto de los alumnos ponerlos en el segundo y tercer módulo, lo podían hacer.

Por otra parte también establecimos que cada alumno pueda cursar tres módulos por cada sábado, más no. Y en caso de que al alumno le coincidieran los horarios, llegábamos a un acuerdo con cada profesor tallerista para que los acomode a las necesidades del alumno. (Coordinadora institucional de PMI de la escuela 1)

En estos talleres, los estudiantes acreditan la materia si cumplen entre el 80% y el 100% de asistencia y la aprobación de las evaluaciones periódicas. Pero esto está su-peditado al criterio del profesor tallerista. Por eso originó muchas críticas y roces con los profesores responsables del espacio curricular durante el período lectivo. Éstos hacían objeciones acerca del menor tiempo de clases para el tratamiento de un programa que normalmente se desarrolla durante nueve meses. Los mismos estudiantes y sus padres pensaban que era un castigo que fuese más tiempo a la escuela. Pero estas críticas fueron mermando con el paso del tiempo. Algunos profesores empezaron a trabajar articuladamente con los talleristas; y los estudiantes y sus familias empezaron a ver esta oportunidad como un premio y no como un castigo.

En su momento los profesores de cátedra pensaban que los profesores talleristas explicaban muy poco los contenidos o no explicaban con la profundidad que tenían que explicar. Manifestaban que era muy poco el tiempo para dar el contenido necesario, pensando que la calidad de enseñanza estaba relacionada directamente con el tiempo y sin tener en cuenta que, al ser menos, los alumnos pueden aprender en poco tiempo lo que no pudieron aprender en varios meses. Veían que los alumnos aprobaban las materias muy fácilmente, porque no eran ellos los que les tomaban los exámenes. Y como no venían los sábados a ver cómo trabajaban los alumnos, algunos hablaban por hablar, sin tener fundamentos. Pero a partir de las reuniones que fuimos realizando entre los profesores de cátedra y los profesores talleristas, y a medida que fue surgiendo una complementación en cuanto a los contenidos a tratar, la estigmatización de los profesores de cátedra hacia los profesores talleristas fue desapareciendo, aunque no totalmente (Coordinadora institucional de PMI de la escuela 1).

Paralelamente a eso empezamos a trabajar con los talleres de apoyo. Nos costó mucho que los alumnos entiendan que no era un castigo, que esto era un beneficio para ellos... Tuvimos resistencias de los mismos profesores, después los preceptores. Fue increíble, porque el tema era: "¡Pobres! Los están castigando a los alumnos". Entonces hacerles entender que en realidad era un premio con

respecto a otros chicos, que otros chicos no tenían esto, fue todo un proceso (Rector de la escuela 3).

Sólo en una escuela se encontró una oferta de un taller de Matemática los días sábados para los estudiantes de cualquier año que necesitasen hacer alguna consulta. Pero no es obligatoria su asistencia ni se dan clases. Cabe destacar que se trata de una escuela con alto porcentaje de permanencia y aprobación por parte de su matrícula.

Los talleristas que también son profesores en horas cátedras, manifestaron que, en general, no modifican sus estrategias de enseñanza. Lo que se cambia es la cantidad de contenidos que se enseñan ya que, debido al tiempo disponible, tienen que hacer una selección de los contenidos que regularmente se desarrollan durante el ciclo lectivo. Algunos ATT mencionaron como novedad la realización de cuardenillos para el trabajo domiciliario de los estudiantes así como la atención tutorial en formato virtual. Pero nada de esto informaron los talleristas entrevistados.

El coordinador jurisdiccional de PMI nos informó que todas las escuelas con PMI tenían profesores talleristas disciplinares. Puede entenderse este fuerte trabajo de los talleristas para instancias de apoyo escolar en el impulso que la Jurisdicción imprimió a algunas Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) mencionadas en el apartado de normativa de la primera parte, por ejemplo la Resolución N° 84/09 donde se explicita la necesidad de desarrollar “políticas institucionales de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes”. O bien la Resolución N° 93/09 que especifica “acompañamientos específicos de las trayectorias escolares”. Esta normativa induce también a las provincias a “fortalecer las instancias de apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes en el marco de la implementación de los PMI”. Asimismo se mencionan “Apoyos académicos y tutoriales” que deben ser incorporados a la propuesta educativa como instancias particulares que demandan los alumnos en sus recorridos. Por último, explicita que la evaluación corresponde no solo al profesor de cátedra sino a también a toda institución.

Así, la premura por la ejecución de la norma se instaló en los equipos centrales y derivó en las escuelas y sus equipos de conducción. Prontamente había que disminuir el abandono y la repitencia y cumplir con el nuevo mandato de “inclusión”, el cual operó como contraste o fuerza de choque con todo lo que se venía haciendo, llegando a atribuir al tallerista la facultad de promocionar a los alumnos sin considerar la opinión del profesor del espacio curricular.

Una normativa provincial que también contribuyó a la aparición de estos talleristas disciplinares fue el decreto N° 1479/12 que establece el “Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción para las escuelas secundarias orientadas y de la modalidad técnico profesional”.

Según los supervisores, esta norma habilitó la estrategia de los talleres disciplinares para atender a los estudiantes que adeudaban tres materias previas.

En general las escuelas están abiertas a emprender propuestas innovadoras en el marco de la nueva normativa que estamos teniendo. Y hay mucha apertura, mucha autonomía. Y cuando por ahí toman decisiones, acá se asustan. Nos asustamos (Supervisora de la escuela 2).

Por otra parte, el primer año, las escuelas recibieron los fondos de PMI con mucha demora. Primero recibieron los fondos para horas institucionales y, tiempo después, para gastos operativos. Esto hizo que invirtieran primero en aquellas personas que ellos llaman “talleristas”. Esto decía una coordinadora institucional de PMI:

Nosotros optamos por los talleristas porque el dinero que recibimos al principio fue para horas institucionales. La parte de gastos operativos la recibimos por primera vez en el 2012, allá por octubre más o menos. Y la rendición teníamos que presentar en febrero. Así que teníamos noviembre para gastar. Nosotros teníamos programados viajes de estudio y viajes a la universidad pero no los pudimos hacer (Coordinadora Institucional de PMI de la escuela 4).

Al principio el 100% de las ofertas eran talleres de apoyo disciplinares. Esto fue mermando con el tiempo por sugerencia de los supervisores y técnicos de la Dirección General de secundaria.

Cuando comenzó a implementarse la propuesta del Plan de Mejora, las escuelas se inclinaban en un ochenta por ciento aproximadamente a los talleres de apoyatura disciplinar. Y lo siguen haciendo, pero actualmente este porcentaje inicial está reducido y compartido con otras apoyaturas que no pasan precisamente por las dificultades de los alumnos en los espacios curriculares, sino que ahora también pasa por la colaboración de un asistente social, un psicólogo, entre otros profesionales, para abordar la problemática de la violencia familiar, consumo de drogas y problemas de aprendizaje propiamente dichos, más allá de lo estrictamente disciplinar (Supervisor de la escuela 1).

Según los supervisores y los ATT, otros dos pueden ser los factores que incidieron en la elección de la modalidad de tutores disciplinares. Uno es la tradición que provenía de los POT que estaban organizados como espacio curricular con un curso para atender, un horario y un contenido en un programa para cumplir. El otro factor tiene que ver con que al principio las escuelas consideraron que la causa de todos los problemas estaba en los estudiantes. Luego, advirtieron que no mejoraron los indicadores de eficiencia (abandono, repitencia, sobre-edad y promoción) entonces pensaron que la causa podría estar en los docentes.

Siempre creíamos que el estudiante tenía la culpa, que ellos eran los que no querían estudiar, que no querían aprender. Pero ahora pensamos cómo estamos evaluando, cómo estamos enseñando, cómo aprende mi alumno. Porque tres años seguidos que pongan específicamente una apoyatura para los chicos que tienen problemas en Matemática o en Lengua, quiere decir que ya tenemos que mirar lo pedagógico específicamente de ese profesor que tiene esos inconvenientes (Supervisora de la escuela 4).

Es así como aparecen las parejas pedagógicas. De las escuelas de la muestra, en tres encontramos funcionando esta modalidad. Esto decía una de las rectoras:

Otra cosa que hemos instalado este año es el acompañamiento al profesor con

una pareja pedagógica. Hemos visto que hay gente que no va a cambiar sus concepciones, sus pensamientos ni sus teorías implícitas. Algunas son personas mayores. Así hemos establecido en el caso del área de Matemática una profesora particular y otra para el área de Inglés. Entonces instalamos una pareja pedagógica que funciona en los horarios que tienen esos profesores. Así los alumnos que realmente ya no pueden ser rescatados, no porque no se pueda sino porque no se quiere, entonces directamente van a la pareja pedagógica... No trabajan en el salón del profesor por una cuestión de que el chico se siente amedrentado por la profesora que no va ni para atrás ni para adelante. Entonces hemos planteado un espacio que suele ser en la biblioteca porque a la mañana no tengo demasiados salones. Y la profesora los saca de tal curso y de tal curso y los lleva. Entonces semanalmente se hace un acompañamiento rotativo porque el PMI me permite pagar a ese profesor cuatro horas y, en general, esos profesores que están en las materias tienen muchas horas. Entonces se va haciendo rotativo para no perjudicar la presencia del chico en otros espacios. Y esa profesora este año trabajó durante el primer trimestre porque el año pasado, por ejemplo, hemos visto que tomábamos el problema cuando ya había pasado, cuando estaba la calificación en estas áreas que te estoy mencionando (Rectora de la escuela 2).

En definitiva, no funcionan como parejas pedagógicas porque no están juntos en el aula sino que trabajan en forma paralela, "cada cual atiende su juego". No se denomina pareja pedagógica a los dos sino al tallerista externo.

Pero no en todas las instituciones es así, una de ellas comprendió este trabajo de otra forma. Así, en algunos casos los docentes trabajan en espacios diferentes y en otros trabajan juntos en el aula.

Ellos tienen la libertad de trabajar los dos juntos o separar grupos a cargo (Rector de la escuela 3).

Este año se está implementando la modalidad de pareja pedagógica. Una profesora de Matemática va al curso con el profesor de ese curso y asiste a los alumnos que están en problemas mientras la clase se desarrolla normalmente. Se buscó cuáles eran los cursos que estaban con más problemas y bueno ahí es donde la profesora va a trabajar (ATT de la escuela 3).

Austral, Dabenigno y Larripa (2013) definen al trabajo de parejas pedagógicas como "un conjunto de experiencias en las que dos docentes coparticipan en el desarrollo de las clases dirigidas a un mismo grupo de alumnos con cierta periodicidad". Las autoras diferencian este dispositivo del tutorial. En este trabajo está considerado como un tipo más de tutorías porque según los rectores es una estrategia "más evolucionada" de los talleres disciplinares. "Más evolucionada" porque cuando pensaron en los talleres disciplinares pusieron el foco en los problemas en los estudiantes pero, a medida que vieron que los números de repitencia y abandono no se reducían, decidieron poner la mirada en los docentes. Pero hasta ahora observamos que al no reconocer a su par docente, "la pareja" en lugar de acompañarlo, apoya al estudiante.

Dabenigno y otros (2013) se preguntan ¿cómo se comparten o reparten los roles en una pareja pedagógica? A esta pregunta se pueden agregar las siguientes

tes: ¿Qué alianzas y qué fracciones se producen en la pareja? ¿En qué medida el docente nóvel puede hacerse cargo de la socialización de un estudiante de secundaria, tarea que hasta ahora no pudo lograr el docente con mayor experiencia? O, esta misma pregunta pero en otro sentido, ¿en qué medida el docente nóvel puede hacerse cargo de la socialización de un estudiante de secundaria cuando él recién se está socializando como docente en esa institución? La institución escolar constituye el lugar común por el que los talleristas pasaron cuando fueron alumnos y al que vuelven como talleristas. De este modo, se encuentran muchas veces condiciones estructurales homólogas entre la escuela vivida y la escuela como lugar de trabajo.

Yo me recibí en esta escuela entonces yo tengo un cariño especial (Tutora de la escuela 2).

En una de las escuelas también se encontró una estrategia que denominaban aula flexible. Se trata de una oferta destinada a los estudiantes de primer año con problemas de conducta que así son identificados por todos los profesores. Se seleccionan dos estudiantes por curso para integrar esa aula flexible. Entonces, se arma un grupo de dieciséis estudiantes que, a su vez, se divide en dos. Estos adolescentes no solamente reciben aparte las clases de las materias curriculares sino que tienen un tutor domiciliario que se encarga de hacerles un seguimiento en el hogar para indagar sobre las condiciones de la vivienda y la familia. Esta propuesta tuvo adherentes y opositores entre los otros profesores. Algunos estaban conformes porque se los sacaba a los estudiantes indisciplinados de la clase y otros estaban en contra porque estos estudiantes tenían menos horas de clase y la mala conducta se potenciaba en el grupo. Al principio, los mismos estudiantes se sintieron discriminados. Con el tiempo, se dieron cuenta de que no se los discriminaba sino que se les daba otra oportunidad porque tenían clases personalizadas y acceso a materiales y útiles escolares.

Por otra parte, en las cuatro escuelas se encuentran talleres de articulación entre niveles y ciclos. Estas acciones están previstas en la Resolución N° 88/09.

Los talleres de articulación entre niveles son para los estudiantes y docentes de primero y sexto año. Y los de ciclos están destinados a los estudiantes de tercero y cuarto.

Respecto a la articulación con primaria, en algunos casos los maestros llevan a sus alumnos de primaria a visitar la escuela secundaria, los estudiantes llevan sus cuadernos para mostrarles a los profesores y hacen algún trabajo en cada una de las áreas. Al año siguiente, van a la secundaria a acompañar a sus ex-alumnos en la transición. La primera tarea se realiza antes de que termine el año y la segunda en el primer trimestre. Se trabaja con los contenidos disciplinares pero también con la contención y la orientación.

Los de primaria vienen a nuestra escuela, comparten el recreo y en esas seis horas les damos dos horas de temas básicos de Matemática, dos horas de Lengua, una de Inglés y dos horas de PFTE (ahí viene el profesor de Psicología y les presenta todo lo que es reglamentación de la escuela, valores, comportamientos, nuestro régimen de conveniencia). Ellos vienen, participan, traen su cuadernito. Y después, cuando volvemos en febrero, se vuelve a hacer lo mismo durante dos

semanas. Y terminan con una evaluación diagnóstica (Coordinadora institucional de PMI de la escuela 4).

En una de las escuelas hay talleristas con formación docente de secundaria que asisten a las escuelas primarias de la zona para averiguar cuáles son los contenidos que se están trabajando. En la zona rural observamos que en la escuela secundaria hay muchos maestros en el plantel docente porque no hay profesores formados para el nivel en la zona. Según la vice-rectora:

Nosotros buscamos del nivel pero muchas veces no tenemos profesores titulados en la zona. Nuestra supervisora nos exige que busquemos profesores. Y buscamos profesores sino que a veces son poquitas horas y los profesores no quieren venir. A veces tardamos 15 días en que venga un profesor a hacerse cargo por 6 horas, por ejemplo, porque no quieren venir. Entonces ¿qué alternativa nos queda? Designar un maestro que está en padrón porque le habilita el título como suplitorio. ¿Quién no quiere tener en la escuela un plantel de titulados? Sobre todo nosotros, los titulados. Pero en esta escuela creo que hay cinco profesores titulados y después todos son maestros. Y hay maestros buenos (yo trabajé en primaria muchos años) como también podría haber profesores mediocres. Está en el compromiso del docente. Nosotros buscamos siempre profesores. Pero por ahí, a veces, como con el PMI son poquitas horas, te dicen que prefieren trabajar en la capital del departamento que es un lugar más grande, tienen colegios secundarios más diversos y pueden ubicarse en distintos lugares antes que venir 40 km. por 6 horas (Vice-rectora de la escuela 4).

En general, la escuela secundaria recibe estudiantes de varias primarias. En el ámbito urbano, estas escuelas son del barrio o de barrios aledaños (excepto los casos de escuelas del microcentro). En el ámbito rural abarcan un radio más amplio. A veces son escuelas de 2ª y 3ª categorías desde donde los estudiantes deben realizar un mayor cambio tanto desde el punto de vista cuantitativo (de personal único pasan a tener muchos profesores) como cualitativo (mayores exigencias académicas). Según esta vice-rectora:

Acá nosotros tenemos cinco escuelas primarias pero una sola de primera categoría que sería como la nuestra porque tiene sala de Internet, Inglés, Educación Física, Música... trabajan con varios profesores a la vez. En cambio, tenemos las escuelas de segunda y tercera categoría que tienen personal único. A veces el director tiene cinco alumnos y está a cargo de primero a sexto grado. Y ahí la calidad de la educación no es la misma que en esta escuela y hay una diversidad de cosas que tenemos que tratar de solucionar (Vice-rectora de la escuela 4).

Para los que pasan de ciclo (de tercero a cuarto año), hay un taller obligatorio de técnicas de estudio. Sólo una de las escuelas tiene un taller de orientación vocacional porque tiene la oferta de tres orientaciones en el Ciclo Orientado.

En lo que se refiere a la articulación con el nivel superior, los estudiantes de sexto año cuentan con la asistencia de sus pares de los institutos terciarios para prepararlos antes de dar el paso. También el nivel superior se preocupa de sus docentes

nóveles y realiza un seguimiento de sus egresados una vez ubicados en las escuelas destino –en una de las localidades del interior detectamos mucho interés de parte del instituto porque ellos sabían que el primer trabajo que tenían sus egresados era como talleritas financiados por PMI-.

En las escuelas de la muestra no se localizó articulación con la universidad. En el interior es más difícil porque hay solamente una universidad estatal que funciona en la Capital y en unas pocas sedes del interior pero no en las localidades en las que estaban las escuelas de la muestra. Esto se irá modificando en el futuro porque la universidad estatal se está expandiendo y algunas universidades privadas se están instalando a lo largo y a lo ancho de la provincia.

Además, las escuelas secundarias ofrecen el servicio de tutores que promueven la contención y orientación. Para esto apelan, principalmente, a psicólogos pero, también a psicopedagogos y operadores en Psicología Social.

Los tutores que tienen el perfil de psicólogos señalan que al principio fueron rechazados por los estudiantes, ya que iba al tutor el que tenía problemas de conducta a pedido del preceptor o los profesores. Sin embargo, ahora son los estudiantes los que demandan atención psicológica, una demanda que sólo se queda en la escucha porque el poco tiempo que disponen los psicólogos no es suficiente para hacer un diagnóstico y un tratamiento. Pero detectaron muchos casos en que el rendimiento escolar estaba influenciado por los vínculos familiares o las relaciones con los amigos o los compañeros. También hubo un cambio en las demandas de los profesores. Antes enviaban a las psicólogas a los adolescentes que molestaban; después empezaron a enviar también a los que estaban tristes, retraídos o ausentes. Es así como la visita a estas profesionales pasó de ser un castigo a una entrevista de contención.

En una institución, los tutores no hacen atención individualizada a los estudiantes que tienen problemas sino que atienden a todos los estudiantes, tratando de identificar y solucionar problemas institucionales.

Pero el otro tipo de tutoría que no eligieron muchas escuelas, aunque son las que necesitan muchas instituciones, es la de tipo institucional que es muy diferente de la disciplinar, ya que en la institucional el tutor va a abordar problemáticas de la vida institucional de la escuela, como por ejemplo la cuestión de la convivencia de los alumnos. Es decir cómo actuar para que los alumnos se reconozcan y respeten entre ellos, que asuman las normas de convivencia básicas que la institución les tiene planteados para poder desarrollar la vida en comunidad dentro de la escuela. Un ejemplo que grafica esta cuestión se da en la escuela X. Aquí se dieron muchas situaciones de alumnos acuchillados y que se pelean entre ellos. ¿Qué se hizo desde el PMI? No se hizo nada. No se buscó un paliativo pero sí se buscaron las soluciones desde lo estrictamente disciplinar, cuando tal vez se necesitaba un tutor institucional que reúna a los alumnos, que haga generar espacios de encuentro entre el alumnado para que los diferentes, en cuanto a idiosincrasia y condición cultural, puedan reconocerse y puedan tolerarse. Entonces un tutor institucional tiene un montón de puntos que tocar en cuanto a la vida institucional y es crítico el punto en el cual va a ir a actuar porque hace al clima de esa institución, y si ese clima en la institución no funciona, la calidad de la educación también se va a ver afectada, ya que un docente en vez de pensar que tiene que ir a dar clases, va a

pensar que tiene que ir a sufrir las clases (ATT de la escuela 1).

Estos tutores a veces también atienden a los preceptores, los profesores y/o a los padres. Larripa (2012) sostiene que muchas veces los problemas que afectan a la vida de los estudiantes no sólo son complejos de abordar sino emocionalmente devastadores para los docentes, preceptores y padres.

Respecto a los preceptores, la coordinadora de tutorías decía lo siguiente:

Este año el enfoque va más hacia el trabajo con los preceptores. El rol del preceptor también cambió. Ahora en las horas libres el preceptor tiene que tener trabajos para hacer con los chicos. Hay otro acompañamiento. También se vio que es una imagen muy fuerte en la escuela, los chicos tienen mucha llegada con sus preceptores y acuden a ellos ante problemas personales. Entonces se veían un poco desbordadas a ver qué hacer si viene un alumno y me plantea... entonces también respondíamos a esa demanda de los preceptores de qué hacer en ese caso (Coordinadora de tutorías del PMI de la escuela 3).

Los psicólogos y los psicopedagogos además realizan actividades de orientación vocacional y ocupacional para los estudiantes de sexto año.

El taller está dividido en dos partes: por un lado, se trabajan las cuestiones individuales (personalidad, identidad, miedos, ansiedades); y, por el otro, apunta más allá de la formación académica dándoles la posibilidad de tener información sobre las carreras de nivel superior, donde estudiar, qué opciones hay tanto en la ciudad como fuera de ella. También la posibilidad de tener la experiencia de cómo sería una entrevista laboral, como armar un currículum vitae. O sea por un lado seguir con la formación académica y por otro ver la posibilidad de insertarse en el mundo laboral. Justamente por la diversidad que yo te decía hoy de los alumnos. Hay chicos que van a tener la posibilidad de seguir formándose académicamente y otros que no (Coordinadora de tutorías del PMI de la escuela 3).

Una escuela además tiene el apoyo de Asistentes Sociales para recuperar a los estudiantes que abandonan. Ellos también se ocupan junto a los psicólogos y operadores en Psicología Social de los problemas de adolescencia, tabaquismo, alcoholismo, drogadicción y violencia escolar y familiar. Esto decía un supervisor:

Conozco varias escuelas que tienen servicios de asistencia a través del asistente social, el cual es pagado por el Plan de Mejora y es el que hace visitas al domicilio y se entrevista con el padre y la madre del alumno, funcionando como nexo entre la escuela y el domicilio del alumno. Este servicio le resulta muy útil a la escuela ya que pueden abordar la problemática de la agresión y la violencia manifestada por los docentes, o tratar cuestiones relacionadas como el consumo de alcohol y drogas, así como cuestiones vinculadas a la violencia familiar, entre otras (Supervisor de la escuela 1).

Otra escuela no utiliza los fondos del PMI para estas cuestiones pues hizo un convenio con la Tecnicatura en Servicio Social y los estudiantes de los últimos años

van a realizar sus prácticas en la institución.

Tres escuelas tienen la oferta del taller de Artes, dos de ellas con orientación al Teatro, en una forman actores y en la otra espectadores críticos. En ambos casos se promueve el desarrollo de la expresión oral y/o escrita pero, además, se busca que los estudiantes disfruten de la actividad y que esto influya en su proyecto de vida. Sumado a esto, quienes forman actores, intentan que los estudiantes pierdan sus inhibiciones y eleven su autoestima. En este sentido, el taller de teatro tiene mucho éxito en el ámbito rural donde los estudiantes son pocos y, en general, se encuentran en desventaja respecto a los estudiantes del ámbito urbano.

Teatro el año pasado se dio en todas las escuelas y se vio que es un instrumento que a los alumnos les da muchísima seguridad en la oralidad, en la interpretación de textos, que es algo que tenemos muchos problemas realmente. Los chicos aparte vivencian. Los chicos vivieron sus propias obras, o sea salieron de esa introspección que suelen tener los chicos rurales. Estos chicos vinieron acá a la Capital a encuentros de teatro. En un primer momento no se quisieron presentar pero cuando vieron cómo fue el asunto “acá nosotros estamos bien, podemos y queremos”. Quedaron algunas cositas pendientes por parte de profesores, por ejemplo, integración de más temáticas. Entonces, bueno, lo vamos a hacer integrando más espacios curriculares (ATT de la escuela 4).

El coordinador jurisdiccional de PMI, algunos supervisores y algunos ATT informaron que algunas escuelas también ofrecen talleristas para los espacios de Educación Física y TIC que están destinados a todos los estudiantes (no a los que adeudan las materias). En el espacio de Educación Física no se dan los mismos contenidos que el espacio curricular sino que se promueve el desarrollo deportivo. Esto decía un ATT:

A partir de este año se tiene el taller optativo de Educación Física, para aquellos que quieran practicar voley, básquet, fútbol... para mantener los lazos con la institución... (ATT de la escuela 3).

En una de las escuelas de la muestra encontramos un taller optativo de juguetería durante los días sábados al cual asisten los estudiantes y algunas madres. Este taller fue implementado en vistas a la cercanía del día del niño a fin de colaborar con el proyecto solidario que tiene en marcha la institución. Como principal beneficio de su implementación el rector destacó la socialización de los jóvenes y sus familias y el desarrollo del sentido de pertenencia institucional.

En la escuela que está en el ámbito rural la cooperadora instaló una radio y, gracias al PMI, se contrató a un profesional para que hiciera radio con los estudiantes. Esta radio es un ejemplo de articulación de recursos de varias fuentes ya que se mejoró con fondos del CAJ y los estudiantes preparan los guiones y noticias con los profesores del PFTE. Este proyecto también es un ejemplo de la función que tiene la escuela en el ámbito rural, ya que no se limita a su rol de educadora sino que es un importante espacio de socialización donde los jóvenes se encuentran con sus pares y, a la vez que estudian, se recrean, salen. Esto decía la coordinadora institucional de PMI:

Todo lo que la escuela ofrece funciona porque es la única alternativa que los jóvenes tienen de recreación, de educación, de salida, de todo. El CAJ tiene una matrícula de 120 alumnos que vienen habitualmente, todos los sábados desde las 9 hasta las 13. Hay un grupo que no hace nada pero tampoco hace nada malo. Vienen y no ingresan a los talleres. Pero vienen. Con el PMI pasa lo mismo. Mucho tiempo el plan funcionó los sábados y no era obligatorio pero los chicos venían y los salones estaban llenos cuando eran clases de apoyo (Coordinadora institucional de PMI de la escuela 4).

En general, los modelos de tutorías propuestos son los que figuran en el Documento "Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional", sólo que hay una adaptación de los casos que se sugieren allí, en virtud de las necesidades que considera la escuela en función del diagnóstico realizado. Aparecen tímidamente las tutorías vinculadas a estrategias educativas intersectoriales. Resultados similares fueron hallados por Montesinos y Schoo (2013).

Así, se observa que las tutorías que se ofrecen en la provincia a través de estos fondos están destinadas principalmente a los estudiantes que tienen problemas. Excepto la escuela que tiene una alta permanencia y promoción de su matrícula que puede preocuparse por otras cuestiones como son los proyectos solidarios de atención a la comunidad, las otras tienen los problemas adentro de la institución. En este sentido, se puede decir que las escuelas tienen internalizado el mandato de inclusión escolar, muchas veces en desmedro de la distribución equitativa de la calidad de la enseñanza que se ofrece.

Las tutorías disciplinares, de articulación entre niveles y ciclos y de orientación vocacional son obligatorias. Las demás son optativas.

Todas las tutorías figuran como actividades extracurriculares. La mayoría de los tutores dicen que trabajan con una planificación emergente y descentralizada. La única planificación que se establece previamente es la del PMI pero sólo tiene que ver con la distribución de los talleres.

Los talleristas no trabajan en equipo, salvo cuando pueden establecer algún vínculo con los profesores que dictan la cátedra.

En general, se denomina taller a todas las prácticas que se realizan extra-clase y en contra-turno o los sábados. No solamente las financiadas por el PMI sino también a las que son organizadas por los profesores que están contratados con la modalidad profesores por cargo y a las de los contratados por el CAJ. Pero no siempre se trata de talleres en sentido estricto. Tal vez el trabajo del grupo que más se asemeja a un taller es el del último (el del personal del CAJ). Luego, lo que los docentes llaman talleres de apoyo, en general, siguen el mismo formato de la clase.

La evaluación externa de las prácticas tutoriales se limita a verificar el número de estudiantes que aprobaron el espacio curricular y la realiza el coordinador institucional del PMI. Los supervisores y los ATT son concientes de la importancia y necesidad de acompañar esta evaluación y realizar además una evaluación de proceso y cualitativa a través de observaciones de clases y entrevistas. Pero, en el momento del trabajo de campo, ninguno todavía las realizaba.

Según los rectores, la jurisdicción les impuso como meta lograr superar entre 3% y 5% el porcentaje de aprobación. No hay metas de otro tipo. Por eso la evaluación es cuantitativa. Pero esto decía una supervisora:

Se ve en los resultados. En esta escuela te pueden decir que tienen menos alumnos desaprobados. Pero vos no sabés si es por horas extracurriculares, por esto o por lo otro. Porque tienen de todo un poco las escuelas grandes (Supervisora de la escuela 3).

Entre los ATT se superponen los términos “control” y “acompañamiento” (Montesinos y Schoo, 2013) cuando se refieren a las acciones que se realizan para ejecutar el PMI, en general, dentro de las cuales están las prácticas tutoriales. Uno de ellos que tenía los roles de ATT y coordinador de PMI decía:

Si, es otro ATT quien me vigila a mí como coordinador y yo acompaño como ATT a otras escuelas (ATT de la escuela 1).

Sumado a esto hay superposición de algunas funciones atribuidas a los ATT que también las cumplen los supervisores (tanto desde el punto de vista pedagógico como administrativo) y falta de acuerdo de los técnicos de la Dirección de secundaria respecto a qué funciones tiene que cumplir el ATT.

En síntesis, que las prácticas tutoriales que se están desarrollando en las escuelas fueron cambiando. No obstante, se consideran principalmente como un acompañamiento a los estudiantes para que puedan cumplir con las trayectorias escolares teóricas. Es decir, se crean formatos diferentes pero la intención es que vuelvan al itinerario normal previsto.

Las políticas educativas actuales están demandando un cambio radical de la escuela secundaria. Las normas también están direccionando las prácticas institucionales. En este sentido, si se remite a las resoluciones del CFE que reglamentan los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales, todas se orientan a crear nuevos formatos para volver a encauzar a los estudiantes en los itinerarios previstos.

Probablemente la punta del ovillo esté en la reconsideración del concepto de “trayectorias educativas” más allá de las “escolares”. Esto permitiría tener en cuenta las experiencias de educación formal como no formal. Y así ampliar la mirada y reconocer otros ámbitos de aprendizaje como las organizaciones sociales, políticas y religiosas, centros de salud, bibliotecas populares, clubes, centros culturales, servicios locales de protección de derechos y organismos municipales, entre otras.

Kantor (2007) plantea que muchas veces “lo joven” entra a la escuela en los espacios extracurriculares. En ese sentido, los jóvenes no sólo participan activamente en estas actividades sino que también muestran allí disponibilidad, capacidad y ganas de aprender. Se podrían considerar como un espacio de intersección o puente entre las actividades curriculares y las instituciones externas a la escuela. Y acá se podrían incluir algunos espacios de tutorías, principalmente aquellos que no revisten una acreditación formal como los talleres optativos de artes, deportes, juguetería, TIC, radio, etc.

Resulta interesante recuperar el concepto de involucramiento escolar, concebido como elemento clave para comprender procesos vinculados con la inclusión educativa.

Para Dabenigno, Larripa y Austral (2012) el concepto alude a diferentes aspectos o dimensiones:

- académica-cognitiva: el esfuerzo y predisposición por aprender y compren-

der ideas complejas, para adquirir destrezas difíciles y para desarrollar tareas académicas.

- afectiva: las emociones ligadas a la experiencia en la escuela, incluyendo los aspectos relacionales vinculados con el afecto y las reacciones –positivas y negativas- hacia los demás actores escolares y hacia la institución educativa.
- conductual: la participación de los estudiantes en las diversas actividades que se propone la escuela, tanto sociales como académicas.

En los modelos de tutorías descriptos, se observa cómo se privilegia la dimensión académica-cognitiva. Una vez que se tiene resuelta ésta, se atiende la dimensión afectiva y luego la conductual.

Las autoras señalan que al involucramiento estudiantil habría que sumar el involucramiento docente, ya que son dos caras de una misma moneda que conforma un entramado que fortalece la permanencia de los estudiantes en las escuelas. También acá se advierte una zona de intersección o puente de los profesores tutores como aquel grupo de docentes más comprometidos con la institución.

Sin embargo, como se planteará más adelante, entre las falencias o debilidades se observa la alta rotación del personal docente, entre ellos, los tutores, en las escuelas que atienden los sectores más vulnerables. Para comprender esto se deben considerar las condiciones laborales en las que se encuentran y que afectan al involucramiento escolar.

5.3.5 El perfil del tutor, su profesionalización y estatus

La mayoría de los que están cumpliendo el rol de tutores tienen un título docente como parte de su formación inicial, o bien, son psicólogos, asistentes sociales u operadores en Psicología Social.

En general, son egresados nóveles. Según los otros actores, esto tiene sus pro y sus contra. Tiene a favor que disponen de tiempo porque todavía tienen poco trabajo y tienen paciencia porque recién empiezan a ejercer en el sistema educativo. Pero, tienen en contra la poca o nula experiencia. Esto, a su vez, puede funcionar como un elemento potenciador de la creatividad, aunque parece que sólo ocurre a veces.

En todos los casos estudiados, ningún tutor recibió una formación específica para ejercer el rol, fueron construyéndola con la experiencia. Sólo en una de las escuelas, recibían el acompañamiento por parte de la institución de nivel superior que los formó.

Ninguno de los entrevistados manifestó recibir el apoyo de parte de los otros colegas de la propia secundaria. Si bien al principio los resistían, con el tiempo algunos lograron que los acepten pero hasta allí llegó el vínculo.

Solamente uno de los casos de los talleristas entrevistados es una persona que tiene fuertes vínculos con otras instituciones de la comunidad, ya sea porque tiene otro título de grado (es licenciada en Criminológica) como también porque participó en otras organizaciones de educación no formal.

Entrevistadora: ¿Pero vos ya eras operadora social?

Tutora: Sí, me estaba recibiendo.

Entrevistadora: ¿Cómo relacionaste esa carrera nueva con Criminalística?

Tutora: Porque, en realidad, la Criminalística es una de las ciencias, yo también soy Licenciada en Criminología, la ciencia que estudia al sujeto, a la persona.

Además, tengo una formación Salesiana. Trabajé siempre con jóvenes de 14 años. Soy una líder dentro del movimiento, soy jefa nacional de exploradores Don Bosco, maestra le dicen. Tengo una formación permanente. Siempre estoy estudiando. Pero no es lo único, además coordino una actividad colegiada. De ahí viene mi preparación. Y saber trabajar en grupo que es la base de todo esto. Sumado a que me preparé también en conocer al sujeto en sus distintas etapas: niños, por ejemplo nosotros tenemos de 8 años a 15 años con una formación permanente planificada desde tres áreas (formación exploradoril o vida de campismo, actividades que tienen que ver con su autoconocimiento y también lo que es el servicio, ayudar al otro). Entonces en todas esas áreas hay como treinta materias que damos.

Entrevistadora: ¿Cómo accediste a ser tutora? Hablemos del pasado, no este cargo sino el anterior, ¿cómo te convocaron? ¿Quién te llamo?

Tutora: La rectora de la escuela 1. Ella me vió trabajar en el Congreso Eucarístico, en el 2004. Me llamó, me preguntó cómo me llamaba, qué hacía y me dijo "ví cómo manejaste los chicos y te quiero ofrecer unas horas de tutorías". Yo ni sabía qué era eso (Tutora de la escuela 2).

Este perfil le permite comprender al estudiante de otra manera y realizar otro tipo de actividades en el ejercicio de su rol tutorial, acciones más orientadas a lo intersectorial que, en general, están ausentes en las escuelas de la muestra. Larripa (2012) señala que en estos casos el trabajo pedagógico trasciende las paredes de la escuela y tiene como horizonte la construcción de un "involucramiento crítico". Por otra parte, en esta tallerista se observa "otro tipo de involucramiento, el del esfuerzo y la predisposición para aprender". Actitud desarrollada, quizás, gracias a la formación religiosa (salesiana) que propicia la educación permanente. Pero, esta tallerista no pudo acceder a la titularización de sus antiguas horas del POT porque no tenía título docente.

Para la directora de la Dirección General de educación secundaria, el perfil ideal del tutor es el de Operador en Psicología Social o Licenciado en Trabajo Social. Para los demás, una persona joven con título docente o Psicólogo o Asistente Social.

Para mí primero es la formación docente y que sea en la disciplina que se le proponga. Después me parece que hay que revisar un poco su desempeño laboral. Se contrataron profesores que luego no se los volvió a contratar porque no terminaron presentado sus informes, hubo que andarles atrás para que no dejen a los chicos plantados (Coordinador del PMI de la escuela 3).

Tienen que tener una formación en lo psicológico y ser facilitadores de esto que te decía, que el chico pueda verbalizar, pueda pensarse en contexto de grupo, de igual, en contexto familiar, con todas las variables que vos te imagines. Por ejemplo, teníamos chicos con graves problemas de salud. Nosotros no sabíamos hasta que nos pidieron permiso para ir al Garrahan. El chico no pudo verbalizar su problema. Entonces ir facilitando eso y después tratar también de rescatarlo.

Por ahí como nosotros sentimos que nos faltó eso entonces trabajamos el post impacto, ver de no perderlo, de llevarle la tarea a la casa, estar atento cuando vuelve (Tutora de la Escuela 2).

Los estudiantes, más que en títulos, se fijan en competencias. Los jóvenes demandan un docente que les ayude a aprobar las materias y luego que los escuche.

El tutor debe explicar bien a sus alumnos lo que está por dar para que ellos entiendan y se les haga más fácil la comprensión. Segundo, evaluar a sus alumnos para ver si entienden o no los temas, y en caso de no hacerlo, explicarle eso que no están entendiendo (Estudiante de la escuela 3).

Lo que el tutor tiene que hacer es ayudarnos en las notas más que nada, después también en lo que vos sientas, pero eso ya es secundario (Estudiante de la escuela 2).

Todos los entrevistados coinciden en que el principal rol del tutor es el del “acompañamiento”. Un acompañamiento que también ellos necesitan y demandan.

En todas las instituciones estudiadas el rector y el Coordinador del PMI seleccionan a los tutores. En algunas, también participan los miembros del Consejo Consultivo. Los supervisores colaboran con su opinión acerca de los criterios a tener en cuenta en la selección.

En esta provincia, cada tutor-tallerista puede ser contratado hasta ocho (8) horas didácticas semanales, siempre y cuando no entre en incompatibilidad. Por eso, en general, son docentes nóveles ya que los otros tienen sus horarios completos.

Según el coordinador jurisdiccional de PMI, la mayoría de los talleristas tiene un promedio de cuatro (4) horas. En la Capital algunos tutores son talleristas en más de una institución o cumplen el rol de ATT de un grupo de escuelas y ejercen como tutores en otra que no pertenece a ese grupo. Estas personas conocen las posibilidades que tienen y los circuitos de contratación. Entonces, dejan sus antecedentes en la Dirección General de educación secundaria y en distintas escuelas.

Previo al inicio del ciclo lectivo yo generalmente presento mi currículum en todos los colegios, en él anexo todos mis datos personales, mis capacitaciones y junto con esto las respectivas fotocopias, para poder corroborar esos títulos. También presento las constancias de donde fui trabajando. En el caso de esta escuela, dejé mi currículum y la coordinadora del PMI fue la que me convocó y me explicó en qué consistía el Plan de Mejora. Y desde ese momento fue que yo empecé y todavía sigo trabajando en esta institución (Tutora de la escuela 1).

5.3.6 Percepciones acerca de la tutoría

Se observa una tensión entre la desconfianza y el rechazo de los profesores y la confianza y la aceptación del rector y los estudiantes.

Para los supervisores y los rectores, constituye una esperanza de cambio.

Los otros docentes de la institución, al principio, no los aceptaban a los tutores

talleristas pero después los fueron incorporando progresivamente. Esto decía el coordinador jurisdiccional del PMI:

Fundamentalmente la dificultad más grande que tienen es que los profesores tutores del Plan de Mejora son considerados de segunda, porque son los que, creen los otros profesores, que regalan las oportunidades para la aprobación o acreditación de los saberes. Así que hay internas institucionales donde vos sos del Plan de Mejora y nosotros somos de la vieja condición áulica (Coordinador Jurisdiccional del PMI).

Son muchas las voces que se alzan en contra de las posibilidades que se les brinda a los estudiantes para ingresar, transitar y egresar de la escuela secundaria. Esto nos decía una coordinadora institucional de PMI:

Yo creo que el objetivo es mantenerlo al estudiante dentro de la escuela. Yo creo que está muy bien pensado pero muy mal usado o muy mal desarrollado. Creo que faltan controles, porque por ahí en un papel podemos dibujar un montón de cosas. Nosotros somos una escuela muy chica pero somos muy responsables, respetamos mucho la idiosincrasia de nuestros alumnos, sabemos que ellos son súper especiales comparándolos con muchos chicos de no tan lejos. Pero yo creo que el objetivo es que ellos se eduquen, que ellos se formen. Creo que se les están dando muchas alternativas que no son sanas para su educación porque ellos son conscientes de que no quedan libres, pasan de un trayecto al otro. Yo creo que antes cuando vos tenías que cuidar tu inasistencia era como que te obligabas más vos mismo a asistir a clases y que eso hace que a su vez aprendas más. Pero hoy pasan de un trayecto a otro. Dicen: "No importa, no apruebo ahora, me voy al Plan o en el Plan me van a ayudar para un examen". Yo creo que el objetivo es bueno pero no sé si es tan sano para la formación (Coordinadora del PMI de la escuela 4).

Para los talleristas es un espacio no reconocido profesionalmente por la falta de estabilidad laboral. Se trata de un contrato, no se dispone de obra social ni se cobra un plus por antigüedad. Además, no se cobra regularmente y depende de la demanda. En este sentido, está sujeto a la tensión de reducir el número de estudiantes que requieren de su atención y quedarse sin trabajo por no tener demanda.

Como los contratos son a término, los mejores candidatos se van cuando consiguen algo más estable y de mejor paga.

Los estudiantes ven con beneplácito la oferta tutorial ya que la consideran en primer lugar, como un espacio facilitador, principalmente para la promoción de las materias y, en segundo lugar, para la atención de sus necesidades socioafectivas.

Dado que el financiamiento del PMI es temporario, una supervisora opinaba que es deseable que la función tutorial se incorpore al rol docente.

Y la limitación que tiene el profesor es que está principalmente en el rol de lo académico, no hay tiempo para el otro rol, el del tutor que se acerca y aconseja. Porque el docente del aula está muerto, con 42 horas no tiene tiempo. Salvo aquel que tenga gran vocación docente. Yo pienso que lo que acá mata son esas 42 horas que tiene cada docente, que no tendría que tener, tendría que volver a

las 30 y vamos a solucionar gran parte del problema de calidad (Supervisora de la escuela 3).

Por otra parte, el PMI dispone de fondos para gastos operativos que, según los rectores, están destinados a sostener los proyectos de acciones tutoriales. Sin embargo, quienes están a cargo de la conducción escolar consideran que el acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes va más allá de estas acciones. Entonces también se produce una tensión acerca de los gastos que se realizan en la escuela.

Veo muchas limitaciones en la parte de gastos operativos. Está muy cerrado lo que la escuela puede comprar y el porcentaje de cosas que puede comprar. La escuela tiene otras necesidades que son muy importantes y que el Estado hoy no brinda. Debe comprar libro matriz, boletines de calificaciones y de inasistencias, libros anuales de calificaciones, debe hacer constantemente impresiones, notas, pedidos, entregas de copias a los profesores. Todo eso cuesta demasiada plata y tiene que ver con la trayectoria escolar del chico y veo que la parte de gastos operativos está muy cerrada. Creo que eso se podría flexibilizar.

Porque generalmente el gasto operativo del Plan de Mejora está signado al trabajo del alumno en el taller y nada más que eso, pero me parece que la trayectoria escolar del chico es todo, todo su tránsito por la escuela durante un lapso implica que se vuelquen las calificaciones en un libro matriz, se extienda una certificación, se utilice tinta para imprimir un título, se lleve a la dirección de títulos esa certificación. Todo eso no está contemplado. Está para trabajo con los alumnos con los profesores de tutorías. Vos me dirás ¿y la cooperadora para que está? Y yo te digo y la cooperadora hoy está haciendo frente a muchas cuestiones que tienen que ver con cosas que el Estado no arregla, por ejemplo sillas, revoque, pintura, arreglo de baños, etcétera. (Rectora de la escuela 2).

Asimismo existen otro tipo de consideraciones que hacen los directivos respecto al financiamiento del PMI y otros programas y la sobrecarga de trabajo que les significan las rendiciones administrativas correspondientes. A veces preferían no recibir financiamiento para determinadas acciones porque muchas veces la rendición tapa las acciones pedagógicas.

Es nuevo para la escuela manejar tantos recursos económicos, tantos recursos financieros. Y es un compromiso y una responsabilidad nueva el que llegue a la institución plata de todos lados. Y que le llegue la posibilidad de definir, de tomar decisiones, de cambiar cosas, de romper un poco con la gradualidad y un montón de cosas que son políticas de la educación secundaria. Y entre esas cosas están el financiamiento, las rendiciones, que te hagan bien la factura, ir al cajero y un montón de cuestiones que apabullan un poco a la escuela (Supervisora de la escuela 2).

Hay algo que tendría que objetar y es que ya no nos atomicen con tanta demanda de proyectos. Porque llega un momento que nos quitan la posibilidad de iniciativas propias, porque es tanto lo que nos meten, por ejemplo, ahora estoy esperando

la radio, no terminamos de entregar las netbooks, con escaso personal y entonces por ahí si uno va... Llega un momento en que digo "basta"... Y al proyecto solidario digo: "No nos den plata, así nomás vamos a trabajar". Si no, nos enloquecen con informes y en definitiva uno tiene que estar más pendiente de todos los papeles que poder disfrutar de los logros de los chicos y de los colegas. Porque a mí también me gusta, yo quiero salir con ellos, andar por la escuela... Si ya nos atosigan, porque llega un momento que, por ejemplo el tema de la radio, está todo bien porque la gente lo va aprovechar, pero después ustedes nos van a enloquecer con informes del informe, del recontra informe. Y nunca ustedes informan de los avances de la escuela porque también es bueno recibir (Rector de la escuela 3).

En síntesis, entre los factores facilitadores para cumplir la función tutorial, además del apoyo por parte del equipo directivo y los estudiantes, se observa que la relación de los talleristas con el resto de los actores de la institución va mejorando.

Entre los factores obstaculizadores está la dificultad para disponer de tiempos y espacios acordes a la función que se quiere cumplir, la falta de un monitoreo y un acompañamiento en la construcción del rol. Si bien es función del tutor acompañar a los estudiantes, también necesita un acompañamiento. Asimismo, se evidencian dificultades por las condiciones de contratación. Esto produce una alta rotación del personal. Por otra parte, y aunque de índole más general, es de destacar el señalamiento de la sobrecarga de trabajo referida por los directivos respecto a las rendiciones administrativas y demás que les quitan tiempo para las tareas pedagógicas.

5.4. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista conceptual, el proyecto se apoya en una perspectiva de análisis que comprende a las políticas públicas como construcción social y enfatiza la relevancia de la instancia de la implementación dentro de este proceso. Desde este enfoque los programas y/o proyectos que derivan de las políticas públicas constituyen el resultado de un juego de poder entre distintos actores o grupos que intervienen con diferentes recursos e intereses y que, consecuentemente, en el proceso de implementación no responden siempre, ni de modo lineal, a las expectativas planteadas en la etapa de formulación. Los logros de los programas aparecen condicionados tanto por las estrategias metodológicas previstas en el diseño inicial, los estilos de gestión que se ponen en marcha en tales procesos (situados en contextos históricos y espaciales específicos) así como por la manera en que se posicionan en él cada uno de los actores intervinientes.

En las escuelas se cruzan muchos planes, programas y proyectos que tienen distintas fuentes de financiamiento. Esto hace que les resulte difícil articular y procesar las posibilidades financieras que tiene en función de un proyecto único.

Así, el PMI es un plan más en la mayoría de las instituciones, desarticulado del PEI, como sucede con la mayoría de los planes, programas y proyectos y, a su vez, desarticulado del Plan Jurisdiccional. En general, se observa una mayor apropiación de las políticas nacionales que de las jurisdiccionales.

Pocas instituciones lograron articular el trabajo de los talleristas contratados por

el PMI con el de los profesores por cargo y los talleristas de CAJ. Las que lograron esta articulación/integración, mejoraron la capacidad instalada y no la hicieron fluctuar como una actividad ad hoc que va a durar lo que dura el financiamiento del PMI.

Sin embargo, todos reconocen que el PMI, en general, posibilitó la autoevaluación de la institución, el progresivo involucramiento de los actores en las decisiones que se toman en la escuela y el trabajo en equipo. En este sentido, advierten una mejora progresiva en las condiciones laborales y escolares.

Las prácticas tutoriales no figuran como un subproyecto dentro del PMI sino que están subsumidas en la figura del tallerista. Este tallerista, en general, desconoce el PMI y se maneja con un proyecto emergente que surge de las demandas y necesidades de los estudiantes pero que está monitoreado por el coordinador del PMI. Sumado a esto, muchos talleres no son tales, aunque se denominan así. Un indicador de ello es que los talleristas utilizan las mismas estrategias didácticas que utilizan en el curso normalmente.

El 90% de las ofertas de talleres son disciplinares. También hay talleres de articulación de niveles y ciclos, atención emocional y social e integración institucional.

En general, los talleres ponen el énfasis en la recuperación y el trabajo remedial y se evalúan externamente de forma cuantitativa al final del proceso en función de cuántos estudiantes aprobaron. Una vez que la escuela tiene resuelto el tema de la promoción de sus estudiantes, empieza a pensar en cuestiones como la contención afectiva y la integración institucional de sus estudiantes. Luego, continúa el trabajo con los preceptores, los profesores y los padres. Probablemente este intento de clasificación sirva como mapa de ruta para quienes tienen que tomar decisiones.

En la mayoría de los casos, quienes están cumpliendo el rol de talleristas son egresados noveles. Todos coinciden en que la principal función es de "acompañamiento", un acompañamiento que también ellos demandan por su condición de noveles.

Se observa una tensión entre la desconfianza y el rechazo de los otros profesores y la confianza y la aceptación del rector y los estudiantes. Para los tutores talleristas es un espacio no reconocido profesionalmente por la falta de estabilidad laboral.

No obstante, que las prácticas tutoriales que se están desarrollando en las escuelas fueron cambiando. Todavía la mayoría considera como un acompañamiento a los estudiantes para que puedan cumplir con las trayectorias escolares teóricas o los itinerarios normalmente previstos. De allí el carácter fuertemente tensionado del rol tutorial y otros que surgen, tratando de generar oxígeno y nuevos instituyentes.

Probablemente la punta del ovillo esté en la reconsideración del concepto de "trayectorias educativas" más allá de las "escolares", lo que permitiría considerar las experiencias de educación formal como no formal. Y, así, ampliar la mirada y reconocer otros ámbitos de aprendizaje más allá de la institución educativa.

En este sentido, sería útil el estudio de las biografías tanto de los estudiantes como de los talleristas pensando en que ambas se cruzan y se influyen mutuamente.

Por otra parte, los preceptores fue un grupo de actores que no fueron entrevistados. Sin embargo, los resultados demuestran que son agentes muy importantes en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Su incidencia merecería un trabajo de investigación posterior.

Finalmente, otros dos temas de investigación serían las alianzas y fracciones que se producen en torno al diseño, ejecución y evaluación tanto del PMI como del Plan Jurisdiccional.

6. LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL EN LA RIOJA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene por objeto abordar el estudio de las tutorías en el marco del PMI en la provincia de La Rioja. En primer lugar, se presentan las características de la educación secundaria a través de algunos indicadores cuantitativos y se enuncian las principales iniciativas de política vinculadas con la educación secundaria. En segundo lugar, se describen las particularidades de las escuelas estudiadas. En tercer lugar, se aborda el análisis de la información recogida a través de las dimensiones mencionadas en el apartado metodológico. Por último, se esbozan una serie de conclusiones.

6.1. CONTEXTO PROVINCIAL

6.1.1 El nivel secundario en la provincia de La Rioja

La educación secundaria en la provincia de La Rioja se encuentra en una etapa de transición entre la Ley Federal N° 24195/93 y la aplicación de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, optando por 7 años para la Educación Primaria y 5 años para la educación secundaria. Esto significó una transformación paulatina, año a año. Así, en el 2010 se reubica el 7° grado en la escuela primaria. En el 2011 se profundiza el reordenamiento de la relocalización del 7° año en el nivel Primario, se lleva a cabo la reconversión del 8° año de la EGB 3 en 1° año del Ciclo Básico y se pone en marcha el 1° año de la educación secundaria en sus diferentes modalidades: Orientada, Técnica, Artística, Adultos y Rural. En el año 2014 se prevé la finalización del 3° año del Polimodal.

En cuanto a la obligatoriedad, existe un antecedente normativo que extendía la misma hasta Educación Polimodal incluida por Ley Provincial N° 6660/98 Cap. 2 Art. 27 Inc C. En la práctica, la oferta educativa del Polimodal no se hizo efectiva para toda la población.

La Rioja cuenta con un total de 97 escuelas secundarias urbanas distribuidas en todo el territorio provincial: 20 escuelas pertenecen al sector privado y 77 al sector estatal. De ese total, 26 son escuelas técnicas. Por otro lado, y para garantizar el acceso de la población rural a la educación secundaria, se incorporan 177 escuelas rurales primarias con Ciclo Básico Secundario.

Según datos del área de Estadísticas, la matrícula total de estudiantes que concurren a las escuelas urbanas en el período 2006-2012 es la siguiente:

Cuadro N° 1: Evolución de la Matrícula 2006-2012

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
25.699	26.307	26.909	28.498	28.802	30.210	31.270

Fuente: Relevamiento Anual 2006-2012

Nota: se consideró la matrícula a partir del 8° año de EGB 3, Polimodal y Secundario

En el marco de la nueva transformación y en consonancia con la Ley Provincial de Educación N° 8678/09, La Rioja adoptó las modalidades de Orientada, Técnico Profesional, Artística, Rural, Especial, Intercultural Bilingüe, en Contextos de Encierro, Domiciliaria y Hospitalaria y Educación Física.

De estas modalidades, la Orientada es la más elegida por las escuelas y se diversifica en: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Lenguas, Educación Física, Agroambiente, Informática y Turismo. Son las instituciones las que eligen su orientación en función del contexto, de sus necesidades y también de los recursos con los que cuenta.

Durante el 2010 y en el marco de los acuerdos refrendados por resoluciones del CFE N°79-84-88 y 93, la provincia formuló su primer Plan Jurisdiccional en el que propuso articular un conjunto de decisiones que permitieran garantizar básicamente:

- Derecho a la educación
- Inclusión y trayectorias escolares continuas y completas.
- Formación relevante

A partir del Plan Jurisdiccional, cada institución estuvo en condiciones de diseñar su Plan de Mejora Institucional (PMI) con el acompañamiento de los equipos técnicos y en especial de los Asistentes Técnicos Territoriales (ATT), quienes asesoran a las escuelas en la definición de las propuestas de mejora para que se adecuen a la problemática que detecta la institución.

El PMI se configura como un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de sus prácticas pedagógicas.

Durante su primera etapa de implementación, en el año 2010 se seleccionaron 43 escuelas de gestión estatal de toda la provincia, quedando excluidas escuelas técnicas, artísticas y privadas. En el año 2011 se incorporaron todas las escuelas secundarias más las escuelas rurales de la provincia, totalizando aproximadamente 248 instituciones educativas que brindan Ciclo Básico y Secundario completo.

Otro lineamiento político priorizado a partir del 2010 fue la extensión de la cobertura de educación secundaria para garantizar el acceso a la educación obligatoria de los sectores poblacionales del medio rural. Por iniciativa de las autoridades provinciales, definieron a un total de 41 escuelas secundarias (Resolución ME y T. N° 480/11) más o menos cercanas a la zona rural, como escuelas de referencia de escuelas rurales. Esto implicaba que la política educativa acompañaría un proceso de cambio de estas escuelas primarias que contaban con el 3° Ciclo, a cargo de un maestro de grado denominado tutor, transformando este ciclo en 1° y 2° año de la escuela secundaria, localizado en la escuela primaria y acreditado por la escuela

secundaria de referencia, modificando también las condiciones de escolarización.

Esta medida política fue pensada como transitoria en tanto la provincia avanza en la elaboración y la definición de diversos modelos institucionales alternativos y situados, según la zona, para la toma de decisiones políticas, ya que su implementación requiere una importante inversión financiera.

En esta línea se decidió también que las escuelas de referencia, en tanto escuelas secundarias, y cada escuela rural con ciclo básico secundario localizado en la primaria tuvieran la posibilidad de elaborar su PMI. Esta decisión se debió a que el monto del financiamiento otorgado por PMI, y asignados según la cantidad de matrícula, serían ínfimos si la escuela secundaria incluía la matrícula rural como propia.

Por otro lado, enmarcado en la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05 para las escuelas secundarias de esta modalidad, el PMI es financiado por INET con el objetivo de "asegurar que las trayectorias formativas cuenten con las condiciones necesarias referidas a instalaciones y equipamiento para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje"¹. Las tutorías aparecen como una de las acciones a las que puede apelar la escuela en el marco del PMI, a fin de intervenir en el apoyo y el acompañamiento a los estudiantes² (Anexo I de la Resolución INET N° 850/12).

En lo que respecta a los jóvenes y adultos no escolarizados, la Dirección de Educación permanente de Jóvenes y Adultos destina políticas específicas para los estudiantes que se encuentran en estas condiciones. De acuerdo a los datos informados por el área correspondiente, los estudiantes que ingresan a estas instituciones denominadas Centro de Educación para Jóvenes y Adultos (CEJA) o que se inscriben en el Plan FiNes cuentan con más de 18 años, por lo que se logra recuperar una matrícula significativa que, por alguna razón, se hallaba excluida de la educación secundaria.

Según datos correspondientes al año 2013, existen tres formatos organizacionales para la inclusión de la matrícula de Jóvenes y Adultos para la Educación Secundaria que da cuenta de un total de 8.238 alumnos que no han podido completar trayectorias escolares regulares:

- Seis instituciones de Nivel Secundario de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, cuatro en capital y dos en el interior, con una matrícula de 2.066 alumnos.
- Once Centros de Jóvenes y Adultos (CEJA) en el interior, con un total de 1.887 estudiantes.
- Plan FiNes: con 1.387 alumnos que adeudan al menos una materia del secundario y 3.008 que deben cursar el secundario completo.

¹ <http://www.inet.edu.ar/planes-de-mejora-de-la-etp/>

² "Apoyo y acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Comprende el desarrollo de acciones de consejo, tutoría, orientación y complementación de actividades formativas que faciliten y restablezcan la regularidad del cursado de las diferentes trayectorias formativas" Campo programático 1 "Igualdad de Oportunidades, inciso b" Anexo I de la Resolución N°850 INET (octubre 2012)

6.1.2 Comportamiento de la matrícula de Educación Secundaria

Los indicadores de la educación secundaria marcan un incremento en la cantidad de alumnos o matrícula desde el año 2009. En particular, en términos relativos el incremento mayor se registra en el año 2011 cuando la variación de la matrícula 2010-2011 alcanza el 4,9%.

Cuadro N°2: Trayectoria Educativa de educación secundaria. (2009-2012). Provincia de La Rioja. Matrícula e indicadores de rendimiento de la educación secundaria

AÑO	MATRÍCULA	PROMOVIDOS	REPITENCIA	SALIDOS SIN PASE	SOBREEDAD
2009	28.498	23.172 (85%)	1.919 (7%)	984 (3%)	12.913 (45%)
2010	28.802	24.033 (88%)	1.844 (6%)	1.396 (5%)	12.193 (42%)
2011	30.210	23.425 (88%)	762 (3%)	894 (3%)	12.519 (41%)
2012	31.270	S/D	1.018 (3%)	S/D	11.380 (36%)

Fuente: Área de Estadística. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Rioja

En relación con las trayectorias, se advierte una mejora en el porcentaje de promovidos y una disminución de la repitencia en comparación con la línea de base establecida en el año 2009.

La sobreedad también marca una mejora en su evolución, ya que tiende a disminuir de manera relevante, alcanzando el menor valor en el año 2012.

El indicador de porcentaje de alumnos salidos sin pase de la institución está ligado al abandono y recién en el año 2011 disminuyó con respecto al anterior, aunque no logró mejorar en relación con la línea de base.

En general, estos comportamientos hacen suponer que las acciones como la implementación del PMI y el tenor de las Resoluciones³ para las diferentes modificaciones en el nivel, tuvieron efecto en el sistema de manera relevante.

³ Resolución N°480/2011: Aprobación de las escuelas secundarias como escuela de referencia de escuelas rurales.
Resolución 208/2011: Aprobar el 1er ciclo básico orientado y educación técnica y artística.
Resolución 2084/2011: Aprobar el 1er ciclo básico de la NESO.
Resolución 063/2011: Aprobar la estructura curricular de 2do año ciclo básico de la ESO.
Resolución 517/2011: Aprobar el 1° y 2° año del ciclo básico para la modalidad técnica en cada una de sus especialidades.
Resolución 20137/2011: Disponer la oferta educativa de la escuela de arte especializada en 5 años y técnica de 6 años.
Resolución 1825/2011: Aprobación de nuevos formatos PPA y PAIS.
Resolución 2084/2011: Nuevas figuras pedagógicas FP y Tutor y AP.
Resolución 007: Promociona 3 espacios y 5 adeudados de EGB 3 y Polimodal.

6.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

El trabajo de investigación focalizó su atención en tres escuelas que fueron seleccionadas teniendo en cuenta características bien diferenciadas como son las relativas al contexto en el que se ubican, la matrícula que reciben y los proyectos de tutoría que llevan a cabo en el marco de los Planes de Mejora Institucional.

Escuela 1

La Escuela 1 se ubica en un departamento del sur de la provincia, en un paraje rural alejado del centro más habitado.

Cuenta con una población dispersa de 200 habitantes aproximadamente. La principal fuente de ingreso de los pobladores son los planes sociales, la cría de ganado caprino a pequeña escala y el empleo público de baja categorización.

En el 2012 la comunidad logró la provisión de agua potable, se inauguró la red eléctrica y la conexión a Internet provista por el gobierno provincial (Internet para todos). No cuentan con servicio de transporte público de pasajeros.

El Estado provee: oficina del registro civil, sala de primeros auxilios, puesto policial, plurisala de nivel inicial y escuela primaria graduada. También existe una iglesia de culto católico, un club de fútbol y un único comercio (almacén de ramos generales).

La escuela fue fundada en el año 1988 y cuenta con su edificio propio desde 1997. En el periodo 2010-2012 fue ampliado, aunque las necesidades edilicias continúan siendo evidentes.

A la escuela se la observa limpia, iluminada, con algunas plantas en el interior de su patio y es parte del paisaje ver a los chicos con sus netbook -entregadas por el Programa Conectar Igualdad- en las aulas, sentados por los pasillos del edificio escolar o cargando su batería en la galería.

La escuela es propietaria de dos campos: uno comprado y otro donado. En el primer terreno hay colmenas, una planta extractora de miel inconclusa y corrales para animales. Estos recursos se fueron adquiriendo con vistas a convertirse en escuela con modalidad técnico profesional en Producción Agropecuaria aunque actualmente están en desuso.

Cuentan con una cohorte que denominan “residual” (últimos cursos de EGB3 y Formación Profesional) y otra con 1° y 2° año de la nueva escuela secundaria. Mantienen la oferta de Formación Profesional.

En el año 2011 pasó a ser considerada “escuela secundaria de referencia” de las 19 escuelas rurales más cercanas, por lo que su radio de cobertura se amplió a 70 km.

En la actualidad la institución tiene la siguiente planta orgánica funcional:

PLANTA ORGÁNICA FUNCIONAL Y MATRÍCULA					
Directora	Profesores	Preceptores	Administrativos	PSG	Matrícula
1	30	2	2	3	95

Fuente: Directora Escuela 1.
PSG: Personal de Servicios Generales

Los profesores viajan hasta la localidad para enseñar en esta escuela. La matrícula está creciendo, lo que podría estar relacionado con la provisión de seis transportes escolares por parte del Estado provincial para trasladar a alumnos y docentes de todos los niveles y desde los diferentes lugares de residencia. El estado de los caminos, todos de tierra, obliga a los pasajeros a esperar el colectivo desde la madrugada porque los trayectos se hacen a baja velocidad.

El horario de inicio de actividades en la escuela es a las 8:00, y el horario de conclusión de actividades es diferente porque algunos cursan Educación Física y otros son alumnos de los últimos años Formación Profesional. Por esa razón, los que salen antes deben esperar que éstos terminen sus actividades para regresar todos juntos en el mismo transporte.

El directivo caracteriza a la comunidad en la que está inserta la escuela como *“socialmente vulnerable”, “complicada”, “muy cerrada”* y entiende que esta visión es compartida con otros actores sociales (INTA, Plan Social Agropecuario, por caso). La directora expresa en relación con su gestión frente a la comunidad que:

Hace poco hicimos la celebración de los 25 años de la escuela y nos llamó la atención la poca gente de la comunidad que vino al acto. Como que nosotros sentimos que estamos bastante aislados, como una deuda personal que tengo como directora, como yo le decía a mis compañeros, ‘nos corresponde como docentes salir a la comunidad’, esa es una deuda pendiente que tenemos, de trabajar (Directora).

El aislamiento relativo constituye una de las condiciones objetivas más fuertes de esta escuela; sin embargo, es el sentido que le dan los actores escolares a esta condición objetiva lo que moldea la cultura y las prácticas institucionales.

Escuela 2

La escuela 2 está situada en la cabecera de un departamento del interior de la provincia, con poco más de 800 habitantes. Pertenece a una zona donde las diversas poblaciones cercanas se conectan a través de una ruta provincial asfaltada que funciona como camino principal. Disponen de transporte público desde otros pueblos cercanos, aunque con escasa frecuencia.

En el departamento se concentra la industria olivícola y se proyecta incrementar la producción y explotación de productos y subproductos vitivinícolas, la provisión de materia prima hortícola, frutícola y el turismo.

Como cabecera de departamento, cuenta con servicios educativos de nivel Inicial, Primario y Secundario, Policía, oficina de Rentas y Centro comunitario con sala de primeros auxilios. Tiene provisión de energía eléctrica, agua potable y conectividad a Internet, brindada por la empresa estatal Internet para todos.

En 1999 comenzó a funcionar la EGB 3 y los estudiantes -para continuar el Polimodal- debían trasladarse a localidades cercanas (5 km), no siempre lográndolo. Ante esta situación, la comunidad demandó la creación de la escuela, que en el 2006 se transformó en educación secundaria.

En el 2010 la escuela comenzó a funcionar en un edificio nuevo ubicado en el centro geográfico del pueblo, aunque está rodeada de terrenos despoblados.

A partir del 2013 se convirtió en escuela técnica; algunas materias se dictan a la mañana y otras a la tarde, lo que la mantiene en funcionamiento doble turno. La directora comenta cómo se trató el tema con la comunidad:

La escuela se convierte en escuela técnica por pedido también de la sociedad, porque los padres vinieron, hicimos entrevistas, hicimos una mesa de trabajo a nivel departamental. Estuvo presente el intendente, concejales, miembros de asociaciones intermedias de la comunidad (...) los padres de los chicos y los chicos (Directora).

El nuevo edificio escolar dispone, en general, de espacios adecuados para sus funciones. También cuenta con un extenso espacio al aire libre para practicar deportes y comedor, que es utilizado por los estudiantes de otras localidades. Al respecto, la directora señala:

Los chicos pagan su alimento (...) ellos ponen \$10, juntan entre todos, y las chicas (personal que trabaja en el comedor) les hacen de comer, van y compran ese día...Lo máximo que se quedan (a almorzar) son 21.

La planta orgánica funcional y la matrícula es la siguiente:

PLANTA ORGÁNICA FUNCIONAL Y MATRÍCULA					
Directora	Profesores	Preceptores	Administrativos	PSG	Matrícula
1	29	1	1	5	70

Fuente: Directora Escuela 2
PSG: Personal de Servicios Generales

Según la directora, la población escolar proviene de *“familias humildes, algunos trabajan en las cosechas, por eso faltan a la escuela un tiempo; hay varias madres adolescentes, solteras”*.

Los estudiantes en su mayoría pertenecen a la localidad, aunque también provienen de zonas cercanas. Si bien esos pueblos cuentan con secundario en su localidad, la directora expresa que asisten a esta escuela por la modalidad que ofrece.

La directora dice que mantiene una relación positiva con la comunidad que se traduce en colaboración concreta para el sostenimiento de la educación en la zona:

A pesar de que es una comunidad bastante pobre, bastante... con muchas necesidades, la gente las quiere a las escuelas, cuando uno pide algo para la escuela toda la gente colabora (...) o sea que la educación de sus hijos es importante, más allá de que les cuesta.

No obstante, también considera que a la comunidad tiene dificultades para asignarle un lugar a la educación ya que se imponen, muchas veces, las necesidades materiales:

Ese tema de encontrar un sentido a la educación es bastante difícil (...) los chicos dicen 'para qué voy a estudiar si después no voy a poder seguir otra carrera, para qué voy a ir a la escuela si no le entiendo, si no me puedo poner a estudiar, si por más que vaya tengo que trabajar', lo más importante es trabajar (...) estamos tratando de ver si hacemos una coordinación de ellos (los padres) con nosotros, a ver si trabajamos en talleres en donde ellos puedan expresarse y decirles qué es lo que quieren de los hijos (Directora).

Escuela 3

Se trata de una escuela secundaria ubicada en un barrio popular de la Capital, con infraestructura y casas precarias que se han ido mejorando en los últimos años por la acción estatal. La comunidad tiene provisión de agua potable de red, luz eléctrica y transporte público, que los conecta fundamentalmente con el centro de la ciudad.

En el mismo manzano donde se encuentra esta escuela se concentran los servicios públicos estatales: nivel Inicial y escuela Primaria, Posta policial y Centro de salud. También se encuentra el local del Centro Vecinal. Con todas estas instituciones la escuela mantiene buenas relaciones y, con algunas, realiza tareas conjuntas destinadas a promover mejores condiciones de vida a los niños y jóvenes vecinos.

La escuela fue creada en el año 2008, tiene doble turno, cuenta con 7 secciones en el turno mañana y 5 en el turno tarde. Su planta orgánica funcional y matrícula está integrada del siguiente modo:

PLANTA ORGÁNICA FUNCIONAL Y MATRÍCULA						
Director	Profesores	Preceptores	Administrativos	PSG	Bibliotecario	Matrícula
1	86	4	2	4	1	300

Fuente: Directora Escuela 3.
PSG: Personal de Servicios Generales

La escuela secundaria funciona en una parte del edificio de la escuela Primaria. Las distintas dependencias quedan distribuidas entre un primer piso, una planta baja y un espacio abierto exclusivo para la secundaria. Algunas son pequeñas, insuficientes y poco funcionales, como la Dirección y Secretaría. Su Biblioteca está muy bien provista, disponiendo actualmente de 2.000 ejemplares aproximadamente. Cuenta con una videoteca con materiales para la enseñanza; ambos espacios institucionales son muy consultados por docentes y estudiantes.

Las condiciones de mantenimiento de la infraestructura de aulas y demás dependencias son muy buenas, destacándose la limpieza general, las paredes pintadas, afiches informativos y producciones de alumnos. Un tutor expresa:

Uno ve las paredes, están pintadas íntegramente, cómo se mantiene la parte nueva y creo que todo esos son indicadores de cómo el chico se siente y cómo piensa y cómo vive en la escuela.

La escuela organizó una Asociación de Padres que hace las veces de cooperadora escolar y que recibe dinero a modo de inscripción cuyo monto es fijado por el mismo contribuyente. Esta recaudación le permite a la escuela, entre otras cosas, apoyar económicamente con el pago del boleto escolar.

El programa Centros de Actividades Juveniles (CAJ) desarrolla actividades en la escuela todos los días -fines de semana incluidos- con talleres de teatro, música, vida en la naturaleza, coro y guitarra. A partir de 2013, la escuela tiene, además, una radio escolar que está en pleno funcionamiento. También se implementa el Programa Conectar Igualdad y se cuenta con el servicio estatal de Internet a partir del servicio estatal.

Con el presupuesto que logran del programa socioeducativo Aporte para la Movilidad destinan recursos para traslados y pequeños viáticos. Esto les permite programar salidas periódicas con los estudiantes, visitas a distintos lugares de la ciudad y del interior, en el marco de las acciones tutoriales y del CAJ.

La administración escolar es acordada y de gestión compartida:

No estoy sola, tenemos un equipo de gestión que está conformado por los tutores y por los jefes de departamento y ahí entre todos decidimos (...) hay que saber administrar los recursos (Directora).

Este equipo de gestión está conformado por 11 personas: Directora, Asesora Pedagógica, Jefes de Departamento y Tutores.

Según la directora, la escuela *“está ubicada en una zona urbana, pero todos la tienen registrada como una zona marginal por la situación social que se vive”*. Es un barrio en el que viven muchos jóvenes con problemas con la justicia, adolescentes madres y padres y una problemática bastante extendida de adicciones. Un tutor se refiere a la imagen social que tenía el barrio y cómo fue cambiando:

Quedó como un estigma muy fuerte (...) el (nombre del barrio) como peligroso, denso, que los mismos profes en las reuniones institucionales los primeros años lo decían... ahora ya no (...) las instituciones han venido ayudando a cambiar ese estigma (Tutor).

La realidad contextual social constituye un desafío para trabajar a favor de una educación de calidad, reactualizando el sentido profesional de la docencia:

Yo siempre soy una fiel defensora de esta comunidad porque tengo la idea de que en estos contextos hay que trabajar con verdadero profesionalismo y por ahí es un preconcepto que tenemos nosotros de decir que porque es un barrio los padres no te van a reclamar, o se les puede dar cualquier cosa (Directora).

La escuela secundaria debió y debe desplegar algunas estrategias para instituirse como opción válida para la educación de los jóvenes. Respecto de lo que les produce a los habitantes de ese barrio vivir allí y frente a la necesidad de elegir escuela:

Los chicos mismos es como que se sienten discriminados y como que tienen vergüenza de hablar de sus orígenes, eso nos costó muchísimo, volver a que los

chicos creyeran un poco, porque ellos mismos decían `vamos a buscar una escuela en el centro porque si nosotros decimos que seguimos en un colegio de acá, del barrio...´ como que se sentían ellos discriminados del resto de la sociedad (Directora).

La matrícula del turno tarde está integrada por una mayor cantidad de jóvenes que, en general, trabajan en situación precaria (changarines, niñeras o vendedoras en ferias de ropa). De acuerdo a los datos que comenta la directora, casi el 60% de los alumnos provienen de familias que reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH).

El relato sobre la historia institucional lleva a la directora a recordar el escenario en el que se comenzó a pensar en las tutorías. Ese momento supuso una crisis de sentidos y una revisión profunda del contrato pedagógico posible:

La problemática que tenemos, el problema de las patotas que para nosotros fue como que nos despertó y nos hizo sentir en qué lugar estábamos cuando en el año 2010 ocurrió una muerte de un alumno nuestro, y fue por una pelea que se había iniciado acá en el colegio y terminó mal (...) cuando ocurrió la muerte lo primero que hicieron los padres fue llamarme a mí como directora y comentarme y los estuvimos acompañando (...) y allí fue cuando comenzamos con un trabajo fuerte de tutorías, y eso creo que se ha ido institucionalizando (...) la idea que teníamos los docentes era que el trabajo se terminaba al mediodía o terminaba a la tarde y listo, y no es así porque cuando murió Juan se decía ´murió un chico del colegio X, un adolescente del colegio N° X´, y esa noticia en el diario nos impactó porque si bien fue en un fin de semana pero es un alumno del colegio (Directora).

Se trata de una escuela en la que la relación entre el adentro y el afuera de la institución es estructurante de la función tutorial, desde sus inicios. Es en los sujetos concretos y en sus propias prácticas donde crea los sentidos que sostienen su hacer. En términos de Martínez (2013), es una escuela pensada desde la inmanencia, que busca los “modos de existencia envueltos en la comunidad educativa, y no los valores trascendentes por fuera de esta comunidad, piensa los posibles de las instituciones, cada vez, sin descansar en los abrigos de los moldes universales”.

6. 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

6.3.1 Política del nivel, Plan Jurisdiccional y PMI

Los antecedentes de la tutoría en la provincia, previos al PMI, se hallan vinculados con tres momentos de la política educativa:

- 1 El Proyecto 13 (1970), en el contexto de la reforma de la Educación Secundaria, promovida por el gobierno de la llamada “Revolución Argentina” (1969 y 1972).
- 2 La Ley Federal de Educación N° 24195/1993, que instaura el cambio de la estructura del sistema educativo genera el pase a disponibilidad de algunos docentes. En los Contenidos Básicos Comunes se instala la tutoría como espacio curricular en EGB 3. A partir de allí, la jurisdicción decide que estos docentes se desempeñen como tutores, entendiendo la función principalmente como clases de apoyo, para conservar el puesto laboral.
- 3 La Ley de Educación Nacional N° 26206/2006, determina Resoluciones que contemplan la figura del tutor, tal es el caso de:
 - a) los Planes de mejora de la Educación Técnica Profesional (2006), entendidos como herramientas para asegurar que las trayectorias formativas cuenten con las condiciones necesarias, referidas a instalaciones y equipamiento, en donde la función tutorial se *“concibe como un apoyo específico de tareas puntuales referidas al mundo laboral” (equipo de gestión central)*.
 - b) En el marco de las estrategias que desplegarían estas propuestas de apoyo socioeducativo se incluye como condición de funcionamiento una figura que, a posteriori, cobrará relevancia en el análisis de la función tutorial en la jurisdicción, como es la del Facilitador Pedagógico. Así, la línea de la propuesta socioeducativa se constituye en el antecedente inmediato de los PMI.

Estos antecedentes específicos, con orígenes y sentidos diferentes, coexisten en la educación secundaria de la jurisdicción al momento de la implementación de los Planes de Mejora, en el periodo 2010-2011. En este contexto se propone, nuevamente, la figura del tutor que interpelará lo ya existente, redefiniendo esta figura tanto al interior del marco político que la promueve como en las prácticas institucionales, pasando de una concepción focalizada en los “grupos vulnerables” a una función de la nueva escuela secundaria para todos los estudiantes.

Entre las políticas de la educación secundaria, el Plan Jurisdiccional es el instrumento de planeamiento privilegiado; su proceso de construcción y definición se concentra en las máximas instancias políticas del nivel y en los equipos técnicos de gestión central, sin dar participación a otros actores tales como los supervisores, directores y profesores. Una vez elaborado el Plan se generan espacios de comunicación

de su contenido, que sólo alcanzan a supervisores y directores, específicamente, tal vez bajo el supuesto de que ellos lo socializarán al resto de la comunidad educativa.

En este sentido, los distintos actores institucionales explicitan no conocer o no conocer en profundidad la traducción de las políticas nacionales plasmadas en el Plan Jurisdiccional. Si bien hacen referencia a que las políticas nacionales tienen que ver con la inclusión de los adolescentes en la escuela y generar las condiciones para su ingreso, permanencia y egreso, existe una idea vaga sobre su contenido “por lo que me informaron en capacitaciones (...) no lo vi específicamente en papeles” (Directora). Si consideramos quiénes son los actores que construyen la política, quiénes se sienten involucrados en esa construcción y quiénes se apropian del Plan Jurisdiccional, existe una recurrencia importante: la escala de la escuela parece estar ajena a ello.

El Plan Jurisdiccional no se constituye en el referente de planificación privilegiado para la elaboración del PMI. Antes bien, las resoluciones federales y documentos nacionales son ordenadores valiosos tenidos en cuenta en las instancias de planificación y gestión institucional. En esta construcción opera de modo contundente el contexto, la normativa provincial referida a la incompatibilidad horaria y la cultura institucional.

La escuela 1, anclada en un “contexto rural disperso”, se convierte en un caso particular a analizar por ser una “escuela de referencia” de diecinueve escuelas rurales primarias de la zona y representar la situación de la educación secundaria rural en la provincia. Esta escuela construye su primer PMI planteando acciones que involucraban directamente al contexto teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones: tutorías con modelo de cátedra compartida, talleres de arte y de construcción ciudadana, articulación y asesorías a las escuelas de las que provienen los alumnos de zonas rurales. Al poco tiempo de elaborado el PMI, desde la gestión central se decide que las horas asignadas por el Plan entren en incompatibilidad con el tope horario. Esto refuerza las limitaciones del contexto en cuanto al aislamiento e impacta sustancialmente en el modelo, estilo y funciones de la tutoría. La escuela se adapta a la norma y reorganiza su propuesta mutando los sentidos del cambio planteados inicialmente.

Se sabe que los procesos de construcción del PMI son heterogéneos aunque los lineamientos políticos y normativos sean comunes. En las escuelas estudiadas esto se evidenció del siguiente modo: en el interior, los sujetos entrevistados expresaron que, para la elaboración del PMI, no contaron con asesoramiento específico ni recibieron devoluciones acerca de la producción por parte de los supervisores, los ATT (Asistentes Técnicos Territoriales) o del equipo técnico.

Nosotros a fines del 2010 presentamos nuestro primer Plan de Mejora, porque nos dijeron que iban entrando por escuelas, nos dieron el documento nos dijeron ‘elabórenlo’ y hasta el día de hoy nos están asaltando dudas, y nunca nos dijeron, ni nos devolvieron el Plan de mejora nuestro, ni con observaciones, ni con sugerencias, ni nada. Nunca nos enteramos que estuvo aprobado, apareció la plata. (Directora).

La situación del colegio de Capital es diferente: existió asesoramiento in situ del equipo técnico, que se entamó con una dinámica institucional ya existente, de

formación en la acción, de colaboración con la gestión y de renovación del modelo escolar. El PMI significó una oportunidad para desarrollar propuestas que los distintos actores institucionales percibían como valiosas y que, de hecho, ya estaban concretando, otorgándole a partir del PMI condiciones de sustentabilidad. En esta línea, la escuela logra capitalizar lo propuesto por la política educativa que se encuentra en coincidencia con acciones institucionales que se venían desplegando.

En los mecanismos de participación en la elaboración del PMI se repite la tendencia a concebir la construcción de la política educativa al modo de una “cascada”. Esta tendencia se reprodujo a nivel de supervisión, en algunos casos, con relación a los directivos de las escuelas. Una de las supervisoras relata cómo lleva a cabo el trabajo con las escuelas:

Tres formas de trabajo que la experiencia nos ha ido dando para mejorar: al principio hacíamos reunión con todos los rectores, bajábamos todo en reuniones informativas, bajábamos todas las líneas que se habían trabajado; cuando vimos que no nos daba resultado, como nosotros esperábamos que se trabaje en un 80%, cambiamos. Empezamos por grupo y ahora este año los rectores vienen acá con sus asesores pedagógicos, con su referente de Plan de Mejora y tenemos acá una relación directa, es decir, porque en aquellas reuniones generales era más escuchar problemas, problemas y cuando son muchos, se corporizan, entonces no se cumple ni con uno ni con otro porque sabemos que van a chocar, tienen diferentes interpretaciones, sacamos eso (...) ahora este año ya lo hicimos personalmente, ‘venga acá, traiga su Plan de Mejora’, tenemos mejores resultados (...) aunque estamos notando que hay como una falta de compromiso desde lo institucional hacia todo esto, está enojada la gente, por ahí, cuando vienen: ‘por qué me han mandado la grilla ésta, por qué esto, por qué lo otro (Supervisora).

Los ATT son actores externos a las escuelas que dependen de los supervisores, son parte de su equipo y comparten el mismo espacio de trabajo. Si bien tienen la función de acompañar a las escuelas en la elaboración, la implementación, el seguimiento y el monitoreo del plan, la percepción que las instituciones tienen sobre el modo en que asumen esta función es diferente, ya sea porque hay ausencia de referencias a esta figura o porque los testimonios no dan cuenta de lo que los ATT expresan. El acompañamiento no se desarrolla en el ámbito institucional de la escuela:

Otra cosa que hacen los ATT es acompañar y asesorar a las escuelas en la elaboración de los PMI: se los pueden mandar en borrador y los vamos viendo y haciendo devoluciones escritas, más allá de las informales, hasta que queda la versión final. Otras escuelas mandan directamente la versión final, que nos encargamos de examinar y hacer una devolución al respecto (ATT).

Con el ATT tiene una relación más cercana la profesora que está coordinando el Plan de Mejora porque son compañeras (de trabajo en un profesorado. Yo no la veo (Directora).

Un componente del PMI que aparece como valioso para las escuelas es la opor-

tunidad de financiamiento de las iniciativas institucionales. Aunque, en dos de ellas, se redujo a una provisión de recursos en el corto plazo y, en la tercera, significó una oportunidad para fortalecer un nuevo modelo de escuela secundaria:

Ellos (los alumnos) ya saben que me tienen que pedir y entonces yo contrato a los profesores (Directora Escuela 2).

Ayudó a ampliar y a profundizar, a extender mucho esas actividades (...) Siempre la directora hace hincapié, también, que llega mucha plata, que hay para hacer muchas cosas, que está el financiamiento, que los docentes pidan y propongan hacer determinadas salidas, actividades con los chicos, proyectos (...) tenemos una buena convivencia, me parece que mucho tiene que ver que los chicos encuentran una escuela donde tienen esas posibilidades (...) y lo bueno y saludable es que esté como política educativa en las escuelas esa línea de trabajo de actividades, por supuesto, sostenida y acompañada por lo importante que es el financiamiento, porque vos podés tener ideas o propuestas de muchas cosas y si no tenés la parte esa, se te cae la actividad o no la podés sostener (Tutor Escuela 3).

6.3.2 Las tutorías, las trayectorias educativas y la inclusión

La política de inclusión de los adolescentes y jóvenes en la escuela hace necesario volver la mirada sobre sus trayectorias educativas, identificar las concepciones que la sustentan y las estrategias que se generan para el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes.

En el caso de las Escuelas 1 y 3, los entrevistados hacen referencia explícita a la inclusión de los estudiantes en la educación secundaria, haciendo foco en los derechos de grupos sociales que históricamente han sido excluidos del sistema educativo y que hoy constituyen parte de su matrícula.

La problemática es en base a la inclusión y la contención de la nueva población escolar, de que haya mayor cantidad de alumnos incluidos dentro del sistema educativo y específicamente del nivel medio, porque no nos olvidemos que en la actualidad estos chicos son los primeros en su familia que tienen la oportunidad de tener un nivel secundario y los últimos en ingresar en el sistema, así que el objetivo general que tenemos como jurisdicción, creo que tenemos la misma mirada y el mismo objetivo, de hecho creo que la escuela está respondiendo al objetivo general de la jurisdicción (Director Escuela 3).

Me parece interesante el hecho de la inclusión, mientras el alumno sea incluido en la escuela me parece que es bueno y provechoso para los alumnos de las zonas rurales. Por ejemplo los chicos tienen Internet en la escuela, en sus casas no (...) hoy todos los chicos deben estar en la escuela, tienen derecho de estar en la escuela, de estar más tiempo. Por eso me parece interesante y les hace falta más tutores, más docentes (Director Escuela 1).

La directora de la otra escuela se expresa en este mismo sentido al valorar la

oportunidad que le confiere el Estado a los estudiantes para que completen sus estudios secundarios:

La posibilidad de los alumnos que han estado con trayectorias intermitentes o cortadas en el tema de la EGB y posibilitarles a través de una resolución (...) acreditar la secundaria y terminar (Directora Escuela 2).

La directora sostiene también que *“todos saben que el objetivo común es mejorar la calidad educativa y las trayectorias escolares”*. Para esto, se plantean en el plan de la escuela tres ejes de trabajo ligados a la inclusión:

El proyecto está dividido en tres etapas: una (...) el tema de la inserción a la escuela secundaria de los alumnos de la primaria, otro, que tiene que ver con las trayectorias escolares de los alumnos, para hacer un seguimiento a los alumnos que están en riesgo socio educativo y, la tercera, que es una articulación con la universidad que hacemos (...) un acompañamiento al egreso que se coordina con la UNLAR (Directora Escuela 2).

Estos ejes del plan son desarrollados por el director, coordinador y profesores de manera independiente al proyecto de tutoría, el cual se encarga de atender aspectos ligados al rendimiento académico, como la preparación para rendir exámenes finales y la recuperación de aprendizajes por ausentismo.

Todos los profes intervienen en el tema de reinsertar el alumno a los espacios curriculares y volverles a tomar, todos los profes de todas las áreas disciplinarias cada uno a su espacio, las entrevistas la realiza la profesora que es coordinadora del Plan de mejora con un profesor de historia y conmigo (Directora de Escuela 2).

En las Escuelas 1 y 2, el sentido de la inclusión aparecería asociado a que los estudiantes permanezcan en la institución a partir de preocupaciones como el ausentismo por trabajo o embarazo, así como porque la matrícula proviene de escuelas rurales y de contextos de pobreza.

La tutoría lleva a aumentar las notas, además esto permite igualar a los chicos que vienen del interior con los de acá (Tutora Escuela 1).

La coordinadora del PMI de la Escuela 1 considera que las familias serían las responsables de que los estudiantes no completen sus trayectorias. Esta concepción depositaría en el afuera, es decir en el contexto, las limitaciones, sin cuestionarse los modelos escolares vinculados a ello:

El alumno no se interesa mucho si no hay incentivo de los padres, y a lo mejor recién se da cuenta cuando quiere terminar el Secundario y adeuda 4 ó 5 espacios curriculares y muchos de ellos dejan la escuela o siguen debiendo esos espacios; después cuando empiezan a trabajar se dan cuenta que no pueden acceder a mejores puestos de trabajo porque no cumplieron con los requisitos. En estos

años hemos tratado de hacerle tomar conciencia al alumno, porque con los padres hemos visto que no nos da buenos resultados (Coordinador PMI Escuela 1).

La inclusión asociada a las trayectorias educativas se presenta de maneras diversas en las tres escuelas estudiadas, manifestando en algunos casos semejanzas y en otro, rupturas relevantes.

En la Escuela 1 la atención a las trayectorias educativas se centra en lo académico en términos de “nivelar” en algunas disciplinas escolares a los alumnos que provienen de escuelas rurales. Aunque también, al igual que la Escuela 2, preparan para rendir exámenes finales a todos los estudiantes que adeudan materias.

Cerca de los exámenes, ahí es donde se requieren más tutorías (Directora Escuela 2).

Creo que todo tipo de aportes, lo más mínimo que nosotros les demos, eso les va a servir (Tutor Escuela 1).

En estas escuelas se mantiene una “*perspectiva remedial*” (Ministerio de Educación, 2009) acerca de la trayectoria educativa, reduciendo la tutoría a un solo aspecto de ella, como es atender la promoción de los alumnos y evitar el abandono, en un diagnóstico focalizado en los resultados en términos de “aprobado-reprobado” más que en la reflexión y modificaciones en las prácticas de enseñanza.

En el caso de la Escuela 3, la atención de la trayectoria educativa se traduce en un conjunto de dispositivos, entre los cuales están incluidas las tutorías, que dan cuenta del reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho, que aprenden, que tienen identidades múltiples (estudiantes y a la vez, padres o madres, trabajadores/ras y usuarios activos de redes sociales, entre otras), con una cultura específica y con su sentido de pertenencia a un grupo social determinado.

El tema fundamental es conocer la situación de los chicos, la situación real en cuanto a su situación familiar (...) es lo que más influye en el desempeño pedagógico (...) para poder y de ahí en más tratar de mediar con lo que hay (...) en el medio, afuera, como para que eso, lo que ellos quieren, se pueda cumplir, por lo menos acercarlos lo más posible (Tutor Escuela 3).

Nosotros como tutores vamos viendo esa diversidad y somos los encargados de poder plantearle a la escuela todas esas modalidades nuevas o formas de que los chicos transiten la escuela (Tutor Escuela 3).

Sea lo que sea, un problema familiar o del colegio o algo que no tenga absolutamente nada que ver, sabemos que están con nosotros con ayuda, y saben que para lo que sea, una mínima cosa nos escuchan. Y nos van a dar la respuesta que siempre buscamos (...) venimos nosotros con los problemas y ellos nos ayudan, se echan esos problemas al hombro y se preocupan también (Estudiante Escuela 3).

La atención a las trayectorias vinculadas a las tutorías contempla la realidad socioeconómica de los estudiantes, busca ampliar su horizonte cultural, genera un espacio de tramitación de los conflictos y de expresión como espacio de

construcción de la identidad y de un proyecto común. Esto queda plasmado en la articulación entre los programas socioeducativos (CAJ, Radio Escolar) y los proyectos de tutorías.

La salida, el tema del arte es una herramienta en cualquier contexto pero sobre todo mucho más en el contexto de pobreza vulnerable (...) se trabaja mucho el tema de la autoestima (...) el teatro, la expresión, el desinhibirse, el jugar (...) esa fue una de las líneas y sigue siendo porque siempre estamos cruzando tutorías con esos talleres (...) cuando estamos en diálogo con los chicos con equis problemática o lo que sea (...) le preguntamos que si hacen actividades, qué actividades les gustan, les comentamos y los entusiasamos y les ofrecemos, le volvemos a reforzar 'acordate que acá en la escuela te gustaría guitarra, canto, radio' y los tratamos de enganchar sobre todo a los chicos que por ahí tenemos que estar charlando por alguna situación dura, conflictiva y vemos que eso los ayuda (...) ya funciona muy aceitado, vemos que trabajan muy bien los profes en estos talleres (...) ayuda a la convivencia. Hace rato que no tenemos casi conflicto de bullying, de peleas (...) tenemos una buena convivencia, me parece que mucho tiene que ver que los chicos encuentran una escuela donde tienen esas posibilidades (Tutor Escuela 3).

Según los actores de esta escuela, la tutoría aparece como una vía privilegiada para generar las condiciones para la inclusión, interpelando a los docentes en el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza y la renovación del vínculo con los estudiantes como portadores de saberes y experiencias de vida valiosas para ponerlas en diálogo con la formación que se les propone. Esta clave se presenta de dos modos: por un lado, lo que la tutoría despliega efectivamente como práctica institucional y el valor que adquieren como modelo de intervención para los docentes; por otro lado, la apropiación por parte de los estudiantes de un modelo de estudio y trabajo cooperativo renovador, que en ocasiones proponen a sus docentes.

Hay un profe que siempre fue muy estricto con los chicos, anda con el libro de sanciones bajo el brazo, (...) él contó solo: 'mire, a mí me pasó que el otro día entré al curso y los chicos me dijeron 'profe, hoy hablemos de temas importantes', los chicos le dijeron a él qué temas quieren hablar (...), a él le sorprendió, no sé, qué es la familia, porque es de la materia de Formación Ética y Ciudadana, quieren hablar del tema de la droga y no sé qué, y dijo 'bueno' (...) cuando él dijo 'bueno', los chicos agarraron y levantaron los bancos y se pusieron en círculo y eso es una metodología de la tutoría, nosotros hacemos la asamblea de esa forma, allí los chicos se apropiaron de esa metodología y dicen que el profesor logró muchas más cosas... (...) me sorprendió que hayan hablado tan serio como hablaron, o sea que ninguno se burló, que ninguno se rió, que allí hay una metodología nuestra que la tomaron los chicos y la llevaron al aula y a él gustó (Tutor Escuela 3).

Otra profe contó que, esto me parece que tiene que ver con el diálogo que nosotros instauramos con el chico, de decir al profe cuando hay una cuestión que a ellos no les guste, desde el respeto, que lo puedan plantear (...) a la profe de que la forma que ella estaba dando inglés, a ellos no les gustaba (...) este changuito, que es un peso pesado, porque es reatorrante por ahí, 'ves profe, así tenés que dar todas

las clases, ¿ves qué divertido que es? (...) ella lo cambió a Ingles, de darlo desde canciones (...) nosotros lo veíamos como un logro nuestro (...) ellos se sienten con la libertad, con respeto, de poderle decir al docente (Tutor Escuela 3).

Mientras que las escuelas 1 y 2 depositan las dificultades en las trayectorias educativas en los actores externos a la institución, la escuela 3 asume un posicionamiento que incluye acciones específicas de acercamiento a través de visitas domiciliarias, las cuales cumplen un doble propósito: conocer las razones por las cuales el estudiante tiene dificultades en la asistencia y mostrar a las familias el interés real de la escuela por el aprendizaje escolar, lo cual produce una reconfiguración del vínculo con ellas:

Nosotros notamos un cambio de la familia cuando va el tutor, porque es como decir 'se preocuparon de venir a mi casa' y él ve la situación real del chico no para discriminar, sino para tener la connotación real de esa situación. Ahí vemos un cambio sobre todo de esos chicos que no vienen a la escuela (...) cómo vuelven (Tutora Escuela 3).

Las trayectorias escolares en la escuela 3 son concebidas como integrales, formativas, destinadas a todos, y no sólo a los grupos considerados vulnerables, a la vez que acompañan a los destinatarios en la formulación de un proyecto de vida.

En síntesis, las tres instituciones se apropiaron de las políticas de inclusión intentando resignificar el mandato de origen de la escuela secundaria con estrategias diferentes para la atención de las trayectorias educativas reales de sus estudiantes, que son entendidas desde una concepción de tipo instrumental a una concepción holística, con diferentes matices.

6.3.3 Organización escolar y tutorías

En este apartado se aborda la cuestión de la organización que asumen las tutorías, y su capacidad para interpelar –o no– el formato escolar de la escuela secundaria, caracterizado por un currículum fragmentado que tiende a organizar a los alumnos en espacios, tiempos y agrupamientos estables.

Las tutorías asumen diferentes modelos en las escuelas estudiadas. La relación que plantean con el facilitador pedagógico, en algunos casos, permite discriminar funciones y hacer un aporte con mayor integralidad al aprendizaje; en otros, las prácticas de la tarea tutorial y la del facilitador pedagógico no están diferenciadas. Los propósitos, los destinatarios, los modos de agrupamiento y hasta la extensión de las tutorías en la escuela son diferentes en cada caso.

Sin embargo, el conjunto de decisiones que se adoptan sobre este tema están relacionadas con la necesidad de respetar las regulaciones en torno a la incompatibilidad horaria, la preferencia por la elección de tutores que sean docentes de la institución y la preocupación en torno al desempeño académico de los estudiantes.

La organización que se promueve en las escuelas 1 y 2 con la implementación de la tutoría sigue sosteniendo la idea de la fragmentación de la escuela secundaria. En cambio, en la escuela 3 la organización intenta interpelar el formato tradi-

cional. Una cuestión que posiblemente colabore a que ello suceda es que el origen histórico de escuela coexiste con la idea de la tutoría como parte constitutiva de su mandato fundacional:

Hablamos de escuela tutora, queremos convertirnos y apuntamos a ser siempre una escuela tutora (...) en cierta forma, todos los adultos deberían convertirse en tutores donde los chicos se apoyen, escuchan... (...) en nuestra escuela (la tutoría) funciona medianamente bien porque está como incorporado institucionalmente, está como hecho carne (...) en eso ayuda al clima escolar, a la convivencia, al trabajo con los chicos, a ellos por su paso por la escuela, a generar ciertas instancias, ciertos espacios durante el año de bienestar, donde los mismos docentes la pasan bien (Tutor Escuela 3).

Aun así, el abordaje curricular que realizan las escuelas estudiadas, ya sea desde las tutorías disciplinares o por vía de los facilitadores pedagógicos, mantiene la idea de un currículum clasificado (Berntein, 1998) que continúa siendo determinante de la organización escolar tanto a nivel de la estructura como de las prácticas docentes.

En las escuelas 1 y 2 las tutorías se desarrollan en días hábiles, puesto que están íntimamente relacionadas con lo académico y tienen en cuenta el contexto de aislamiento relativo de la matrícula. Quizás, esto también se vincule con el hecho de que los profesores que cumplen la función de tutores tienen una carga horaria mínima y no pertenecen a la comunidad en donde están insertas las escuelas.

Respecto del modelo de tutorías que asumen dichas escuelas el mismo es disciplinar, individual o grupal, destinado a clases para un curso o para estudiantes que adeudan materias, independientemente del año al que pertenezcan. El tutor puede ser o no el docente a cargo del espacio curricular, en general tiene asignadas cuatro horas cátedra para su tarea y no se verifica la distribución de un tutor por curso; en todo caso se prioriza la atención por espacio curricular. En estos casos, las tutorías se orientan a responder necesidades puntuales vinculadas al desempeño académico, lo que, de acuerdo a la normativa, caracteriza a la figura del facilitador pedagógico:

A veces (tengo) todo un curso, que son alrededor de 20 (...) tengo un chico que tiene que dar un montón de materias, así que a él tengo que seguir preparándolo (Tutor Escuela 2).

Generalmente los chicos piden las horas de tutorías, bueno, preguntan, los chicos preguntan, qué día, qué hora están las tutorías cuando ellos ya se llevan la materia (...) porque ahí vienen dispuestos ellos. En clase muchas veces no presentan prácticos, no trabajan o no vienen los chicos a clase...hay días en los que ellos tenían que rendir, o tenían las previas, se acercaban y trataba de darles los contenidos que sí o sí les iba a tomar yo. Entonces ellos practicaban. Entonces les resulta más fácil a ellos porque le dedican todo ese tiempo a los contenidos que van a estudiar (Tutor Escuela 2).

En la escuela 3 las tutorías asumen un modelo integral que se traduce en una diversidad de dispositivos bajo una unidad de concepción. En esta institución

son los tutores quienes detectan las necesidades o problemáticas que surgen en los estudiantes. En el caso de que se relacionen con el rendimiento académico, se “derivan” al facilitador pedagógico quien se responsabiliza del apoyo escolar. De hecho, de las escuelas estudiadas, es la única en la que las figuras de tutor y facilitador pedagógico se convierten en apoyos reales y complementarios para el aprendizaje en la escuela:

(La tutoría) es una estrategia fundamental (...) lo fundamental del tutor es esto, la orientación y el acompañamiento de ese chico ya sea que tenga problemas de aprendizaje o tenga conductas transgresoras, no sólo para sus padres sino también para con los docentes (...) también se trabaja mucho con la articulación con el profe que es facilitador pedagógico y el profe del curso en seleccionar contenidos prioritarios que se trabajan en las clases de apoyo y la selección de las guías de ejercitación o en los trabajos prácticos que puedan aplicarse ahí (Asesora Pedagógica Escuela 3).

Otra de las características propias de las tutorías, en este caso, se refiere a la distribución de los tutores por curso, abarcando la totalidad de la escuela en los diferentes turnos. Para que esto sea posible algunas profesoras son “tutoras voluntarias”:

Nos quedaban dos cursos en los cuales no íbamos a tener horas para cubrirlos ni del Plan de Mejora, ni de horas institucionales (...) entonces con las profesoras tutoras que teníamos horas de materias nos pusimos como tutoras voluntarias, de esa forma cubrimos todos los cursos de la escuela (Tutora Escuela 3).

En la escuela 3, la tutoría se constituye en un modelo complejo, que articula el acompañamiento a las trayectorias escolares, la colaboración con los equipos de gestión y docente -teniendo presente el trabajo con la comunidad, la escuela y la tutoría en sí misma- que sobrepasa los días, horarios, agrupamientos y espacios tradicionales de organización y funcionamiento:

En un principio la tutoría tenía un espacio dentro del horario de los chicos, pero después, una vez que se fue cambiando y se fueron agregando más horas cátedras de otros espacios curriculares, la tutoría quedó fuera de la grilla y en ese sentido, digamos, por ahí se flexibiliza con el hecho de ir pidiendo a los docentes que puedan proporcionar los módulos para poder trabajar en las tutorías, en algún momento el profe tutor necesita entrar al aula (Asesora Pedagógica Escuela 3)

Las actividades sociales comunitarias y recreativas que tiene que ver con actividades podríamos llamarles “actividades extra áulicas” en el sentido de salidas recreativas con los chicos a lugares de la ciudad durante los fines de semana (...) también en esa línea se incluyen algunos viajes (...) se ponen de acuerdo varios cursos o a veces uno solo (Tutor Escuela 3).

En relación con el uso del tiempo, en las escuelas 1 y 2 las acciones que se realizan en el marco de las tutorías se llevan a cabo en periodos que comprenden 3 ó 4

días llegando a durar hasta 3 meses; mientras que en la escuela 3 tienen lugar a lo largo del año y con distintos tiempos de duración, siendo acotadas o permanentes según las estrategias a desarrollar. Así van adquiriendo diferente visibilidad según se plantea la vida institucional (ingreso, egreso, convivencias).

En cuanto a los destinatarios de la tutoría, en las escuelas 1 y 2 son considerados como tales aquellos alumnos con problemas en su rendimiento, su ausentismo o su origen escolar. En la escuela 3 son todos los alumnos de la escuela, sin distinción alguna, incluidos en dispositivos individuales y/o grupales.

Los tutores... vienen a atender en el marco del PMI a algunos chicos en algunas asignaturas, que vienen a hacer un acompañamiento para poder nivelarlos (Directora Escuela 1).

Nos distribuimos cómo vamos a trabajar las tutorías y según las sugerencias y los pedidos de la gestión y de la asesora pedagógica y allí nos distribuimos cómo vamos a estar, con qué curso, con qué grupo (...) la idea es que todos los chicos, todos los cursos tengan tutoría (Tutor Escuela 3).

6.3.4 Modelos, estilos y formatos de las tutorías

En relación con esta dimensión, se encuentran claramente diferenciadas las escuelas 1 y 2 respecto de la 3, tanto en los modelos y las características de los dispositivos tutoriales, como en las estrategias de registro, monitoreo y evaluación.

En dos de las tres escuelas estudiadas las tutorías asumen la función exclusiva de enseñanza y en este aspecto no se manifiestan como un dispositivo diferente de las clases comunes asimilándose, en algunos casos, a las tareas del facilitador pedagógico y en otros, a las del profesor. Mientras tanto, en la escuela 3 no solo se contemplan las dimensiones objetivas y subjetivas de las trayectorias escolares sino que se cuestionan las condiciones de escolarización y el sentido de la educación secundaria para los sectores populares. En este último caso, las tutorías surgen como el espacio del cambio y la innovación, así como la oportunidad de transformar la experiencia escolar de los alumnos y renovar las prácticas docentes. Se implementan dispositivos tutoriales con alto potencial para renovar formatos y vínculos, como se profundizará más adelante.

Las tutorías en las escuelas 1 y 2 se inscriben en una dinámica institucional en la que se opera un corrimiento de funciones relativas a la enseñanza que se delegan o se comparten:

Porque la profesora nos dio una sola clase nomás. Ella es la directora y casi no tiene tiempo para enseñarnos, así que buscó otro profesor para que la reemplazara. Ahora él está a cargo de todas las horas de Matemáticas (Estudiante Escuela 1).

La profesora L. (...) me designa qué temas son los que les voy a enseñar a los chicos (Tutora Escuela 1).

Nosotras hablamos, ella (la tutora) habló conmigo y yo le dije (...) qué es lo que

yo notaba que les faltaba a los chicos para que pudieran salir a flote en 1° año (Docente Escuela 1).

La relación entre lo que la escuela ofrece en términos de tutoría y el vínculo que se establece con los estudiantes da lugar a que, en un caso, la propia institución identifique la necesidad de acciones tutoriales para sus estudiantes, (entendiendo como equivalentes tutorías y enseñanza). En otro caso, las tutorías que se planifican y desarrollan tienen que ver estrictamente con la demanda por parte de los estudiantes, tanto en oportunidad como en contenido. Ellos deben detectar sus dificultades para apropiarse de algún contenido escolar, dejando librado a sus capacidades individuales reconocer la necesidad de apoyo y la consecuente gestión para lograrlo. El colegio se limita a responder a esa solicitud.

En estas escuelas del interior, en lo que respecta al proyecto institucional de tutorías como componente de la gestión, se desarrollan iniciativas que básicamente reflejan un diagnóstico sobre el rendimiento escolar y las alternativas que refieren a la recuperación de los aprendizajes:

Hacemos un sondeo de la situación de los alumnos por espacios curriculares, los preceptores nos dieron la información, a partir de ahí fuimos viendo cuáles eran las demandas concretas de esos alumnos para armar lo de las tutorías, si había un número importante en Matemática teníamos en cuenta que eso era prioritario (Coordinadora del PMI Escuela 1).

La tutoría, si bien es parte de los proyectos institucionales, se asume de modo aislado al resto de las acciones, no se conforman equipos de tutores y se destinan a *“nivelar aprendizajes”* o *“preparar”* a los estudiantes para rendir exámenes finales previos. Bajo esta acción, todos los actores destacan la atención personalizada como la nota distintiva de la tutoría y como la posibilitadora de los logros de los alumnos.

De manera coincidente con las concepciones de inclusión y trayectorias escolares, en estos casos se evidencia que el modelo tutorial responde a un enfoque reactivo, tal como lo describe Viel (2009), ya que la emergencia de las dificultades académicas es lo que da sentido a la intervención tutorial.

Cuando la tutoría se reduce a lo disciplinar, pero sin cuestionar las condiciones de escolarización y la relación del sujeto con el conocimiento, se pone en tensión el mandato de la inclusión, porque se la deja de lado en términos de inscripción y ampliación cultural, reduciéndola a la aprobación de materias sin cuestionar la calidad de la educación brindada.

Por otro lado, bajo condiciones institucionales distintas, la tutoría que mantiene un enfoque proactivo⁴ es definida como una estrategia de *“orientación y acompañamiento”* que incluye lo personal y lo escolar. Se concibe como un espacio que permite abordar los aspectos convivenciales con estrategias diversas y, especialmente, con la organización de asambleas de estudiantes, como una política de cuidado que incluye el tratamiento de los estudiantes como sujetos de derecho,

⁴ Ibíd ant.

capaces de mejorar sus condiciones de vida y de ejercer juicio crítico, autonomía y ciudadanía plena.

En esta escuela, la tarea de acompañar y recuperar los aprendizajes está asumida por la figura de los facilitadores pedagógicos, quienes mantienen comunicación con el equipo de tutores sobre casos puntuales. Los tutores intervienen en la dimensión académica de la escolaridad registrando información para el seguimiento de los alumnos, ejerciendo una vigilancia atenta sobre la asistencia a los encuentros con los facilitadores pedagógicos y ofreciendo alternativas que posibiliten la articulación entre los programas educativos de la escuela y el desarrollo curricular regular.

Nosotros como tutores vamos viendo esa diversidad (...), somos los que empezamos a ver desde el ausentismo, desde las notas y ver cuáles son las dificultades que van teniendo (...) de lograr que los chicos aprendan las materias, que tengan en la escuela el apoyo necesario cuando tienen dificultades, sea de tutoría o de lo pedagógico (Tutora Escuela 3).

Algunos profes que dicen que no podían trabajar con el grupo, con algunos chicos, entonces como que se entró (...) a la clase acordando con la profe, por supuesto, para observar y para acompañar a estos chicos, para después hacer una devolución a la profe y ponerse a disposición para ayudarla (...) y ver si la radio o los talleres de CAJ, por ejemplo, pueden ayudar a destrabar una situación...es una herramienta para -entre comillas- derivar... impulsar, además, para que los ayude en la autoestima (Tutor Escuela 3).

La Asesora Pedagógica aparece en esta escuela como la Coordinadora del equipo de tutores. Ella se involucra en las acciones tutoriales que facilita institucionalmente y es una buena agente para la circulación de la información entre el equipo y los profesores, ya que cumple sus funciones durante todo el horario escolar:

Trabajo con los tutores para la resolución de estas cuestiones porque desde ahí delineamos con ellos; yo participo mucho con ellos en cuanto a delinear hacia donde se tiene que derivar el chico, si sólo necesita un asesoramiento por parte de ellos o si necesitamos la asistencia de un profesional, de un psicólogo, de un psicopedagogo, que lo hacemos con el CIAPEM⁵ (Asesora pedagógica Escuela 3).

En este caso, existen condiciones institucionales favorables como la diversidad de líneas de acción y de formatos que asumen las tutorías es posible en la medida que se integran al proyecto de mejora institucional y se complementan, funcionando el equipo de tutoría como un espacio de articulación y despliegue de iniciativas y nuevas condiciones de escolarización, en la medida que esto es posible. También, la tutoría ocupa un lugar estratégico para la gestión escolar y la retroalimenta, en la medida que se trata de un proyecto integral en revisión permanente.

⁵ CIAPEM: Centro de Investigación y Asistencia a la Problemática de la Escuela Media.

Es así que el proyecto institucional de tutorías discrimina cuatro ámbitos de intervención que definen diferentes tipos de tutorías, cada una con su proyecto específico, responsables y destinatarios.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN	CONTENIDO Centradas en:	ESTRATEGIA DE ABORDAJE TUTORIAL
INDIVIDUAL	Problemáticas personales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas individuales a alumnos con dificultades académicas o personales. 2. Tutoría personal convivencial: acompañamiento personalizado (entrevistas) a alumnos cuya trayectoria está en especial riesgo. 3. Visitas domiciliarias a alumnos con faltas reiteradas. 4. Coordinación con facilitador pedagógico, profesionales, etc.
	El desempeño escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relevamiento y análisis de notas, sanciones y asistencias. 2. Apoyo escolar extraclase en situaciones específicas y eventuales
	La asistencia material en casos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión de recursos indispensables para la asistencia a clase (indumentaria, abono de colectivo, etc.)
GRUPAL	La convivencia escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asambleas semanales por curso 2. Jornadas temáticas periódicas 3. Participación en la radio escolar (según acuerdos con docentes, grupos, etc.)
	La animación sociocultural y la recreación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salidas culturales y recreativas 2. Acciones de articulación con talleres de CAJ
	La orientación vocacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Talleres específicos para el último curso, en articulación con CIAPEM
INSTITUCIONAL	La articulación con escuela primaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programación y desarrollo del acto de apertura de año académico. 2. Coordinación con profesores de matemáticas y lengua para dictado de talleres niveladores. 3. Coordinación de talleres para la introducción a la vida secundaria.
	La formación de los preceptores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinación de talleres específicos sobre nuevas adolescencias.
	El desarrollo profesional docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinación de las reuniones institucionales, con aportes académicos actualizados. 2. Promoción de bibliografía académica disponible 3. Observación de clases centrada en la dinámica grupal, con fines diagnósticos.

INSTITUCIONAL	El involucramiento del Personal de Servicios Generales	1. Invitaciones informales a sumarse en las actividades previstas.
	El registro de experiencias	1. Producción y difusión de videos institucionales, de actividades de tutorías y de docentes. 2. Registros fotográficos con fines de difusión y formación.
	La renovación de la normativa convivencial	1. Relevamiento del contenido del Libro de Sanciones 2. Sistematización de los aportes de las asambleas con alumnos para la versión preliminar del Reglamento de Convivencia.
FAMILIAR-COMUNITARIA	El fortalecimiento del vínculo escuela-familia-comunidad	1. Reuniones con padres de próximos egresados. 2. Producción de programa de radio destinado a las familias. ⁶ 3. Cine-debate para familias. ⁷ 4. Gestiones para el desarrollo de talleres preventivos (ed. Sexual, drogas, etc.) por parte de centro de salud del barrio.

En los diferentes dispositivos que se desarrollan en este colegio, las alternativas tutoriales evidencian ser flexibles y ajustadas a la situación personal de los estudiantes; suponen la coordinación de recursos institucionales para lograr sus objetivos; mantienen la impronta del acompañamiento a la trayectoria escolar y el mejoramiento de la convivencia en la escuela en un marco democrático; se basan en la posibilidad de circulación de la palabra y de acuerdos con el estudiante, reinterpretando en ocasiones la norma y estableciendo un diálogo necesario entre ésta y la realidad concreta de los sujetos.

Los proyectos específicos de tutorías en esta escuela se abonan desde una propuesta preliminar, se enriquecen durante la implementación hasta que adquieren forma definitiva al concluir la acción y se la evalúa. La dinámica que suponen las tutorías hace que se vayan planificando, desarrollando y adquiriendo diferente visibilidad durante el año de acuerdo a diversos criterios: las situaciones individuales y colectivas de los estudiantes; las demandas que son formuladas, o las de sus docentes o preceptores o de acuerdo a los emergentes de la convivencia escolar.

Respecto de las estrategias para registrar, monitorear y evaluar las tutorías, las escuelas del interior no cuentan con registros escritos ni audiovisuales mientras que la escuela de Capital desarrolla actividades específicas para ello: informes de distintos actores, registros audiovisuales, presentaciones y participaciones en actos y reuniones institucionales.

⁶ Según los entrevistados y el proyecto de tutoría, aparecen como acciones que se realizarán en el curso del año. Al momento de relevar el campo aún no se habían ejecutado.

⁷ Íb. anterior

A continuación se detallan dos dispositivos tutoriales vigentes en la Escuela 3, que son relevantes por su alto valor formativo y como estrategias concretas de acompañamiento a los estudiantes: la tutoría personal convivencial y las tutorías grupales mediante asambleas por curso. Las tareas desarrolladas por el tutor –desde el discurso institucional– atienden prioritariamente la dimensión social de la escolaridad; sin embargo se podría interpelar esta idea, ya que las evidencias indican que en realidad colaboran en el desarrollo de competencias que están previstas en el currículum –que generalmente se invisibilizan– y en las tutorías, se priorizan.

Tutoría personal convivencial: esta alternativa supone un acompañamiento personal más intensivo a un alumno que, por sus características de conducta y rendimiento académico (transgresiones reiteradas y acumulación de sanciones), está en serio riesgo de abandono de la escuela. En este caso, el tutor se postula como el interlocutor adulto privilegiado del estudiante, lo cual implica construir un vínculo muy estrecho de confianza que le permita conocer y, a la vez, mediar entre el posicionamiento estudiantil y las demandas institucionales.

La tutoría personal convivencial el año pasado la propuse (...) era un acompañamiento personalizado con el chico, en el cual todas esas transgresiones las trabajábamos entre los dos (...) es para casos muy específicos (...) la otra cuestión que yo lo manejo mucho en estas tutorías convivenciales es la confidencialidad, ellos saben que hay cosas que la escuela necesita saber (...) y hay otras cosas (...) que las manejamos nosotros dos y nada más, ellos saben de entrada que nos vamos a manejar con ese criterio y allí empezamos a conversar (...) que él sienta que uno se preocupa y de que está (...) que puede intermediar con los padres (...) antes yo no lo valoraba y lo valoro ahora de la escuela, de tener esa opción ante casos graves (...) no lo deja que se quede solo, sino que (el estudiante) tiene algo que hacer, tiene que reflexionar sobre lo que ha hecho con el tutor (Tutora Escuela 3).

Primero hacíamos (la tutoría) de todo el grupo en el curso y después tenía problemas yo con la escuela y lo hacíamos con la tutora, los dos solos (...) la escuela me invitó a participar y bueno, yo fui para ver cómo era (...) y de ahí me gustó (Estudiante Escuela 3).

Este espacio se concibe como una invitación y un acompañamiento, cuyo sentido central es propiciar un marco de diálogo y reflexión con un adulto referente de la escuela. De modo que, a la vez que se respeta la decisión del estudiante para involucrarse en el dispositivo, se exige asumir una responsabilidad conjunta para manejar los conflictos en el plano interpersonal o con la tarea.

El proyecto específico para el año 2013 de este dispositivo tutorial incluye la suscripción de actas compromiso entre estudiante, padres, el tutor personal y rectoría; la asistencia a entrevistas semanales; la realización de fichas de trabajo individuales, reuniones pactadas con los padres, y actividades que se diseñan para y con el estudiante. El proyecto específico plantea como contenido del abordaje tutorial ejes de trabajo relacionados con la revisión de la historia de vida familiar y personal, el proyecto de vida, el entorno escolar y comunitario y el ejercicio ciudadano ligado al respeto a las normas.

Tutorías grupales mediante asambleas por curso: esta alternativa tutorial está centrada en un trabajo sostenido y de mediano plazo, cuyo objetivo es la reformulación del Acuerdo de Convivencia Escolar. La estrategia general es la consulta a los diversos actores institucionales; en el caso de los estudiantes, se trabaja de modo específico con los cursos más avanzados en asambleas semanales (o cuasi semanales) coordinadas por su tutor y donde se promueve el debate sobre diversos aspectos del acuerdo de convivencia y cuyas conclusiones sirven de aportes a una versión preliminar del nuevo acuerdo. Lo apreciable del dispositivo es que el valor de la norma se instala como tema entre los estudiantes, más allá de los avances que se realicen, sus modos de construcción e internalización, las alternativas frente a la transgresión, el valor de la mediación y de la negociación de perspectivas. Este tipo de tutoría supone una intervención a nivel del grupo clase con la puesta en juego de temáticas y dinámicas orientadas a la formación ciudadana. La metodología de asambleas no sólo tiene este contenido; también se instrumentan de la siguiente manera:

Quando tenemos algún problema, ella (la tutora) hace asamblea para resolverlo o para escuchar alguna inquietud. O por el tema de la promoción, todo eso (...) le pedimos que haga asamblea para poder hablar, debatir (...) si tenemos algún problema con un profesor o alguna materia, hablamos (Estudiante Escuela 3).

Esta cuestión de la promo y de la cena de egreso son cosas que a los chicos les preocupa y como que la escuela tenía el criterio de no hacerse cargo para evitar después responsabilidades (...) trabajamos nosotros de tutorías la organización, el tema del consenso, el respeto por las opiniones diferentes y sobre todo el tema del curso, porque se empiezan a pelear, entonces nosotros vamos regulando (Tutora Escuela 3).

Esta estrategia se articula, además, con una profundización sobre los emergentes institucionales en torno de las transgresiones:

Tomamos lo que era el Libro de Sanciones del año pasado para ver cuáles eran las conductas que más se iban como repitiendo y poderlas ir sistematizando (Tutora Escuela 3).

Se observa la cotidianeidad del Colegio (en ambos turnos), se indaga en el Reglamento actual, las Actas donde se consignan las sanciones a los Estudiantes en casos de conflictos, y se consulta bibliografía especializada sobre el tema (Proyecto Específico, p.1).

En el último año de cursada, la estrategia de asambleas y el taller de orientación vocacional son las actividades que se privilegian para los inminentes egresados:

Tenemos todos los viernes un curso de orientación vocacional. Así que esa es una de las actividades con las que nos cuidan ellos (Estudiante Escuela 3).

Ahora en el 3° de Polimodal solamente tenemos asamblea... y siempre recurrimos a nuestra tutora (...) cuando tenemos algún problema (...) le pedimos que

hagamos asamblea para poder hablar y debatir (Estudiante Escuela 3).

El proyecto específico prevé un trabajo en dos etapas anuales/dos ciclos lectivos consecutivos con el propósito de crear las condiciones necesarias para la existencia de un Consejo Escolar y un Centro de Estudiantes a partir de un trabajo sistemático con preceptores, docentes, familias y estudiantes.

En relación con las familias como destinatarios de acciones tutoriales, aparecen con mayor fuerza en la escuela 3. Sin embargo, aun cuando estén explicitados como destinatarios, en la práctica y al momento de relevar el campo no se desarrollan acciones que los involucren directa y permanentemente:

Eso quizás es algo que nos falta consolidar (...) está propuesto en el nuevo proyecto hacer un mate, cine, cine debates los sábados en el colegio con la familia, pero abierto, eso estamos viendo, experimentando (...) no es porque no quieran ir, bueno, muchos papás, mamás trabajan (...) con los que están hay algunos cursos que participan más que otros, ahora los de 3° año siempre más o menos participan por el tema de que es el egreso (...) El programa de radio de los viernes, está pensado para la familia obviamente, vamos a trabajar con los chicos para que las mamás que estén en la casa nos escuchen o los padres, es una herramienta también, ya que tenemos la radio aprovechemos para llegar a la familia (Tutor Escuela 3).

En los dispositivos antes señalados el tutor, a la vez que acompaña y orienta, se impone el desafío de propiciar relaciones de mayor horizontalidad con los estudiantes, claramente posicionados como sujetos de derecho, donde el saber y el poder se encuentran en el intercambio y el acuerdo colectivo. Pero, además, en el caso de las tutorías grupales mediante asambleas por curso, se abordan preocupaciones de los estudiantes y sus familias, preocupaciones de las que las escuelas, en los últimos años, se han retirado: la fiesta de egreso y el viaje de egresados. La situación que plantea esta escuela restituye a la esfera pública cuestiones que ponen en el centro del debate la responsabilidad y el compromiso compartido de los adultos sobre el egreso de los jóvenes estudiantes.

6.3.5 El perfil del tutor, su profesionalización y estatus

En esta dimensión, una vez más, se entrama lo que la normativa establece y lo que efectivamente sucede en cada una de las escuelas. Se define la imposición o la apropiación de la norma según el contexto, las características que asume el perfil ideal y real del tutor, las oportunidades y condiciones para su profesionalización y el lugar que ocupan al interior de las escuelas en relación con los demás actores institucionales.

El perfil del docente tutor que explicita la norma alude a requisitos tales como: título o experiencia docente en el nivel no menor a cinco años, participación en instancias formativas para tutores, presentación de un proyecto de tutoría como demostración de su compromiso con la escuela inclusiva. Además, remite otras competencias de tipo actitudinal que, en principio, otorgarían ciertas garantías para el trabajo que se emprende como disposición para la escucha atenta, para

el trabajo en equipo, la actitud reflexiva y la apertura de criterio. También rige la norma que regula la actividad docente en general y que establece el máximo de 40 horas cátedra en las que se puede desempeñar cada docente, criterio excluyente y escrito para todas las instituciones estatales. En el caso de una de las zonas de supervisión los directivos deben consultar un banco de datos de postulantes como modo de controlar el cumplimiento de los requisitos formales (la titulación, la no incompatibilidad horaria):

Quando nosotros pedimos un tutor, tenemos que ir al ATT que nos digan 'éstos son los tutores que hay disponibles, en condiciones', porque la persona que se ofrece debe llevar declaración jurada y presentar título o antecedentes (Directora Escuela).

Asimismo, y de acuerdo a la realidad de las escuelas, operan criterios no escritos como que los directivos son los responsables principales en la selección de los tutores y en las escuelas del interior se prefiere la contratación de docentes que ya pertenecen al plantel escolar y cuyo desempeño es aprobado por la coordinadora de PMI, la directora o la supervisora de zona.

En general los tutores los elijo yo y el supervisor me dice sí o no (Directora Escuela 2).

Cuando se trata de caracterizar a quiénes se desempeñan como tutores, las tres escuelas coinciden en señalar que, en primer término, figuran las cualidades y actitudes que hacen a la personalidad de los tutores, aunque en una de las instituciones se observó que se le otorga valor a aspectos vinculados con la formación profesional.

La empatía, o sea que me tiene que importar el otro. Me importa el otro y lo quiero ver mejor y voy a poder superar cualquier dificultad que tenga, de materiales, de recursos (...) primera condición que no tiene que ver con el título (Directora Escuela 1).

Creo que el tutor tiene que ser una persona (...) que tenga tiempo y dedicación, y que sepa escuchar mucho al alumno con el que trabaja (Coordinadora PMI Escuela 1).

Tienen que ser profesionales con compromiso y responsabilidad (Asesora Pedagógica Escuela 3).

Irse formando, teniendo una formación teórica, pedagógica, social, crítica... (Tutor Escuela 3).

En las escuelas 1 y 2, y debido a que en la práctica los tutores asumen las tareas de los facilitadores pedagógicos, los directivos coinciden en determinar también como requisito aspectos vinculados con la formación disciplinar y didáctica:

Tienen que tener (...) conocimiento amplio sobre la materia que va a tocar y

tener didáctica principalmente, tener estrategias didácticas mejoradas... (Directora Escuela 2).

En la escuela 3, el equipo de tutores está integrado por profesionales de diferentes ámbitos (Trabajo Social, Psicopedagogía, Ciencias de la Educación y Abogacía). Algunos tutores son, además, profesores de materias regulares. Esta diversidad de formaciones es una clave importante en el tipo y calidad de las intervenciones tutoriales, aunque los entrevistados específicamente no lo destacan. En cambio, sí valoran aspectos personales y la formación en tutorías.

En relación con la carga horaria que posee cada tutor, la situación es variada. Mientras se sugiere desde la política provincial y nacional que se asignen entre 3 y 4 horas cátedra para tareas tutoriales y las escuelas del interior adoptan este criterio-, en algunos casos hacerse cargo de la tutoría es una estrategia para incorporarse al campo de la docencia:

Tengo las horas de tutoría porque necesito trabajar, en segundo lugar porque sé que no voy a conseguir horas en el secundario porque hay muchos profesores, y además porque me gusta la docencia, es para lo que me preparé (Tutora Escuela 2).

Estoy aquí y cuando encuentre horas estables, renuncio a la tutoría... no me conviene estar contratada (Tutora Escuela 2).

Los testimonios evidencian el nivel de precariedad de las condiciones de contratación que a su vez se articula con la fragilidad del vínculo que establecen los sujetos con la función de tutoría. Estas condiciones operan como límite para su institucionalización.

En la escuela 3, la disponibilidad institucional de horas por fuera del PMI -que oscila entre 5 y 16 horas cátedra- otorga posibilidades de acción, condiciones de profesionalización y sustentabilidad a los dispositivos. No obstante, y aún en esta escuela entra en tensión el tiempo concreto disponible y las tareas de las que los tutores son responsables, tensión que se resuelve mediante acuerdos internos:

Un obstáculo es el tema de las horas que te dan, es un trabajo que excede las horas que vos tenés, yo en mi caso tengo 7 hs, o sea que implica un módulo por curso una vez a la semana y eso ya te está dando un límite terrible de tiempo (...) si vos tenés una situación conflictiva con la que estás hablando ahí, no podés poner el reloj así porque es un momento de ir reflexionando sobre ese conflicto (Tutora Escuela 3).

Esto de los sábados (...) son horas nuestras puestas de descanso ahí, no es que nos pagan esas horas (...) eso también es lo bueno, que lo acordamos, quizás voy un sábado y la directora me dice 'bueno, si tenés que ir el lunes, hablá y no vengas el lunes', está la onda de compensar (Tutor Escuela 3).

Creo que justamente lo más importante es que toman tiempo de su vida, por ejemplo 'ya terminó mi hora acá, ya trabajé, ya hice lo que tenía que hacer, bueno, me voy a mi casa.' Pero ellos sin embargo continúan con nosotros, para

ayudarnos, no importa si ya terminó su hora, si tienen que continuar, si se tienen que ir (Estudiante Escuela 3).

Otro aspecto importante en relación con la profesionalización de los tutores son las instancias de formación a las que tuvieron acceso. En el año 2010 se desarrolló un trayecto formativo específico sobre el tema en colaboración con referentes del Ministerio de Educación de la Nación. Según la referente técnica jurisdiccional, la concepción sobre tutorías en ese momento era “*un poquito más acotada*” que la que, luego, se sostuvo en los Planes de Mejora; sin embargo fue una buena oportunidad para reflexionar colectivamente sobre la cuestión. Al año siguiente y en el marco del Plan Jurisdiccional se concretó otra instancia de formación. La convocatoria y sus resultados aún hoy ponen de relieve las confusiones y ambigüedades que se mantienen alrededor de la figura del tutor: se los convoca y a lo largo del trayecto formativo queda en evidencia que, más allá de la fuente de financiamiento de sus honorarios, éstos cumplían la función de facilitadores pedagógicos:

Se convocan a los 78 tutores ¿y quiénes asisten? La mayoría eran los facilitadores pedagógicos, porque la función se venía cumpliendo como facilitador pedagógico. Recién cuando se hace el trayecto y (...) se habla de la función tutorial y ahí decían ‘pero yo no estoy haciendo eso, no cumplo esa función’, eran todos facilitadores. Entonces vinieron y otros dejaron de venir porque decían “esta función no la estoy haciendo bien”, ahí es como que se crea un conflicto conceptual (Referente técnico educación Secundario).

El trayecto formativo de 2012 tuvo como objetivos centrales proponer un espacio para la reflexión sobre nuevos roles y funciones tutoriales en el marco de la nueva escuela secundaria, el proyecto de tutoría y las estrategias de gestión e intervención posibles. Se desarrolló en tres departamentos de la provincia e incluyó a tutores, supervisores de zona, ATT, directivos, asesores y facilitadores pedagógicos bajo la coordinación del equipo técnico de gestión central. Esto constituyó una oportunidad formativa en la que no se decidía la continuidad laboral de los tutores ni fue planteada como requisito indispensable para el acceso a la función.

En general, los distintos actores institucionales estuvieron informados sobre este dispositivo; pero en la mayoría de los casos la participación de los tutores entrevistados fue débil o esporádica. Existe un contraste de perspectivas entre los tutores participantes y los referentes del equipo técnico sobre el aporte concreto de esta instancia de formación, contraste que muestra el desencuentro entre los propósitos originales de la propuesta formativa y lo que efectivamente comprenden los sujetos destinatarios:

A medida que ellos van contando van (...) haciendo un metaanálisis de lo que es la propia intervención (...) esto de la experiencia que se está contando (...). Había una ronda de preguntas, de repreguntas, se establecía un espacio, un tiempo para que pudieran narrar tranquilamente y después le íbamos haciendo las preguntas...en la zona X (zona de una de las escuelas de este estudio) ellos estaban muy conformes (...) es como que hemos ido delimitando los campos de acción de uno y de otro, ayudó a otra mirada de lo que es la función tutorial

(Referente técnico educación secundaria).

Y ahí estábamos un poco perdidos porque decían que eran tres encuentros y cada encuentro trataba diferentes contenidos con respecto a las tutorías. Entonces nosotros nos íbamos a perder el otro (...). Eso nos pasó cuando fue el otro grupo, no sabía qué había hecho el primero y había actividades para hacer... fue decisión de la directora (Tutora Escuela 2).

La capacitación en sí me pareció que no estaba bien preparada en contenidos (...) lo bueno fue el encuentro con otros tutores, en lo que yo noté había una falta de sistematización del trabajo del tutor en relación con la institución (...) que quedaba muy a la buena voluntad del tutor las acciones que hacía y que muchas cosas se mezclaron con un asistencialismo (Tutora Escuela 3).

Hemos podido iniciar contacto más directo, por medio de mails, telefónicamente, los hemos conocido personalmente y estamos entablando una relación (...). Incluso hemos abierto una cuenta de correo electrónico (...) los tutores pueden contactarse con nosotros ante cualquier duda (Referente técnico educación secundaria).

Los contenidos fueron señalados como interesantes por la mayoría, en tanto permitió por un lado fortalecer la figura del tutor como parte de una comunidad educativa responsable de la función tutorial y por el otro, realizar un primer esbozo del proyecto institucional de tutoría. La metodología utilizada fue valorada como espacio institucional que facilitó el intercambio y la participación. Los participantes acordaron que los encuentros deben extenderse por más días, realizarse de manera más constante y llevarse a cabo a principio de año (Informe final del trayecto formativo).

Por otra parte, las supervisiones zonales no ofrecieron capacitaciones a tutores, limitando su intervención a la concreción de algunos aspectos operativos del dispositivo. La gestión central se involucra directamente en los procesos de profesionalización de los tutores.

Con relación al estatus de los tutores, en las escuelas 1 y 2 es periférico y limitado a la promoción de los estudiantes, sin anclajes institucionales a partir de otros proyectos o iniciativas ni acompañamiento real y sostenido a las trayectorias escolares. En la escuela 3, la posición de los tutores es central y visible, ya que participan del equipo de gestión, colaboran en los procesos de profesionalización docente, generan y sostienen iniciativas que articulan proyectos institucionales, recursos y propósitos educativos de corto y mediano plazo, aportan al mejoramiento de las condiciones de convivencia y promueven la responsabilidad por los procesos y resultados.

6.3.6 Percepciones acerca de las tutorías

Las percepciones que los distintos sujetos tienen sobre la tutoría, sus resultados y las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras para su desarrollo denotan

la diversidad de sentidos que se les adjudican, aunque de todas maneras pueden marcarse algunas recurrencias.

En las escuelas estudiadas existe un reconocimiento de todos los entrevistados acerca de la utilidad y los resultados positivos de las tutorías.

Algunas percepciones se asocian predominantemente con la mejora de los índices de promoción y una segunda oportunidad para permanecer en la escuela, respetando el ritmo de los alumnos e intentando lograr lo que no se alcanza en el ámbito del aula a nivel de los vínculos, la tarea escolar y el conocimiento. En este sentido, la tutoría recompone, arregla y enmienda.

En otros casos, la percepción sobre las tutorías adopta un sentido más ligado al acompañamiento de la trayectoria escolar y la colaboración en la formación de subjetividades, sin minimizar por ello el aporte de la función en el mejoramiento de los indicadores educativos.

Entre las escuelas que mantienen un modelo disciplinar, la tutoría es un espacio que brinda la institución para *“ver al alumno”* que tiene *“problemáticas puntuales”*. Las acciones que se definen suponen un *“acompañamiento para nivelarlos”*, la *“construcción de un vínculo más personalizado y de mayor confianza para aprender”* y el logro de *“mejor aprendizaje para no abandonar la escuela”*. Además, algunos entrevistados consideran que es un espacio para despertar el deseo de aprender en el estudiante:

Creo que a lo mejor desde estas tutorías, desde estas prácticas, bueno, cambiar la actitud del alumno. Yo creo que está bueno para fomentarles, qué se yo, un poco más de ganas para aprender algo, a superarse...porque por ahí los chicos están muy apáticos (Profesor no tutor Escuela 1).

Planificar una tutoría vendría a ser como dar una clase curricular, el docente en el caso de las tutorías tiene que trabajar sobre cuál es la problemática que presenta el alumno y qué dificultades tiene para resolverlas, así que va trabajando sobre el emergente del alumno (Directora Escuela 2).

Los directivos, en general, conciben a las tutorías como *“una ayuda extra para no fracasar en el ámbito escolar”*, un espacio para que el alumno se sienta *“persona reconocida”*, *“reconocido por el otro, atendido y acompañado”* y como oportunidad para crear un vínculo pedagógico *“diferente”*:

Tutorías les brinda un espacio al alumno en el que puede sentarse con el otro y establecer un vínculo más cercano entre el contenido que quiere aprender y la persona que se lo enseña, porque por la experiencia de trabajar sobre la problemática emergente y lo que necesito se transforma de lo curricular a lo personal y afectivo y crea un vínculo diferente entre el alumno y el tutor, porque a través de esto el alumno va construyendo más confianza y se siente más independiente con su estudio (Directora Escuela 2).

Dentro de las acciones tenemos clases de apoyo, pero las clases de apoyo no dan resultado si no tenemos el acompañamiento a través de otra figura como es la figura del tutor (...) yo considero que es muy importante para este nuevo

contexto el acompañamiento y el rol del tutor (...) los contiene y hace que tengan ganas de venir, de seguir en la escuela (Directora Escuela 3).

El propósito de la construcción de vínculos diferentes con los alumnos no se verifica en todos los casos. Cuando la tutoría asume un modelo disciplinar, se percibe como un espacio de “reparación” para “reforzar contenidos”, “nivelar”, “de enseñanza de contenidos mínimos” y las expectativas de aprendizaje de los adultos de las instituciones están centradas en ese aspecto, que se reflejaría tanto en el rendimiento regular como en las instancias de evaluación:

El tutor “hace de guía, de educarlo por ahí en los contenidos que el chico no entendió, de ayudarlo con los trabajos, con las actividades (Profesora no tutora Escuela 2).

El chico al que le falta completar carpeta sabe que viene a tutoría y completa la carpeta, o sea, van a llegar a rendir un examen pero preparados, para mí, o sea, les sirve, la cuestión está en que ellos lo sepan aprovechar (Profesor no tutor Escuela 2).

Me ayudan mucho cuando tengo que rendir, porque hay cosas que yo no sé y me saco las dudas ahí (Estudiante Escuela 2).

Secundariamente, existe la percepción de que en ese espacio se puede mantener un tipo de comunicación con los alumnos que permite “ver lo que ellos creen y piensan”. De modo que incidir en el aspecto académico e intentar una mejora en la relación con los alumnos colaboraría en lograr el efecto prioritario de la función tutorial: “que haya la mayor cantidad de alumnos aprobados”, como lo expresa una tutora.

La escuela en la que la concepción de tutoría es más compleja, los distintos entrevistados señalan que las concepciones y prácticas se fueron modificando en el tiempo como producto del ingreso de nuevos perfiles, del estudio sobre el tema y de la reflexión sobre la práctica.

En esta dinámica de cambios, la escuela pasó de una noción de tutoría reducida a brindar “técnicas de estudio” centradas en estudiantes en “riesgo pedagógico”, a una perspectiva socioeducativa que se ocupó de “sondear las necesidades e intereses de los chicos”. En la actualidad se advierte una idea de tutoría ligada a distintos momentos y dimensiones de las trayectorias socioeducativas, cuyos efectos se traducen en la convivencia escolar, en la definición de un proyecto de vida y en el mejoramiento de los indicadores educativos:

...Ahora tratamos de abarcar las instancias por las que va pasando el chico en su trayectoria escolar, lo que es el ingreso, la permanencia en la escuela y lo que es el egreso también (...), así que me parece que ahora la tutoría es más completa o trata de abarcar todo, las tres instancias por las que tiene que pasar el chico (Asesora Pedagógica Escuela 3).

Que los chicos puedan permanecer y que le encuentren un sentido a la escuela (Tutora Escuela 3).

Ellos desean siempre lo mejor para nosotros. Por ejemplo que sigamos estudian-

do, siempre nos plantean la idea de que vamos a seguir estudiando (...) yo voy a seguir estudiando lo que ella está estudiando ahora (Estudiante Escuela 3).

En el 2008 teníamos un índice de repitencia de un 14%, y de egresos sin pase de un 7%, y en el 2011 ya disminuye a un 3.5% de repitentes y un 2% de egresos sin pase, números muy favorables (...) desde el 2007 hasta ahora, en cinco años fue disminuyendo. Pero porque se empezó con el trabajo de tutorías desde el 2008 (Directora Escuela 3).

Además, se define a la tutoría como un espacio que requiere de conocimientos multidisciplinares y como un proceso de *“orientación y acompañamiento”, “guía”, y “una herramienta fundamental que hace falta (...) para abordar las problemáticas que eventualmente se van dando en el curso y en la convivencia diaria”*. De hecho, está concebida como la herramienta privilegiada para la mejora de la convivencia escolar, ya que la tutoría es el emblema principal de la escuela:

Nosotros consideramos que somos una escuela tutora, porque entre todos trabajamos, desde la ordenanza hasta el administrador de red, entre todos logramos identificar por qué no está asistiendo el chico la escuela, o qué le pasó, o si tiene algún problema de salud o de embarazo, por eso consideramos que más allá de que hay un equipo referente en realidad todos cumplimos una función de tutores (Directora Escuela 3).

Defendemos la postura de los chicos, pero también le marcamos criterios de trabajo, criterios de cómo ser como persona (...) me parece que es como esa idea del tutor, del palito, ese que ayuda al desarrollo “normal” entre comillas, esa sería la cuestión (Tutora Escuela 3).

Los entrevistados refieren a las tutorías como una función que hará posible la inclusión y el cambio, considerando estratégico reconocer la diversidad contenida en la escuela pública:

En esta nueva educación es la tutoría la que va a viabilizar la nueva educación (...) es la tutoría en el sentido que es la que puede detectar y trabajar con la diversidad y con todas estas situaciones, con la inclusión (Tutora Escuela 3).

Tutores y no tutores perciben la disponibilidad de tiempo para el trabajo con los estudiantes como una riqueza y un aporte institucional; en igual sentido, rescatan el aporte de los preceptores, que colabora en la calidad de las tutorías:

Es clave el tema del trabajo de los preceptores (...) porque son los profes que están todo el día con los chicos, entonces los conocen, confían mucho los chicos en charlar con ellos y tienen muy buena onda (...) es una gran ayuda para el trabajo de tutoría y nosotros le decimos a ellos o a los chicos en la reuniones la idea que ellos también son tutores (Tutor Escuela 3).

En síntesis, si bien en las tres escuelas se identifican valoraciones positivas acer-

ca de la experiencia de tutorías a lo largo de estos años, también se reconocen obstáculos a resolver.

Todas las escuelas de este estudio valoran positivamente el financiamiento del PMI que permite otorgar previsibilidad, viabilidad y sustentabilidad a las iniciativas tutoriales.

Los distintos actores de la escuela de Capital son los que se expresan sobre los factores facilitadores para el despliegue de tutorías. En ese sentido, destacan el apoyo de la gestión que habilita el desarrollo de los distintos proyectos e iniciativas y colabora en la articulación de los recursos institucionales y con la comunidad para el logro de los objetivos tutoriales; la dinámica convivencial que se instaló en la escuela, que permite trabajar en un clima de confianza y respeto mutuo, abordando los conflictos y consensuando metas compartidas; el acompañamiento del equipo técnico de gestión central y del ministro específicamente en tanto se convierten en facilitadores por su carácter de acompañantes o de decisor de primer nivel que posibilita establecer condiciones estructurales para el despliegue de los proyectos en la escuela; la elaboración y desarrollo del PMI como marco en el que convergen proyectos y líneas de acción que mantienen una unidad de concepción y una diversidad de intervenciones; y la percepción que se fue construyendo en docentes y estudiantes de que las tutorías y los tutores son *“una ayuda”, “nos cuidan”, “están presentes y colaboran”, y “escuchan”* de modo que se convierten en la referencia más visible de las políticas de cuidado y acompañamiento que ofrece esta institución.

Cuando se refieren a los elementos obstaculizadores, algunos casos están asociados a *“las distancias”* –ya sea de la escuela respecto de la residencia de las familias, o bien la de los profesores de la escuela que no viven en la comunidad- que dificulta los encuentros.

Una recurrencia que se destaca son las condiciones laborales (asignación horaria y presupuesto) que los sujetos perciben como condiciones objetivas que obstaculizan. La escasa asignación horaria para el desempeño tutorial fue señalada por todos los tutores entrevistados, aún por los que cuentan con mayor asignación horaria, y por buena parte de los demás actores institucionales. La administración del tiempo disponible hace que, en algunos casos, se priorice el trabajo tutorial por sobre el trabajo interno (reuniones periódicas más regulares y encuentros de estudio, de evaluación de procesos, entre otros)

6.4. CONCLUSIONES

El complejo proceso de mediaciones y apropiaciones que las instituciones educativas van realizando en el cotidiano escolar produce efectos particulares y específicos, tanto en los modos de interpretación de la normativa nacional y provincial como en las prácticas concretas sobre tutorías.

En cada caso, la macropolítica tensiona la micropolítica escolar en el conjunto de decisiones y prácticas de los sujetos concretos, quienes otorgan valor a las propuestas generales de acuerdo a un complejo entramado donde se juegan las condiciones objetivas en las que se encuentran las escuelas. Esto se da en forma simultánea con las diferentes tradiciones escolares y las prácticas instituidas, las re-

presentaciones asociadas al desempeño académico de los alumnos y las posibilidades que los mismos profesores y equipos directivos advierten sobre su colaboración para asegurar las trayectorias escolares y la inclusión.

En las instituciones estudiadas, la traducción de esta política a través de la norma derivó en una apropiación dispar. Su desconocimiento o conocimiento limitado y superficial, la dificultad para discriminar funciones de tutor y facilitador y su ámbito de intervención y la urgencia institucional de atender la retención escolar llevó a apelar a prácticas más conocidas (el apoyo escolar, por caso) bajo la denominación de tutorías. La dificultad de las escalas de gestión centrales e intermedias para acompañar a las escuelas en la apropiación de la norma puso en tensión a las gestiones institucionales a la hora de generar condiciones internas para la instalación de las tutorías bajo la concepción que se había previsto.

En este estudio, se ponen de relieve las particularidades de los procesos de elaboración del PMI en los que se enmarca el "proyecto de tutoría". Se trata de cierto enajenamiento de los actores en la construcción de la política educativa del nivel; esta distancia suele profundizarse a nivel del cuerpo docente, que pareciera quedar al margen del contenido y los sentidos del Plan Jurisdiccional provincial.

Así, se observa una mayor apropiación de las políticas nacionales que las de la propia provincia y una mediación de los supervisores y ATT caracterizada por la eventualidad y la jerarquización de lo burocrático-administrativo. Esta situación lleva a que las escuelas construyan en relativa soledad sus Planes de Mejora y, aún estando en esas condiciones, se esfuerzan en hacerlo porque para ellas significan la oportunidad de concretar iniciativas (algunas proyectadas y otras en desarrollo), para las que es necesario financiamiento.

Las instituciones estudiadas coinciden en entender a la escuela como un espacio de inclusión social y educativa, pero no necesariamente esta concepción se traduce en proyectos de tutoría y estrategias que contemplen y sostengan las trayectorias reales de los alumnos, sin perder el propósito de la formación.

Todas las escuelas, más allá de su localización, atienden una matrícula que vive en un contexto de pobreza y presentan diferentes concepciones de trayectoria escolar, algunas más vinculadas a los resultados en términos cuantitativos y otras que favorecen los procesos de construcción identitarios de los sujetos en formación.

En las escuelas donde la tutoría asume un modelo disciplinar sin poner en cuestión las condiciones de escolarización y la relación del sujeto con el conocimiento, se pone en tensión el mandato de la inclusión, el acompañamiento y la experiencia escolar. Mientras tanto, en la escuela donde la tutoría es asumida desde una concepción integral, la inclusión se hace efectiva en todos los estudiantes, resignificando la relación que éstos construyen con el conocimiento, el poder, la participación escolar y la definición de un proyecto de vida.

Un aspecto importante en la configuración de un futuro posible para los estudiantes es la relación que se establece entre la tutoría y la familia, que da cuenta, finalmente, de la mirada que la propia escuela posee sobre éstas, la centralidad o no que le otorga al trabajo para la construcción de un vínculo sólido y su potencial para acompañar la trayectoria escolar de los estudiantes. En dos escuelas estudiadas, las familias no aparecen como destinatarios de ninguna acción tutorial, mientras que, en otra escuela sí se da esto. En cualquier caso, sería un tema a profundizar en estudios posteriores.

Abordar las condiciones en las que se desempeña el tutor es un aspecto clave para pensar la institucionalización de esta función en la educación secundaria.

La determinación del perfil del tutor pone de relieve las distancias entre la normativa y los requisitos que plantea para la función, las características consideradas indispensables para las escuelas y las condiciones que poseen quienes efectivamente ejercen la tarea. Las escuelas realizan un complejo proceso de negociación entre las regulaciones, lo posible en su escenario y lo que consideran valioso, cuyos efectos se traducen en selecciones que impulsan las tutorías en el sentido de la norma o, por el contrario, promueven el desplazamiento de la función hacia el facilitador pedagógico.

Las escuelas estudiadas aluden a lo actitudinal como un aspecto especialmente valorado en el perfil ideal del tutor. Esta valoración de lo actitudinal en las tutorías interpela el vínculo pedagógico en el aula tal como se despliega en el cotidiano, en términos de discurso. Una de estas escuelas va más allá, en tanto que discursos y prácticas mantienen mayor coherencia y existen intenciones y acciones específicas para renovar las prácticas áulicas.

Sería interesante indagar en otro estudio la incidencia de las formaciones profesionales en la calidad de las tutorías ya que pareciera que, cuando existe diversidad de formaciones profesionales –no solamente del campo educativo–, los tutores no están impregnados completamente de los *esquemas prácticos* a los que alude Gimeno Sacristán (1991) y se constituyen en el “núcleo duro” de la transformación de las prácticas.

Las condiciones laborales de los tutores están atravesadas por múltiples factores (normativo-estructurales, propios de la dinámica y culturas institucionales). En todos los casos, las condiciones de precarización se evidencian en condiciones objetivas tales como: la escasa asignación horaria, la función tutorial pensada como tarea de corto plazo, la inexistencia del cargo en el nomenclador provincial (que lo excluye de fuentes de financiamiento alternativas al PMI y de la carrera docente). Estas condiciones afectan la institucionalización del rol del tutor, mientras se deposita en ellos una serie de expectativas sobre su actuación en la renovación de la escuela secundaria.

En este escenario, el modelo de gestión institucional cobra relevancia para generar condiciones más favorables a la instalación de tutorías, lo que supone operar entre las limitaciones y las posibilidades de las condiciones existentes, apropiándose de los márgenes de autonomía que entiende poseer.

Para finalizar, la jurisdicción es un campo en el que se despliegan múltiples tensiones: la necesidad de acompañar los cambios en la educación secundaria y los márgenes de autonomía de las instituciones; la necesidad de impulsar renovaciones en el mediano plazo y el respeto a los procesos de mejora; la urgencia de contar con perfiles adecuados y diferenciados del facilitador pedagógico y la disponibilidad concreta en las zonas; la envergadura de la tarea, la asignación horaria posible para tutorías y la incompatibilidad para el desempeño docente. Cada una de estas tensiones se juega en un campo donde las instituciones escolares negocian a la vez sus espacios de poder con las supervisiones y los ATT, mientras los equipos centrales de gestión median entre las urgencias de la política y los procesos de las escuelas.

7. LAS TUTORÍAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL EN MISIONES

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene por objeto abordar el estudio de las tutorías en el marco del PMI en la provincia de Misiones. Para ello, en primer lugar se describen las particularidades de la educación secundaria a través de algunos indicadores cuantitativos y se detallan las principales características de las escuelas estudiadas.

En segundo lugar, se aborda el análisis de la información recogida a través de las dimensiones mencionadas en el apartado metodológico. Por último, se esbozan una serie de conclusiones.

7.1. CONTEXTO PROVINCIAL

7.1. 1 El nivel secundario en la provincia

La estructura académica del sistema educativo jurisdiccional contempla 7 años de Educación Primaria y 5 años de educación secundaria, que involucran dos años de Ciclo Básico y tres de Ciclo Orientado (Resolución N° 289/07 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia Misiones – en adelante MCECyT/Misiones -).

La Provincia cuenta con 191 escuelas secundarias estatales comunes, 13 Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA), 38 Escuelas Provinciales de Educación Técnica EPET y 18 aulas satélites. Funcionan asimismo 213 escuelas primarias rurales con Ciclo Básico secundario rural, multigrado y se está avanzando en el primer año del Ciclo Orientado, lo que hace un total de 455 unidades educativas del Nivel Secundario a cargo del Consejo General de Educación de la Provincia, que involucran a 69.759 alumnos. El sector privado incluye 106 unidades educativas secundarias que funcionan con financiamiento público, a cargo del Servicio de Enseñanza Privada de Misiones (SPEMP) creado por Ley Provincial N° 2987/92.

Tabla 1: Unidades Educativas y Matricula del Nivel Secundario por Sector y Tipo de Escuela

Nivel Secundario	ESTATALES			PRIVADAS			TOTAL		
	Cantidad de esc.	Cantidad de Sat.	Matri-cula	Cantidad de esc.	Cantidad de Sat.	Matri-cula	Cant. de Esc.	Cant. de Sat.	Matri-cula
Comunes	191	15	53.104	83	0	18.215	274	15	71.319
EPET	38	1	10.434				38	1	10.434
IEA	13	0	1.912				13	0	1.912
EFA				23	0	2.815	23	0	2.815
Secundaria Rural	213	2	4.309				213	2	4.309
TOTAL	455	18	69.759	106	0	21.030	561	18	90.789

Fuente: RA2013

Tabla 2: Alumnos en el Nivel Secundario por Año de Estudio y Sector

Sector	CICLO BÁSICO		CICLO ORIENTADO			TOTAL
	1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	
Todas	28.328	22.366	17.371	12.393	10.331	90.789
Estatad	23.284	17.727	13.105	8.642	7.001	69.759
Privado	5.044	4.639	4.266	3.751	3.330	21.030

Fuente: RA2013

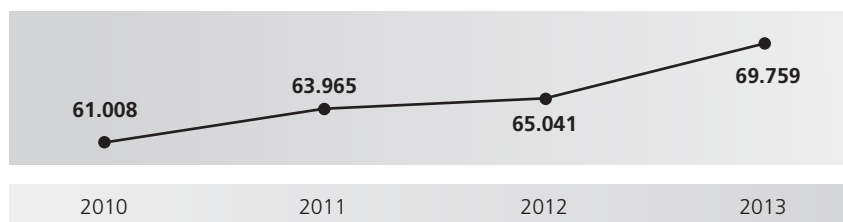
Concomitante a la implementación del Plan de Mejora en la provincia, se observa un incremento de la matrícula en el nivel Secundario. Entre el 2010 y el 2014 la cantidad de alumnos creció un 14.3% en el sector estatal y un 11.1% en el sector privado

Tabla 3: Evolución de la matricula secundaria del año 2010 al 2013

Año	Estatad	%	Privado	%	TOTAL
2010	61.008	76,3%	18.926	23,68%	79.934
2011	63.965	76,5%	19.683	23,53%	83.648
2012	65.041	76,2%	20.298	23,79%	85.339
2013	69.759	76,8%	21.030	23,16%	90.789

Fuente: RA 2010-2013

Gráfico 1:
Comportamiento de la Matrícula en el Nivel Secundario.
Sector Estatal. 2010-2013



7.1.2 Antecedentes de tutorías en el nivel secundario

El primer antecedente de tutorías en Misiones fue el “Proyecto 13” desarrollado a fines de los años ‘60 (ver Marco teórico).

En la década del ‘80, con la recuperación de la democracia, se instalan los denominados “Talleres optativos” (para los actuales 1º, 2º y 3º año) a partir de la elaboración del Diseño Curricular de Nivel Institucional, organizado por ciclos y áreas. Estos talleres fueron organizados por áreas:

- a) Participación social: investigación comunitaria, prestación de servicios educacionales, sanitarios, entre otros.
- b) Comunicación y expresión: teatro, folklore, expresión corporal, creación literaria, periodismo, títeres, entre otros.
- c) Ciencia y técnica: informática, clubes de ciencia, ecología, etcétera.

Para el ciclo superior, los talleres referían a orientación laboral/vocacional.

El objetivo primordial era “...ampliar las oportunidades para que el alumno asuma, con libertad y responsabilidad crecientes su carácter de protagonista de sus propios aprendizajes...” (Diseño Curricular de Nivel Jurisdiccional. Ministerio de Bienestar Social y Educación. Provincia de Misiones, 1987).

En la década del ‘90, con el cambio de estructura del sistema educativo por la aplicación de la Ley Federal de Educación, se programó para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica un espacio curricular denominado “Orientación y tutoría”; como “...nexo entre el saber hacer y el saber pensar [...] entre la acción y la reflexión.” (Dispositivo Curricular para EGB 3. Ministerio de Educación, Cultura y Educación, Consejo General de Educación. 1999) La propuesta admitía grupos de alumnos no necesariamente coincidentes con el grupo clase. Se buscaba el desarrollo de la autonomía en los estudiantes que trabajaban en proyectos específicos. En algunos casos, se asumió como espacio de orientación vocacional, en otros, como el espíritu lo indicaba, trabajos por proyectos o como instancia de apoyo a los aprendizajes a partir de la enseñanza de técnicas de estudios, entre otros (Dispositivo Curricular para EGB 3. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo General de Educación, 1999).

Asimismo, en el marco del PRODYMES (Programa de Mejora de la Educación Secundaria) algunas escuelas implementaron por propia decisión un sistema de tutorías en contraturno (“Proyectos Innovadores”) con el propósito de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en las disciplinas curriculares.

7.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

Escuela 1

La Escuela 1 está ubicada cerca de la capital de la provincia (Posadas). Es una escuela urbana localizada en un barrio de viviendas bajas, de ladrillos con techos de cinc, construidas por el Instituto Provincial de Desarrollo Habitacional. Fue creada hace 25 años y hace poco tiempo se trasladó al edificio de dos plantas donde funciona hoy. El edificio está dotado de: amplios salones de clase, confortables y bien iluminados, un vasto salón de actos, biblioteca, sala de preceptores, secretaría, dirección, espacio para talleres, sala de profesores, baños bien instalados y extensas galerías cubiertas y abiertas lo que posibilita una muy buena ventilación e iluminación.

El establecimiento cuenta con abundantes recursos y materiales didácticos obtenidos a través de proyectos financiados por el estado o de fondos propios. Además de las tutorías, cuenta con el proyecto de movilidad, CAJ y Conectar Igualdad¹. Todos los proyectos están articulados entre sí e integrados a la vida institucional.

Se trata de una escuela de nivel secundario a la que se agrega una carrera de nivel terciario que funciona en el turno noche. Su matrícula alcanza a 600 alumnos que se organiza en los turnos mañana y tarde. Además, cuenta con aproximadamente 100 docentes de los cuales la mayoría tiene su carga horaria casi exclusivamente en el establecimiento, hecho que fortalece su compromiso y sentido de pertenencia.

Cuadro N° 1: Matrícula y Secciones por turno

	AÑO	MATRICULA	SECCIONES	TURNOS
Ciclo Básico	1er	209	8	4 mañana y 4 tarde
	2do	160	6	3 mañana y 3 tarde
Ciclo Orientado	3ero	106	4	2 mañana y 2 tarde
	4to	68	3	2 mañana y 1 tarde
	5to	64	2	1 mañana y 1 tarde
	Total	607	23	12 sec a la mañana y 11 a la tarde

Fuente: Relevamiento Anual 2013, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Misiones

¹ Aunque la zona presenta serias deficiencias para el acceso a Internet.

La escuela atiende a una población de familias relocalizadas de otros barrios de Posadas o migrantes provenientes del interior de la Provincia, que los docentes y directivos categorizan como “vulnerables”. En su mayoría se trata de familias de escasos recursos, con jefes que solo tienen empleos temporales (albañilería, changas); y en los casos de empleos estables se trata de personal municipal que desempeña tareas no calificadas con ingresos inferiores a los \$3000 mensuales. Estas características de la población circundante inciden sobre la alta movilidad de la matrícula, tal como es registrada por los directivos: pases, cambios de escuela, alumnos que asisten desde barrios alejados.

Se observa un clima armonioso en la relación entre estudiantes y docentes. El barrio no cuenta con espacios recreativos destinados a los jóvenes, motivo por el cual la escuela busca asumir esta función. Así, de manera conjunta, docentes y alumnos organizan eventos y festividades típicas de la zona. Las distintas producciones realizadas por los alumnos son expuestas a través de carteles y pasacalles, facilitando su difusión en todo el espacio escolar. Asimismo, participan en un programa radial a partir de acuerdos con los directivos de una radio FM privada que funciona en las cercanías.

Esta escuela se encuentra activamente vinculada con su comunidad y cumple un significativo rol social a través de las numerosas actividades extracurriculares que emprende (deportivas, recaudación de fondos, entre otras).

Escuela 2

La Escuela 2 está ubicada en una zona rural con condiciones de vida precarias. Los servicios públicos (agua, luz, teléfono, Internet) y de salud son insuficientes. Existen escasas posibilidades de realizar actividades culturales y/o artísticas como de continuar capacitándose o estudiando. Desde la escuela, ubicada sobre una loma elevada, se visualiza el pueblo, conformado por casas bajas y de madera.

Es pequeña y está categorizada como de zona B, por ello los docentes cobran un 20 % más que los de zona A. El edificio es nuevo, está ocupado desde hace tres años pero aun no se ha inaugurado. Hay aulas y galerías sin terminar. Cuenta con salones amplios y ventilados rodeados por una galería. También dispone de salas para secretaría, profesores y preceptoría y una biblioteca pequeña.

La matrícula es de 201 alumnos. Se distribuye en dos turnos: por la mañana el Ciclo Básico con dos divisiones por cada año y por la tarde, desde hace 3 años, el Ciclo Orientado con una sola división por año. La primera cohorte egresa en el 2013. La planta funcional está integrada por una directora, un secretario, un preceptor por cada turno, dos porteros y aproximadamente 30 docentes².

² La mayoría de ellos trabaja en un turno en esta zona rural y en el otro, en escuelas de una localidad urbana cercana.

Cuadro N° 2: de matrícula y secciones por turno

	AÑO	MATRICULA	SECCIONES	TURNOS
Ciclo Básico	1er	73	2	Mañana
	2do	42	2	Mañana
Ciclo Orientado	3ero	37	1	Tarde
	4to	24	1	Tarde
	5to	26	1	Tarde
	Total	201	7	4 sec a la mañana y 3 a la tarde

Fuente: Relevamiento Anual 2013

Algunos estudiantes viven en las cercanías, pero otros recorren varios kilómetros diarios para llegar hasta la escuela³. En cuanto a la situación socioeconómica de las familias, los docentes comentan que el 90% recibe la Asignación Universal por Hijo. Los alumnos pasan mucho tiempo en la escuela que se constituye en el centro educativo y social para los jóvenes.

En su mayoría, los docentes provienen de la localidad más cercana ubicada a 11 km de la escuela. Más allá de haber tenido la oportunidad de concentrar su carga horaria en establecimientos de la localidad de residencia, prefieren recorrer esos 11 km para trabajar en esta escuela, donde se hallan a gusto y encuentran sentido a su tarea.

El clima escolar es familiar, ameno y de confianza entre docentes y alumnos. Los docentes valoran a los alumnos y el trabajo con ellos, a quienes consideran muy respetuosos y con alto reconocimiento por la labor docente. No obstante, es fuerte su preocupación por lo que advierten como un general “desinterés de los adolescentes en aprender”, la apatía de los jóvenes por la escuela y las dificultades que encuentran en el aprendizaje. Sin embargo, cuando se producen licencias, el reemplazo de profesores se dificulta por la escasez de docentes con titulación específica.

Los estudiantes cuentan con las netbooks distribuidas por el Programa Conectar Igualdad. Al respecto, algunos padres ponderan negativamente esta iniciativa porque consideran que les quita tiempo a los chicos. Cabe aclarar que los dispositivos no cuentan con conectividad.

Escuela 3

La Escuela 3 es urbana y pequeña. Está categorizada como de zona B, al igual que en la escuela 2, los docentes cobran un 20 % más que los de zona A. Su ma-

³ Algunos de los estudiantes (los 15 adolescentes beneficiarios del Programa Movilidad) caminan varios km hasta la ruta, donde toman un colectivo que recorre unos 50 km hasta el establecimiento.

trícula es de 366 alumnos. Cuenta con un director y dos vicedirectores, secretaria y preceptores. Durante la mañana funciona el Ciclo Orientado y, por la tarde, el Ciclo Básico con un vice-director a cargo. Por la noche, se agrega la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos a cargo de otro vicedirector.

Cuadro N° 3: Distribución de matrícula y secciones por turno

	AÑO	MATRICULA	SECCIONES	TURNOS
Ciclo Básico	1er	97	4	Tarde
	2do	92	3	Tarde
Ciclo Orientado	3ero	83	3	Mañana
	4to	46	2	Mañana
	5to	48	1	Mañana
	Total	366	13	6 sec. mañana y 7 sec. Tarde

Fuente: Relevamiento Anual 2013

La escuela funciona en un edificio de 30 años de antigüedad que fue ampliándose en función de las nuevas necesidades. Cuenta con una sala de informática y una radio FM. En las proximidades de la escuela se encuentra el destacamento de policía y un hospital de la zona.

Como en las otras escuelas de la muestra, ésta cuenta con programas de movilidad, CAJ, Plan Fines y, un programa provincial, que no fue mencionado en las otras escuelas, denominado *Esperanza Joven*. Este Programa es financiado por la Vice gobernación de la Provincia y está destinado a iniciar a jóvenes y adultos en el uso de herramientas informáticas.

La población que asiste es de clase media en su mayoría. Algunos alumnos de condición más humilde trabajan en el cruce "ilegal" de mercadería a través del río. Se menciona como rasgo característico la apatía de los jóvenes por el estudio, así como un elevado ausentismo. No obstante, se advierte en general un buen clima institucional. Especialmente se observa que los estudiantes se vinculan con algunos docentes valorando sus propuestas de enseñanza y su manera de tratarlos.

7.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.3.1 Política del nivel, plan jurisdiccional y PMI

En la Provincia de Misiones, el Plan de Mejoras Institucional (PMI) se inicia en el año 2010, durante el segundo año de implementación de la "nueva escuela secundaria" inspirada en la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206. Quienes están a cargo de las políticas educativas de la jurisdicción consideran que surgió como un programa "novedoso", que no sólo posibilita prácticas diferentes a los actuales

formatos escolares, sino que también permite a las escuelas financiar y reconocer las horas de trabajo docente.

Era el segundo año de la secundaria, era algo novedoso en la escuela. La otra cosa novedosa era el pago de las horas. No era un trabajo gratuito, ni Ad-honorem de los docentes (Coordinadora Pedagógica Jurisdiccional PMI).

La instancia central valora y considera la “función tutorial” como un estímulo y reconocimiento de ese quehacer docente y un importante apoyo para pensar en los aprendizajes de los adolescentes.

El PMI se sitúa en el marco de la coexistencia de los dos organismos educativos: el Consejo General de Educación (CGE) y el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (MCECyT).⁴ El PMI es elaborado por las escuelas en coordinación con el equipo de trabajo de la Subsecretaría de Educación (MCECyT) pero las escuelas dependen de la Dirección de educación secundaria (CGE). Si bien existen acuerdos con la Dirección de educación secundaria (CGE), tanto el diseño como las acciones de seguimiento, monitoreo, evaluación y el financiamiento se encuentran en el MCECyT.

El programa está a cargo del financiamiento, (...) tendrían que trabajar directamente con la directora de nivel, pero todos los programas están bajo la órbita del Ministerio, decisión que se acordó con las autoridades (...) lo trabajamos nosotros desde el Ministerio, siempre articulado con la Dirección del nivel, porque es quien nos transmite los lineamientos... (Coordinadora Pedagógica Jurisdiccional PMI)

En la ejecución de planes y programas, se advierte la complejidad del sistema:

La jurisdicción comienza a hacer el trabajo más complejo, en la instrumentación, deja de ser agente financiero para pasar a ser un agente que está acompañando el sistema (...) es complejo acompañar un sistema cuyo gabinete educativo está integrado por el Consejo de Educación y el Ministerio de Educación. Formalmente tiene estas dos cuestiones, pero informalmente se buscan los actores claves que te permitan entrar en esas escuelas y ahí, deja de ser Consejo de Educación para pasar a ser ..., Dirección de Nivel Secundario, supervisión, escuelas... (Coordinador Jurisdiccional PROMEDU).

La modalidad de trabajo y la dinámica se despliega de manera articulada y conjunta con las Direcciones de educación secundaria del Ministerio de Educación de la Nación⁵ y la Jurisdicción y los lineamientos que se establecen a nivel nacional.

⁴ El CGE es el órgano de gobierno y administración de la educación provincial, previsto en la Constitución Provincial del año 1958, del que dependen las escuelas. Lo dirige un cuerpo colegiado y cuenta con una estructura organizada por Direcciones de Educación por nivel. Por su parte el MCECyT depende directamente del Ejecutivo Provincial y es en la Subsecretaría de Educación donde se establecen, diseñan, acuerdan y ejecutan las políticas educativas.

⁵ Dirección de secundaria es de dependencia Nacional y Dirección de nivel responde a la Dirección de educación secundaria, dependiente del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones.

La Dirección de secundaria pasa todos los lineamientos a la dirección de nivel Secundario, entonces la dirección de nivel nos transmite a nosotros los lineamientos, (...). Todas las actividades de los ETT⁶ acciones y demás (Coordinador Jurisdiccional PROMEDU).

De manera coincidente con estas opiniones, la Directora de educación secundaria de la Jurisdicción sostiene:

Nosotros trabajamos muy en conjunto..., porque desde la subsecretaría, ... cada vez que se va a decidir algo que tenga que ver con secundaria o de funcionamiento de alguna línea o de programas de nación, me convocan para participar de las definiciones, vemos, por dónde empezamos, como armamos, cuáles son tus ideas, y los supervisores también suelen ser convocados; sobre todo para líneas grandes como Plan de mejoras y Conectar que involucran al 100% de las escuelas (Directora de educación secundaria).

Desde sus comienzos, el PMI -y la función tutorial en las escuelas-, contaron con orientación desde la instancia nacional a través de una serie de documentos de apoyo: como "Diseño e implementación del plan de mejoras" e "Instructivo para la ejecución del plan de mejoras institucional de nivel secundario" que fueron abordados y trabajados por la coordinación jurisdiccional con las escuelas destinatarias del PMI.

Las escuelas involucradas atravesaron los primeros momentos del Plan con cierto descreimiento y temor por los cambios que nuevamente involucraban a la institución dado que los agentes escolares habían transitado las transformaciones educativas de los años 90, en las que tuvieron que diseñar los propios proyectos educativos institucionales y curriculares. Vivieron con mucha confusión e incertidumbre esos cambios, podría suponerse que en los inicios del Plan esta sensación seguía presente.

Era un instructivo de cómo conformar el equipo, no se entendía muy bien cuál era el objetivo, lo único que decía es que tenían que ser actividades diferentes, que había que innovar. Si los chicos tenían dificultades era por cómo se les estaba enseñando, que ésta no era la forma adecuada, que había de implementar estrategias diferentes. Entonces, los docentes creo que todos nos estructuramos demasiado, era cambiar de repente, para trabajar en el mismo espacio, ..., muchos no quisieron en ese momento. Se formó un grupo, igual y el problema era encontrar el coordinador, porque nadie quería ocupar ese lugar, pero bueno después fuimos entendiendo cómo había que manejarse (Directora Escuela 2).

Nos presentaron el plan, y nos dijeron que cada escuela debería presentar un proyecto, que había posibilidades de tutorías, talleres. Que teníamos que ver qué talleres le interesaba a los chicos, elegir los responsables. Ellos partían de que los que acompañaron a los directivos a esa reunión, iban a ser los responsables, pero

⁶ ETT: Equipo Técnico Territorial.

nosotros no sabíamos para qué era, (...). El responsable debía ser el responsable del funcionamiento de los talleres, de las rendiciones, del control, de armar el proyecto, pero que hasta ese momento no estaba asignado ningún tipo beneficio económico para el coordinador (Coordinadora Institucional del Plan de Mejora Institucional -CIPMI- Escuela 1).

A partir de la sanción de la LEN, una de las líneas de acción priorizadas por la Provincia de Misiones fue la creación de escuelas secundarias. La Provincia debió ampliar la cobertura de este nivel a partir de la extensión de la obligatoriedad, duplicándose el número de escuelas. Al respecto, una de las autoridades entrevistadas afirma que:

A partir de la sanción de la ley 26.206 que hace a la educación secundaria obligatoria, Misiones adhiere con políticas provinciales (...) con la creación de escuelas; porque nosotros teníamos un porcentaje grande de adolescentes y jóvenes fuera de la escuela secundaria que no la habían hecho, o la habían abandonado y la problemática mayor eran las distancias (Directora de educación secundaria).

En la Jurisdicción, las políticas educativas de nivel secundario son prioritarias para generar los cambios establecidos por la LEN y los Acuerdos Federales. Desde el PROMEDU se comentaba:

Cuando llegamos al Ministerio dijimos: vamos a trabajar en el nivel secundario porque ahí estaba la clave y los interrogantes que teníamos (...) dijimos: vamos a dar vuelta al Sistema Educativo, a plantear otras cosas, otro tipo de debates que no sean solamente los salariales [...] la enseñanza secundaria es hoy [...] la clave para mostrar éxitos o fracasos (Coordinador Jurisdiccional PROMEDU).

Desde la visión de algunos funcionarios, el PROMEDU a través del PMI es considerado “un protagonista central” para el cambio en la escuela secundaria. Es concebido como un programa “nexo” que, mediante sus líneas de financiamiento entre las que se encuentra la función tutorial, posibilita atender los aprendizajes de los estudiantes y que la escuela logre “*mirarse a sí misma*”, revisar sus acciones y su sentido.

¿Plan de mejora qué plantea? Que la escuela se mire a sí misma, o sea que en los PEI, nos sentemos con los números que tampoco estábamos acostumbrados los docentes (Directora de educación secundaria).

Otra prioridad es la búsqueda de estrategias de “inclusión de los jóvenes en las escuelas”. Las autoridades manifiestan su preocupación por los índices de repitencia y sobre-edad, y por la búsqueda de otros formatos de evaluación alternativos a los vigentes.

Queremos plantear debates nuevos que tienen que ver con el sistema de evaluación, los sistemas de promoción y certificación para la salida del secundario, el sistema de inclusión (Coordinador Jurisdiccional PROMEDU).

La educación secundaria tiene hoy un significado distinto al que tenía en el proyecto fundacional del sistema educativo. Es la última etapa de obligatoriedad escolar. En las actuales condiciones, es una enseñanza “final” (un “techo”) para la mayoría de la población y un momento del proceso de formación para una minoría (Tenti Fanfani, 2009). La obligatoriedad en este nivel genera un cambio de sentido de la escuela secundaria, atravesado por una serie de transformaciones en los dispositivos y procesos institucionales. Por ejemplo, entre los cambios se menciona que el examen y la evaluación ya no pueden cumplir una función selectiva, sino estrictamente pedagógica; asimismo, las dificultades en los aprendizajes ya no se resuelven por el camino de la repetición y exclusión (Tenti Fanfani, 2008).

De esta manera, las políticas jurisdiccionales intentan asumir algunas de estas cuestiones. No obstante, es necesario reconocer que estos cambios y adopciones en la cultura institucional no son automáticos sino que requieren procesos de trabajo que colaboren con la rupturas de *habitus* (Bourdieu, 1977) muy arraigados, de allí que la educación secundaria se constituya en un punto crítico y conflictivo para las políticas.

Otro rasgo que caracteriza a las políticas nacionales y es recuperado por la Jurisdicción, es el fuerte carácter “universal” y “reparador” de dichas iniciativas. Las autoridades manifiestan su preocupación por generar igualdad de condiciones en un sistema que duplicó su oferta. Se valora la inclusión de las escuelas en los distintos programas para asegurar condiciones de igualdad.

¿Cómo hacemos para que estos chicos que incorporamos, que no estaban en el sistema, se queden? Y en eso se trabajó muy bien con las propuestas de líneas nacionales, como por ejemplo Plan de Mejora. Lo que nosotros más rescatamos de las políticas de la última década básicamente, es la universalización de las mismas (...) Las políticas que se implementan en estos últimos años tienen de bueno esto, que cuando sale algo es para todos (Directora de educación secundaria).

Esta visión de la “universalización” o inclusión de todos se tensiona con esquemas prácticos de acción y posicionamientos aún muy selectivos, particularistas y excluyentes que se observan en las prácticas cotidianas de las escuelas. Al respecto, una de las autoridades entrevistadas plantea la tensión que advierte en este nivel de enseñanza:

El docente no está formado para recibir a estos chicos que vienen con una mochila de complejidades y de situaciones difíciles (Directora de educación secundaria).

También responsabilizan a las políticas educativas de los años ‘90 por las prácticas de exclusión y reconocen la necesidad de una formación que posibilite romper con ellas:

Somos producto de 10 años de capacitación y formación liberal, de lo que fue la década del 90 (Directora de educación secundaria).

Los funcionarios manifiestan su preocupación por los resultados tanto como por la búsqueda de un sentido diferente a la escuela secundaria cuyos dispositivos

de evaluación y acreditación actuales tensionan las posibilidades de inclusión.⁷ Las tutorías, como dispositivo curricular, parecieran propiciar la mejora de los aprendizajes. Desde la instancia central planteaban:

Tuvimos muy buenos números. Los chicos que comenzaron el año con tres previas, se redujeron a la mitad a mitad de año, es un impacto muy interesante, salieron bien entre un 45 y 50%, comenzamos con un 52% y hoy estamos en 45% (Coordinador Jurisdiccional del PROMEDU).

Al momento de la investigación, las directivas jurisdiccionales trataban de orientar a las escuelas para que los proyectos de tutorías contemplaran acciones de fortalecimiento de los aprendizajes de disciplinas curriculares con mayores dificultades. Decisión instrumental que se asumió para buscar acompañar a los adolescentes en este tránsito por la escuela secundaria.

Toda recomendación que hacen los equipos territoriales y los asistentes contables, es: si hay problemas en...Matemática, Lengua, Inglés, bueno, les recomendamos que la plata de las horas institucionales se destinen a esos talleres (Coordinador Jurisdiccional del PROMEDU).

Respecto a las prácticas de evaluación, se considera que las tutorías podrían ser una alternativa, si se asumen como un trabajo en proceso, que evite someter a los estudiantes a las mesas examinadoras. Más allá de que las decisiones en torno a la implementación de estas instancias quedan a criterio de cada una de las instituciones, se está trabajando en estos lineamientos, aunque no hay aun una resolución que reglamente estas prácticas.

Los espacios de tutorías terminan siendo examinadores (...) nos planteamos: ¿Por qué no generar el espacio de evaluación en la misma tutoría (...) otro espacio de evaluación que es alternativo (...). En las tutorías, nosotros insistimos que se trabaje con las materias que son un problema para el alumno en el secundario (Coordinador Jurisdiccional del PROMEDU).

Para las escuelas, la evaluación también es una instancia preocupante. Desde la visión oficial, se considera que las tutorías han colaborado en generar otras prácticas en el plano curricular y más aún cuando, en algunos casos, se constituyen en instancias de evaluación y acreditación alternativas.

La Jurisdicción reconoce a las tutorías como instancias de acompañamiento para fortalecer las disciplinas, encontrar mecanismos alternativos de evaluación, consolidar espacios de contención e integración social y lograr mayor apertura de las acciones pedagógicas que involucren a las comunidades.

De las tutorías, la primera cuestión (...) tiene que ver con ese espacio de evaluación que genera que es alternativo (...) El director cuando arma esos talleres nos comen-

⁷ Recientemente se modificaron los criterios de evaluación para el nivel secundario.

ta que en determinadas áreas, terminan siendo evaluadores porque el tutor es de la misma disciplina. Ese es el primer buen efecto que nosotros logramos tener. El segundo efecto es que muchos alumnos volvieron, reingresaron al sistema y volvieron a rendir, no es grande en términos cuantitativos, pero estamos logrando que la comunidad se integre (Coordinador Jurisdiccional del PROMEDU).

Otra acción política de la Jurisdicción fue destinar las horas que los docentes tenían disponibles para asumir espacios de tutorías complementarias a los proyectos del PMI.

Quedamos con muchos profesores en disponibilidad horaria. Estamos trabajando en tutorías con los que nos da Plan de Mejoras y con las horas en disponibilidad de los docentes titulares, entonces cada escuela en su mayoría tiene esas dos entradas para tutorías, Plan de Mejoras y disponibilidad (Directora de educación secundaria).

7.3.2 Las tutorías, las trayectorias educativas y la inclusión

Tanto a nivel jurisdiccional como institucional, se asume al PMI y a los proyectos de tutorías con criterios de flexibilidad: se van reformulando de acuerdo a las necesidades educativas. En un primer momento se establecen prioridades y criterios comunes. Luego, el PMI va cambiando, “*mutando*” de acuerdo a las políticas nacionales especialmente, y a las necesidades educativas de la institución y de la jurisdicción.

Es flexible el proyecto en algún momento vos lo podés ir reformulando, por ejemplo, si aquel taller de Matemática que planificaste al inicio del proyecto, dio resultados, se va viendo cuál es la necesidad del momento, nosotros trabajamos mucho con las proyecciones de nación. El año pasado nos focalizamos en la terminalidad del secundario que fue un plan nacional... Los talleres fueron focalizados en aquellas asignaturas que los chicos más adeudaban (Coordinadora Pedagógica Jurisdiccional PMI).

Cuando comienza a participar en el PMI, cada escuela en concordancia con los planteamientos de la Jurisdicción, pergeña su propio proyecto. Posteriormente lo modifican de acuerdo a las necesidades y prioridades de la macro y micropolítica, como también en función de la demanda de los docentes de la institución. Los cambios se registran en el instrumento/documento para la función tutorial:

Nosotros lo que les pedimos es una reformulación de las acciones, de acuerdo al esquema que tenemos acá, una re planificación o reformulación, entonces si van cambiando algo nos van presentando (...) van cambiado, direccionado para otras cuestiones (...) el Plan de mejoras te permite hacer esos cambios de acuerdo a las necesidades del momento (Coordinadora Pedagógica Jurisdiccional PMI).

Las escuelas se muestran respetuosas de las decisiones políticas a nivel jurisdiccional y nacional. La Jurisdicción comunica las políticas educativas a través de

encuentros/reuniones por zonas y grupos de escuelas secundarias. Participan conjuntamente diferentes autoridades educativas y técnicos del PMI de la Jurisdicción.

El PROMEDU y el PMI se encargan del financiamiento, del “monitoreo y control” del uso de los recursos y las acciones que desarrollan las escuelas.

El Promedu es el encargado quizás de acompañar, controlar. Cuando digo acompañar es lo primordial y después controlar, no debemos obviar el tema del controlador, son fondos públicos y en el cual no hay otra forma de controlar (Coordinador Jurisdiccional PROMEDU).

Preocupados especialmente por los resultados que se pudieran lograr, la Dirección de Educación del nivel plantea criterios para el seguimiento, monitoreo y evaluación de las prácticas de tutorías. Criterios acerca de asistencia, aprendizajes y evaluación:

Nosotros estamos haciendo un seguimiento, queremos ver qué hicieron las escuelas (...) si las tutorías del Plan de mejoras, las “clases extras”, ayudaron a los chicos a reforzar, a entender lo que les dificultaba. Queremos conocer si esos chicos ¿vinieron? Primero. Segundo, los que vinieron ¿aprendieron? Tercero ¿fueron a mesa de examen?, los que fueron ¿Aprobaron? O sea ¿nos está sirviendo o no? (Directora de educación secundaria).

En el nivel institucional/escolar también miran sus prácticas, a partir de las iniciativas establecidas para las acciones de monitoreo y evaluación del PMI. En este caso, lo hacen acompañados por un instructivo que denominan “módulo de monitoreo”. Se registran datos cuantitativos que dan cuenta de las trayectorias escolares de los alumnos, se complementan con los criterios cualitativos establecidos por la Dirección de educación secundaria.

Nos piden lo que se llama el módulo de monitoreo: cuántos ingresan en primer, segundo, tercer año, cuántos alumnos se fueron con pases, sin pases, cuántos pasaron de año sin llevarse ninguna materia, cuántos promocionaron en marzo, cuántos repitieron (CIPMI Escuela 1).

En otra escuela, los criterios de seguimiento de la función tutorial se desarrollan mediante reuniones entre tutores, control de asistencia de docentes y alumnos.

¿Cómo vamos evaluando? Tenemos una primera reunión con los talleristas, también tenemos las listas de asistencia mes a mes de los alumnos y docentes. Respecto a los docentes, después de cada taller ellos van firmando su parte diario (...) vemos también los comentarios de los profesores de las materias (CIPMI Escuela 2).

También se mencionan otros criterios institucionales de seguimiento ligados al campo pedagógico, como ser cuestiones específicas de la enseñanza. Estos datos son volcados en el instrumento de monitoreo.

Los tutores me dicen cómo es su problema, los temas que trataron para que yo

haga el informe, cómo trabajaron, qué resultados tuvieron, si los chicos vinieron a clase. (...) una manera de realizar el seguimiento es: preguntarle a los chicos de primer año: vos viniste, estuviste, qué te pareció, qué te parece el profesor, enténdes lo que explica, qué dieron, (...) le pregunto más a los chicos de primer año. Y después, se hace el informe que el entre es y apéndice 4, que en nuestro caso, casi todos los meses lo hacemos porque siempre hay novedades (CIPMI Escuela 2).

3.3 Organización escolar, modelos, estilos y formatos de las tutorías

Escuela 1

La Escuela 1, localizada cerca de la ciudad capital de la Provincia, es la más grande de la muestra y, dada su población de estudiantes, le ha correspondido el máximo de horas (36) que asigna el PMI para la adopción de las distintas estrategias.

Fue beneficiaria desde la primera etapa, momento en que elaboraron el Plan de Mejora y deciden combinar una modalidad de talleres de apoyo con talleres recreativos. Esta modalidad permanece con algunas variantes desde el comienzo de funcionamiento del Plan (2010) y a lo largo del año, excepto cuando priorizan las clases de apoyo, un mes antes de las mesas de examen de los llamados de julio, diciembre y febrero.

Los talleres recreativos y de apoyatura constituyen la modalidad presentada en el proyecto originario aprobado y que funcionó muy bien.

Talleres recreativos teniendo en cuenta el interés de los alumnos y también talleres de asistencia de apoyatura a los alumnos, para eso hicimos el diagnóstico, en cuanto a lo recreativo, qué interés tenían los alumnos (...) en cuanto a apoyatura, talleres de Lengua y Matemática exclusivamente para los alumnos de primer año, en cuestiones básicas. Por ejemplo, en Matemática, las operaciones básicas como: suma, resta, multiplicación, división; en Lengua: lectura, reglas ortográficas, interpretación (Coordinador Institucional).

Los talleres de apoyo en matemática y lectoescritura están destinados exclusivamente a aquellos alumnos de primer año con mayores dificultades en los saberes que consideran básicos. También la institución cuenta con talleres recreativos de: danza, artística, caligrafía y explorando formatos ficcionales (escritura literaria). Estos últimos talleres están dirigidos a los estudiantes de todos los años, aunque las tutoras informaron que, en algunas oportunidades, han concurrido ex alumnos y hasta personas de la comunidad, como el caso de una abuela interesada en el arte y la literatura.

Hay que tener en cuenta que nuestros alumnos aquí no tienen lugares para realizar distintas actividades, entonces le interesan mucho los talleres de pintura, danza, también tenemos un taller de artística, en donde dan pintura, dibujo y también caligrafía, que es uno de los problemas en cuanto a la presentación de los trabajos es la letra que no se entiende, o sea que les ayuda mucho en ese sentido a ser prolijos (Coordinadora Institucional).

Estos talleres funcionaron y siguen haciéndolo en contra turno *“así tanto los chicos de la mañana y de la tarde tienen la posibilidad de participar en los talleres...”* (CIPMI). Para asegurar la participación de los estudiantes que viven en zonas alejadas de la escuela, utilizan la línea movilidad⁸. La coordinadora se ocupa de comprar, al por mayor y a menor costo, pasajes en la empresa de colectivos que se distribuyen mensualmente entre los estudiantes que concurren a los talleres.

Durante 2010 y 2011, la disposición horaria de los talleres fue:

- Lengua y Matemática: cuatro horas por la mañana para los estudiantes del turno tarde y cuatro horas a la tarde para los alumnos de la mañana.
- Danza y Artística: tres horas a la mañana y tres horas a la tarde.
- Explorando formatos ficcionales: dos horas a la mañana y dos horas a la tarde.

Pero con cierta flexibilidad (...) cuando eran épocas de exámenes, por ejemplo: en mayo, junio y julio, asistíamos y ayudábamos exclusivamente a los alumnos que tenían previa, dejábamos de lado lo recreativo para ayudar a los alumnos con previa (...) de Lengua, Matemática o Inglés, de segundo, tercer año, que son las materias por ahí que más les cuestan a los alumnos y con mucha participación (Coordinadora Institucional).

En la actualidad, la escuela despliega un formato muy semejante al planteado originalmente, con nuevos talleres y cambios en otros. Por ejemplo, los talleres de Lengua y Matemática han reducido a la mitad el número de horas que tenían asignados en el proyecto original aprobado. Esta reducción se deba, probablemente, a la disminución de alumnos. El taller de Artística y Caligrafía es actualmente de Pintura y Dibujo. Los nuevos talleres que organizaron son: Estudiantes Solidarios e Inglés (para todos los alumnos con dificultades) y Conducción del Automóvil para los estudiantes de 5to año. Estos ocho talleres funcionan en ambos turnos y de lunes a viernes:

Los sábados también tenemos actividad a la tarde, yo no cobro por venir ni ella tampoco cobra (Director⁹ refiriéndose a la Coordinadora), sólo la tallerista, pero venimos a acompañarla (D).

Tenemos un taller que incorporamos al Plan mejora, que se llama Estudiantes Solidarios, que está a cargo de una preceptora que moviliza a los chicos (...) queríamos hacer más cosas por la escuela (...) arreglar las cortinas, después el

⁸ La Línea Movilidad está destinada a aquellos estudiantes que se encuentran a distancias muy alejadas de la escuela. Algunas instituciones, como es este caso, les compran pasajes mensuales en colectivo para facilitar su traslado.

⁹ El Director estuvo junto a la Coordinadora Institucional del PMI, durante la entrevista.

jardín, después presentaron el proyecto de mejorar el espacio de la Biblioteca (...) trabajaron para armar una sala de reuniones y de proyecciones (...) ellos quieren que esté en condiciones para proyectar cine para ver películas los sábados (...) limpiaron, pintaron, pusieron cortinas, etc. y eso era proyecto de los chicos, entonces los sábados venían a arreglar el jardín, las cortinas, etc. (...) Todos los sábados de 15:30 a 18:30 Hs (CIPMI) Y a veces hasta las 20 Hs (D).

A esta organización anual, le efectúan algunas modificaciones en época de exámenes:

En febrero clases de apoyo de Matemática y Lengua, de primero, segundo y tercer año, que vienen exclusivamente los que tienen previa, que son todos los contenidos de la planificación, a diferencia de los talleres originarios (se refiere a los de matemática y lectoescritura) que, destinados a los alumnos que ingresan a primer año, se les da cuestiones básicas, vienen con muchos errores ortográficos, les cuesta el tema de las lecturas (CIPMI).

A estos cambios, en el 2013 han incorporado otros talleres además de los *“que figuran en el proyecto originario, por ejemplo el de Inglés, Biología, Historia para estas mesas de julio - agosto, manteniendo los talleres recreativos, porque (...) nos sobran horas* (CIPMI).

Y continúa más adelante:

Por eso nos dijeron en la última reunión que podíamos incorporar más talleres. De ahí que, como les contaba el Director, ahora también vamos a incorporar para los chicos de 5º año conducción del automóvil, porque ya conseguimos el simulador, que ya comenzaron (CIPMI).

En resumen, en la actualidad y en periodos de exámenes, la escuela en forma simultánea brinda talleres recreativos (danza, pintura, formatos ficcionales¹⁰), taller *“estudiantes solidarios”* y conducción de automóvil (5º año), con clases de apoyo en Matemática y Lengua para 1º y 2º año, e Historia, Biología e Inglés para los alumnos que adeudan estas asignaturas.

Una vez finalizado el período de exámenes, vuelven a la modalidad habitual: Matemática y Lengua exclusivamente para los estudiantes de primer año y los talleres recreativos y estudiantes solidarios. También *“decidimos mantener el de Inglés, porque les cuesta escribir en Castellano, más en Inglés. La mayoría se lleva Inglés; y dejamos Conducción del Automóvil que es exclusivamente para los chicos de 5to año”* (CIPMI). Además, el Director agrega que están organizando la inclusión de otro

¹⁰ Este taller, además de continuar con los procesos de escritura literaria brinda apoyo en Lengua a los estudiantes de 4to y 5to año que deben rendir esa asignatura previa.

taller "...para usar el equipamiento de RCP de Reanimación Cardio Pulmonar¹¹ (...) con los chicos de 5° como complementariedad de Conducción del Automóvil" (D)

Como se señaló, la escuela funciona en un edificio nuevo, amplio, cómodo y con espacios iluminados. Al momento del estudio, estaban efectuando ampliaciones y cerramientos en oficinas y en los talleres de pintura y dibujo. Cuentan con los espacios suficientes para la concreción de los talleres que se efectúan en contra-turno más allá de la importante matrícula que asiste en ambos turnos. El taller de pintura y dibujo, tanto como el literario, están disponibles todo el tiempo en espacios habilitados a tal efecto.

Los alumnos en las horas libres pueden asistir a continuar con sus producciones. Los discursos de los agentes entrevistados evidencian interesantes representaciones sobre los adolescentes y jóvenes; manifiestan confianza en sus potencialidades y posibilidades, y simpatía y respeto por ellos.

Esto coincidía con el clima de armonía y trabajo observado en distintas oportunidades en el marco de esta investigación. Docentes y alumnos trabajando juntos en la preparación de festejos¹², modalidades comunicativas respetuosas, amistosas y afectuosas entre adultos y jóvenes.

Los profesores con los que yo me relacioné, el director, la vicedirectora y varios profesores del Plan de mejoras tienen una conexión con sus alumnos, con la escuela, con todo y eso hace que el trabajo sea excelente (ATT).

Otra característica singular de esta escuela que se puso de manifiesto en los discursos de todos los entrevistados es la representación de los talleres/tutorías como espacios de contención de los estudiantes, donde pueden sentirse a gusto, produciendo desde el placer. Esta afirmación refiere especialmente a los talleres de arte, danza, escritura literaria y estudiantes solidarios. Dichos espacios posibilitan que los alumnos elijan la escuela como un lugar para estar.

Además, el trabajo en esos talleres ha dado lugar a obras literarias y artísticas que enorgullecen tanto a los protagonistas estudiantes como a sus docentes. En el año 2012, han editado un libro de poesías, resultado de un concurso literario en el que participaron estudiantes de otras escuelas secundarias invitadas. Un grupo de escritores prestigiosos de Misiones colaboró con ellos en la selección de las mejores poesías, entre las que se destacan las escritas por los alumnos del taller literario. Sobre los proyectos de la nueva publicación para el 2013, afirma la Coordinadora:

La impresión del año pasado la hicimos con fondos de la escuela. Este año nos autorizaron a que cada escuela realice un aporte de los gastos operativos para

¹¹ Recordamos que en la escuela funciona en el turno noche una carrera superior de Técnico en Educación y Seguridad Vial, de manera que la decisión de organizar talleres de conducción del automóvil y RCP se relaciona con esa oferta formativa y con que cuentan con el equipamiento necesario, adquirido mediante la gestión de la conducción escolar en actividades sociales y recreativas organizadas en el predio de la escuela.

¹² Estaban preparando los festejos tradicionales de San Juan. Esta es una festividad popular típica de la Provincia que mantienen presente muy pocas instituciones. Consiste en llevar adelante actividades desafiantes relacionadas con el fuego. El cruce de brazos es la práctica más conocida.

que se pueda imprimir, porque es muy caro y bueno lo más lindo y satisfactorio para ellos es ver su nombre que figure en un libro (CIPMI).

La escuela tiene otra particularidad y es que la planta docente tiene estabilidad, antigüedad y la totalidad de su carga horaria en la institución. Así, buena parte de los profesores a cargo de talleres y clases de apoyo son de la escuela.

Tenemos encuentros con los profes de los talleres originarios, los de lengua, explorando formatos ficcionales, artística, pero igualmente como la mayoría trabaja acá todo el día, toda la semana, nos vemos todos los días. Yo armo la asistencia, les damos los pasajes... como trabajamos juntos entonces todos los días nos vemos, entonces hay un seguimiento debido a que yo también trabajo acá (CIPMI).

Tienen un sentido de pertenencia y cuando los profesores aman su institución no importa si es domingo, si es sábado, si es viernes a la noche, o sea dejan todo para ir a cumplir y bueno ahí está el reflejo, los resultados que tienen; son gente muy comprometida que quieren a su institución y eso es poco común, que la gente que trabaja en un lugar ame su lugar y se juegue (ATT).

Al pasar muchas horas al día en la institución, pueden llegar a ser profesores de los alumnos de primero a quinto año. Es decir, conocen las trayectorias escolares de los estudiantes, sus puntos de partida al llegar y sus avances al cabo de los años. Se advierte que realizan el seguimiento de los alumnos y sus circunstancias:

Es tanta la falencia de los chicos que vienen de la escuela primaria (...) entonces eso (valor de talleres y clases de apoyo) nosotros no lo vemos en 1º año, lo vemos 2º, 3º y yo tengo clases de Geografía de 1º a 5º año (...) Entonces yo conozco a mi alumno de cómo empezó en 1º año y cómo terminó 3º, 4º y 5º (...) Ahí yo veo el avance. Ellos no saben hacer letras, si, no saben, no saben trabajar el mapa, no saben, entonces ahí le vamos encausando lentamente (Profesor no Tutor).

Sobre la problemática de los ingresantes a primer año, fue recurrente la mención de las “falencias” con que llegan de la escuela primaria. Este es el argumento principal por el cual deciden destinar los fondos de tutorías a talleres en primer año, fundamentalmente, de Lengua y Matemática. El director explicó que:

Se hacen las evaluaciones diagnósticas, cuáles son los problemas que realmente se notan. Por ejemplo, Geometría en la Primaria prácticamente no se da, ¡Geometría!, y es básico. El tema de Lengua, redacción, ortografía, no sé... los chicos indudablemente se promocionan sin alcanzar los objetivos mínimos, entonces en consecuencia nosotros tenemos que suplir eso (...) hicimos un convenio con la Universidad. La Universidad está asistiendo a todos los profesores de primer año tratando de enseñar (...) cómo enseñar y potenciar el tema del lenguaje, lectura, escritura, comprensión de texto, eso estamos haciendo con X y todo su grupo, tenemos un curso para los docente acá (D).

Una singularidad de esta unidad escolar es la importancia que otorgan a las

relaciones interinstitucionales. Han establecido numerosos e interesantes vínculos con otras instituciones del medio con el objeto de formalizar proyectos que colaboren en mejorar la calidad de la propuesta educativa de la escuela y que redunden en beneficio de los aprendizajes de los alumnos. Por ejemplo, el reciente citado Proyecto con la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Misiones para mejorar la enseñanza de la Lengua. Otro es el proyecto "PROARTE":

Le llamábamos nosotros, que fue un proyecto planificado entre la Escuela de Música y nosotros. Y también así trabajábamos en contra-turno y eran talleres optativos. Se hicieron muchas cosas en común... se hizo la puesta final también en la Escuela de Danzas... realmente fue una experiencia donde se mostraron todas las producciones muy... muy bonitas (PT).

Otras líneas de trabajo fueron: la integración con otras escuelas beneficiarias del PMI en Concursos Literarios y la publicación de producciones de estudiantes, la relación con el Municipio de la zona para varias acciones relacionadas con la formación superior de la escuela y el Proyecto de Articulación de Contenidos con escuelas primarias cercanas para la formación de los alumnos.

En alguna época nosotros, desde nuestra escuela, coordinamos reuniones con las primarias que nos proveían los alumnos. Dos años trabajamos... reuniones con los directores con la finalidad de mostrarles las evaluaciones diagnósticas, para que los maestros orienten los contenidos, para que ellos vean cuáles son los contenidos que los chicos no llegan sabiendo al secundario, bien, de buena onda, o sea no lo hacíamos con el interés de criticarles a los maestros, sino de coordinar mejor las secuencias de contenidos (...) ahora la verdad se pensó volver a retomar (Director).

No se cuenta con datos precisos acerca de la participación de los alumnos en los talleres en general. La concurrencia varía según el tipo de taller y los tiempos del año, etcétera. Las clases de apoyo parecieran contar con importante cantidad de estudiantes interesados en prepararse para rendir materias adeudadas o previas. Algunas evidencias mostrarían que en los demás talleres la concurrencia es bastante intermitente, los alumnos van y vienen, salvo un número reducido que es más constante. La tutora de uno de los talleres sostiene:

Tengo de primero a quinto, todos los alumnos que quieran venir. También es un taller optativo, que vienen los chicos que realmente quieren escribir o por ejemplo cuando tienen alguna dificultad en el aula con respecto a la producción... básicamente literaria. Si bien ahora, por ejemplo, se está trabajando con apoyatura de los chicos que deben (rendir) y que tiene que presentar sus previas (...) hay chicos que son estables, que sí o sí están, que nunca te faltan y después están los otros esporádicos que se van sumando, que a veces están y que a veces no. Como se trata exclusivamente de producción literaria, el taller resulta mucho mejor cuando no son números tan amplios (Profesor Tutor).

Se comunica e invita a los estudiantes a concurrir a los talleres y clases de apo-

yo. En la entrada de la escuela se colocan avisos recordatorios de los talleres y clases con sus horarios y los espacios destinados a su funcionamiento. También informan las modificaciones que se efectúan.

El personal valora los avances cualitativos que se producen en los estudiantes participantes, más que los resultados cuantitativos. Consultados el Director y la Coordinadora acerca de las variaciones en los indicadores por efecto de las tutorías o talleres, afirmaron:

Creo que varió en un 10% de un año a otro año el tema de la retención, hubo retención pero no demasiada. Pasa también que la expectativa es grande, pero yo creo que más valioso que la retención (por eso yo te hablaba de la movilidad: muchos chicos se van con pases), son estos cambios en su persona no?, porque cuando él se da cuenta que es capaz, que él puede, que su autoestima mejoró, o sea vos le potenciaste a una persona que ya tiene otra proyección y a su vez, él incide en su familia, en sus hermanos, en todos, creo que por ahí va el mayor valor de esto (se refiere al PMI) (Director).

Valoran que estos talleres sean espacios de contención, en los cuales la disposición de los docentes del Plan propicia la construcción de:

Vínculos con los chicos que van más allá de la relación docente – alumno. Entonces se encuentran, tal día vienen (...) hacemos tal cosa, es decir, sobrepasó la relación tradicional de docente – alumno. Es un formato que generó otro tipo de vínculo; chicos (...) terribles eran, empezaron a pintar y pintó excelente (...) expusimos acá (...) luego fue al Centro de Conocimiento, todo el mundo le quería comprar, no sabés!!! Ese chico cambió, es otra persona. Ahora él es responsable los fines de semana de venir con su grupo a jugar básquet, fútbol; yo le di la llave de la escuela, el entra... (D) Abre el portón para que los chicos no crucen la cerca (Coordinador Institucional).

Esta relación amigable e informal que se genera en algunos espacios de tutoría, taller y clases de apoyo, se presenta de variadas formas en las escuelas estudiadas. Es interesante recuperar lo que aporta la tutora de esta escuela:

Sobre todo a las siete de la mañana preparo un mate, acá no podemos tomar mate, es decir, los chicos no pueden tomar mate, pero yo les digo el formato de taller es diferente, es distinto, preparamos un mate, compartimos unos bizcochitos. Lo que se hace es distinto, como que no está sujeta a esa estructura áulica y que te limita y te delimita sobretodo. Es más libre así que realmente es algo... a mí me gusta, a los chicos les gusta y logramos cosas que por ahí en el aula no se pueden lograr... hay más libertad (PT).

Esta particular sensación de distensión y libertad, que en algunos talleres transforma la habitual estructura rígida y disciplinante de las clases, es percibida y vivida por los talleristas y por los alumnos, como se verá más adelante.

Para finalizar, esta representación de las tutorías/talleres en contra-turno, extra clases y como espacios más proclives al aprendizaje debería ser investigada con

mayor profundidad. Entre otros aspectos, es posible que los espacios/formatos habituales condicionantes de los sujetos históricos estén siendo, en la actualidad, re significados y puestos en tensión por los adolescentes - jóvenes. En otras palabras, las “huellas de la experiencia escolar” (Rockwell, 1998) incorporadas “sin beneficio de inventario” (Gramsci en Rockwell, *Op. Cit.*) que hasta nuestros tiempos han condicionado y aún lo hacen, los modos de enseñar y aprender en nuestras escuelas, están siendo puestas en entredicho por los estudiantes, quienes estarían poniendo en jaque las prácticas educativas tradicionales.

Escuela 2

Esta escuela tiene la particularidad de estar en zona de frontera seca, cercana a la localidad más oriental del país, en donde el límite con Brasil no es más que una vereda. Línea/borde que, en la actualidad, está siendo transformada en parque ambiental fronterizo. Los lugareños de ambos lados van y vienen caminando, en bicicleta y en auto, a lo largo de varios kilómetros de longitud en los que la frontera se vuelve “porosa, borrosa” (Tejeda González, 2004) La experiencia de frontera es intercultural y bilingüe. Los alumnos de la escuela expresan que “*allá y acá es lo mismo*”. La cultura del Brasil se filtra e instala de este lado, más que a la inversa. Los canales y radios brasileños son más numerosos y potentes. Se escucha música brasileña, se ve televisión brasileña y por supuesto se habla la lengua portuguesa que, mezclada con el español, da como resultado el *portuñol*. Las familias de los estudiantes, los comerciantes, los trabajadores de todo tipo y la comunidad en general se comunican mediante el *portuñol*. Las únicas instituciones que “defienden” la lengua nacional son las escuelas y las fuerzas públicas.

Esta problemática de la lengua preocupa a los docentes de las escuelas de frontera, aunque está ausente en el discurso de los docentes de esta institución.

La comunidad de la escuela está ligada firmemente a tradiciones, con mayoría de pobladores no alfabetizados, que viven de economías de subsistencia y donde las iglesias (presbiteriana, católica, evangélica, bautista y adventista) y la práctica religiosa (efectuada a uno u otro lado de la frontera), cumplen una importante función en la vida cotidiana. Es asimismo habitual que concurran también al vecino país por prestaciones de salud. Las ciudades brasileñas contiguas cuentan con más infraestructura y servicios.

La población estudiantil muestra rasgos culturales acordes con los de su comunidad. Los docentes comentan que son jóvenes “*como los de antes*”. La globalización parece no haber impactado al paraje ya que, por ejemplo, no tienen acceso a Internet ni en sus hogares, ni en la escuela.

El plantel docente, respeta, reconoce y escucha a los padres y sus preocupaciones. Atienden sus solicitudes y moldean aspectos de la propuesta pedagógica en general, y del PMI en particular, en función de sus demandas y costumbres.

El Plan Mejora, como se lo conoce, está en la escuela desde la primera etapa. En función del volumen de la matrícula le correspondieron 20 horas, cuatro talleres y el coordinador que, inicialmente, era otra persona. Los comienzos fueron difíciles. Mucha incertidumbre y dudas sobre qué hacer y cómo hacerlo. Cuando la escuela:

Convocó a los papás (...) cuestionaron mucho el hecho de que los chicos tengan que venir en contra turno, “perder toda la tarde” (...) los chicos trabajan mucho en la casa, ellos tienen que salir de la escuela e ir a cuidar a sus hermanitos, tienen que ir a lavar la ropa, lavar los platos, hacer las cosas de la casa (Directora).

Al comenzar el PMI:

En una reunión de personal se distribuyó el material a cada grupo, leímos por grupo, después comentamos (...) no se entendía muy bien cuál era el objetivo (...) hablaba que tenían que ser actividades diferentes, que había que innovar, que si los chicos tenían dificultades era por cómo se les estaba enseñando (...) creo que todos nos estructuramos demasiado también ¿no?, cambiar así de repente para trabajar en el mismo espacio tal vez no es fácil ¿no? entonces muchos no quisieron en ese momento, se formó igual un grupo, y bueno el problema era encontrar el coordinador (Directora).

La cantidad de horas asignadas en relación con la matrícula requería organizar los talleres para toda la escuela. A la vez, como eran sólo cuatro, pensaron que debían ir rotándolos, pero *“...los que venían al turno mañana fue un fracaso, porque los chicos tienen que trabajar en sus casas...”*. En determinado momento, por algunos desajustes, llegaron a disponer de una suma muy grande de dinero. Desde la coordinación provincial sugirieron implementar más talleres:

Se trabajó con toda la escuela y con distintos talleres, hasta con la parte de educación sexual (...) eso fue bastante productivo con los chicos del Polimodal del 4º y 5º año... venían mucho las chicas (...) educación sexual integral (...) tenemos muchos casos de embarazo no deseado, de chicas muy jovencitas, buscamos la forma de apuntar a eso que también es una debilidad dentro de la escuela, porque no alcanza la información que se le da desde los espacios específicos (...) Se trabajó con talleres como música también, más recreativo, porque decíamos, tampoco es cuestión de llenarlos de tanta teoría (...) la guitarra es un instrumento que a ellos les encanta [había que] coordinar para que los chicos no se saturen tanto, porque eran muchos talleres y no se podía trabajar con todos en todos los talleres, se trabajaba con los chicos del polimodal, otros talleres con los chicos de primer año, tuvimos más de 10 talleres en esa época (refiere al 2011) (Directora).

Poco tiempo después:

Empezamos a ver que había talleres que no cubrían ninguna necesidad (...) e inclusive tuvimos talleristas que no tenían alumnos con los chicos del polimodal (...) y vimos que la necesidad estaba más que nada en el turno mañana con los chicos de primer año, primero y segundo (Directora).

Consultaron con la coordinación provincial y les ratificaron que orientaran los talleres hacia donde tuvieran las mayores necesidades. En la actualidad y desde el año pasado, están trabajando con los estudiantes de primer año. En los tiempos de

tribunales de evaluación destinan las clases de apoyo a los chicos que tienen que rendir materias y previas:

Entonces en vez de ir a buscar profesor que tienen que pagar de forma particular, y ellos no tienen, los mismos profesores del Plan Mejora hacen un espacio en su horario y preparan a los chicos para las mesas (Directora).

Otra modalidad de clases de apoyo es la que implementaron, en diciembre del 2012, dirigida a los alumnos que no se habían recibido porque tenían materias pendientes y no contaban con el título. Esta forma de tutoría fue llevada adelante por directivas de las autoridades educativas. Debían buscar esos alumnos y trabajar con ellos a modo de Plan Fines. Recuperaron tres alumnos, los prepararon, rindieron y aprobaron dos y otro no se presentó.

Al momento de la realización de este estudio, las modalidades de tutorías en esta escuela presentan dos formas diferenciadas según población destinataria y períodos del ciclo lectivo. Por un lado, clases de apoyo a los alumnos de primer año en las asignaturas disciplinares que se organizan en contra-turno, dos veces por semana. Y por otro lado, las clases de apoyo a los alumnos que rinden examen de materias del ciclo escolar y previas. Para el caso de las previas, la preceptora que en algún momento del año hace las veces de tutora comenta:

Desde principio de año se sacan las materias... que los chicos tienen previas, principalmente este año que tuvimos los chicos que pasaron con tres materias, el año que viene va a ser con cuatro, con cinco (...) esos chicos tenían la obligación de venir al Plan Mejora, no podían faltar. Para esos chicos hubo un Plan Mejora desde que comenzó el año hasta julio en que rindieron (...) si coincidía con alguna materia de otro grupo... por ejemplo, Historia de primero, si había una alumna de segundo que tenía Historia de primero venía y se integraba con ese grupo, pero el trabajo en sí con ella era diferente (que con los alumnos) de primero porque en realidad lo de ella era trabajar con la carpeta para poder rendir (Profesor Tutor).

Algunos docentes se encuentran con horas en disponibilidad debido al cambio de planes. Son algunas horas porque se trata de pocas secciones, pero están agregadas a las horas del PMI y la coordinadora del Plan es responsable de organizar sus tareas.¹³ En general, estas horas están destinadas al acompañamiento de alumnos de 2º año o de aquellos que adeuden materias previas. Se instalan en forma quincenal y semanal en función de la disponibilidad horaria del docente y los estudiantes. Para el acompañamiento de los alumnos que adeudan asignaturas se organizan: *"...siempre en febrero, en diciembre o en julio. Es ver qué chicos llevan materias, para ver qué profesores hay, qué talleres hay que poner para esos chicos y ahí armar el horario para que no se superponga con Educación Física..."* (CIPMI)

Se advierten fuertes coincidencias entre todos los agentes entrevistados res-

¹³ En la ventana de la preceptoría se exhiben los horarios en contra-turno de los espacios de acompañamiento en las distintas disciplinas. Diferencian: Clases de Apoyo para 2º. año A y B (profesores en disponibilidad) de Horarios Plan Mejora (destinados exclusivamente a los alumnos de 1º año A y B)

pecto de la decisión de fortalecer el apoyo escolar a los alumnos de primer año. Señalan que el primer año es un momento clave en la trayectoria escolar de los adolescentes. Sobre el particular, proponen variados argumentos con referencia a las condiciones de los ingresantes y sus problemas de comprensión lectora y competencia escritural, derivada de la práctica del portugués. Esto significa, entre otras cosas, que no se han apropiado correctamente de ninguna lengua: ni el portugués, ni el español. Como consecuencia de esa situación se produce "... mucha repitencia en primer año, los chicos se llevaban 5 materias, eran las fundamentales..." (CIPMI).

A esto se agrega que ante las malas notas de sus hijos los padres optan por retirarlos. Preocupada, la Directora argumenta:

Nosotros terminamos trabajando más que nada con 1º año, porque es donde hay más desgranamiento. Se pierden muchísimos alumnos y los padres miran la libreta y ni siquiera aparecen a decir que no van a venir más los chicos, simplemente los sacan de la escuela y mandan la computadora con alguien que la devuelva y el alumno no viene más (Directora).

Al respecto, la Directora ejemplifica que:

El martes hicimos la reunión porque recibieron la libreta del primer trimestre y ya vimos que había muchos alumnos que ya no aparecieron más (...) ellos a veces no entienden que tener una nota baja en el primer trimestre se puede levantar en el segundo trimestre, les explicamos que estamos trabajando con cosas que se dieron, en el primer trimestre tienen más dificultades, muchas dificultades en los espacios de sociales, de matemática, de lengua, lengua es terrorífico, ahora también surgió con tecnología (Directora).

Enfatizan que el problema severo es en primer año y quienes logran pasar a segundo año (en la distribución de matrícula se trata del 60%) ya aseguran una exitosa trayectoria escolar porque *"ahí ya no hay más problemas con los chicos porque van solos"* (CIPMI).

Otra particularidad de esta escuela es la rotación mensual de los cuatro talleres (máximo habilitado por el PMI) con el fin de reforzar los aprendizajes de los alumnos de primer año en casi todas las asignaturas. Para abrir un taller, por un lado, se escucha a los profesores y se toman en cuenta los resultados de los aprendizajes de la materia en cuestión. Por otro, se analizan las notas de los estudiantes en las distintas materias. Si se observan problemas en una materia se habilita un taller durante el siguiente mes. Coinciden que en reuniones de personal, en los PEI, o en encuentros informales de profesores, se dialoga sobre la situación de los estudiantes, sus problemas de aprendizaje y la necesidad de acompañar con clases de apoyo. En resumen, en esta escuela, la temática de los talleres cambia mes a mes, salvo los de Lengua y Matemática que son los que permanecen con mayor continuidad. Amplía y ejemplifica la directora:

Van cambiando de acuerdo a las dificultades que tienen ellos, por ejemplo (...) el mes pasado teníamos muchas dificultades para Ciencias sociales, Lengua, Len-

gua siempre tienen dificultad, también Matemática (...) el mes pasado no tuvieron Matemática. Le damos prioridad a Lengua, Tecnología y Geografía, escuchamos lo que dicen los profesores... y este mes se incorporó otra vez Matemática (Directora).

Sin embargo, habría otra situación por la que se decide la permanencia mensual de los talleres y es considerar, en cierta forma, la competencia del docente para captar la atención de los alumnos y garantizar su asistencia, *“... vamos probando profesores porque hay profesores que no atraen a los chicos, algunos no tienen carisma o vienen sin ganas... los chicos empiezan a dejar de venir”*. (CIPMI). Hay argumentos por parte de profesores, tutores, preceptora y coordinadora además de la directora que justifican los cambios de los talleristas si no logran captar la atención e interés de los alumnos. Sobre la rotación la Coordinadora argumenta:

No se consiguen profesores o los que se consiguen no atraen a los alumnos. Y hay profesores que se cambiaron porque no cumplen (...) tiene que avisarle a los chicos si no va a venir porque los chicos viven lejos, vienen y no está el profesor (...) tienen que caminar mucho para llegar acá o el profesor viene y no da clases o no explica, ellos tampoco van a venir (...) Al profesor que funciona se lo mantiene, si no, no. [Si] tampoco entienden cuando explican, entonces no vienen más y nos cuesta sí encontrar esa clase de personas. Nos cuesta muchísimo encontrar que tengan carga horaria, tiempo y vengan, que los chicos le entiendan, tengan carisma, es difícil (CIPMI).

Llama la atención la genuina preocupación de la Directora y Coordinadora del PMI por convocar a profesores que aseguren la asistencia y participación de los estudiantes en los talleres. Tal como ella manifiesta, les resulta una tarea muy compleja, por las distintas condiciones y exigencias que se imponen a los talleristas. Tanto es así que al contratarlos ya les advierten que es por un mes. En ese tiempo van evaluando lo que dicen los alumnos, si vienen con interés, si mejoran sus notas en las clases, etc.

Esta tarea es difícil porque no hay disponibilidad suficiente de profesores en la zona. Son los mismos que trabajan en las tres escuelas medias de la región y, en general, con carga horaria completa. Y en la selección de docentes, además de considerar esas exigencias, deben coordinar horarios contra-turno que coincidan con los días de educación física¹⁴, con los horarios de esa disciplina, etcétera.

Podríamos suponer que esta preocupación por las condiciones que debe tener el tallerista, evaluada desde “la productividad” de su trabajo, se relaciona con las características de los padres y las dificultades que tuvieron al comienzo para hacerles comprender que la asistencia a las clases de apoyo en contra-turno era parte también del programa escolar. Comenta la Directora:

¹⁴ Las tutorías para primer año se organizaron los dos días que los alumnos asisten en contra-turno a Educación Física, para no entrar en conflicto con los padres que consideran que la asistencia a la escuela se cumplimenta en un solo turno.

Lo que costó fue incorporarlo, naturalizarlo dentro del horario de clase, porque los padres al principio estaban muy reacios al Plan Mejora. El alumno tiene que estar todo el día en la escuela y ahora ya se acostumbraron, que ellos van a la casa, almuerzan, vienen a la tarde a Educación Física, se quedan para las clases de apoyo, o vienen para las clases de apoyo y se quedan para la clase de Educación física (Directora).

Sobre la relación con los padres ejemplifica la Coordinadora:

Por ahí vienen padres y hablan con la directora o si yo estoy hablan conmigo. Por ejemplo, un padre que el horario era muy temprano, que el chico llegaba comía y tenía que volver, entonces se puso en horario más tarde para darle la posibilidad a los chicos que vayan y vuelvan (CIPMI).

Cuidan la relación con los padres, los escuchan, los atienden, les explican no sólo la dinámica y sentido de las actividades en contra-turno, y el impacto que para ellos ha significado que sus hijos tengan las netbook y experimenten con ella buena parte del día. A tal efecto y ante la preocupación de los padres por el excesivo uso de la computadora, la escuela organizó en el 2011, en el marco de los talleres del PMI, un espacio los días sábados, para acercar los padres a las computadoras. Comenta la Directora hablando sobre las diferentes propuestas de talleres que organizaron:

También se trabajó con los papás (...) los papás de acá son muy especiales, ellos por ahí tienen mucha vergüenza de no saber escribir y no saber leer, que cuando alguno tiene que venir a firmar yo los dejo acá y me voy a hacer otra cosa (...) Bueno se los llamó y convocó justamente por el problema que había con las computadoras, ellos ven como una dificultad a la computadora, como ellos no saben lo que tienen los chicos, entonces esas cosas generan miedo... Se planificó trabajar con los papás, ellos venían los sábados a la tarde y se dictó el curso a los papás, lo básico ¿no? Para que ellos puedan encender la computadora (Directora).

En relación con los criterios para seleccionar docentes talleristas, explicaron que primero se le ofrece al profesor de la escuela; si éste no tiene disponibilidad, se busca por fuera. Sin embargo, por lo que pudimos advertir, luego se le exigen las mismas condiciones antes señaladas, es decir si no capta la atención de los alumnos, se lo cambia. Uno de los profesores no tutores¹⁵ entrevistado reconocía, de alguna forma, que él no tenía las "competencias" y la "paciencia" necesaria para ser tallerista, "...si me pones a mi o al profesor de Geografía, ¿no?, yo creo que no ha de venir nadie..." (PhoT). Esto da cuenta que en el contra-turno, las exigencias y criterios de permanencia de talleristas, no distinguen entre docentes de la casa y docentes externos.

Un extenso testimonio de la Coordinadora explicando el trabajo de los talleristas, desde que lo orientaron a primer año, da consistencia a estas afirmaciones:

¹⁵ Este profesor no era tutor al momento del estudio, pero relató que lo había sido con anterioridad.

Se empezó solamente con los primeros años... por ejemplo la profesora de Lengua empezó atrayéndolos con... teatro y en algunas clases interpretación de textos, hacían lecturas... esa era la debilidad, no saben interpretar textos, sacar un resumen, hacer síntesis, entonces eso es lo que se planteaban en las reuniones de PEI del año pasado. Esa era la problemática... entonces se pusieron dos profesoras de Lengua al principio de este año para reforzar eso, dos talleres (...) se traía hasta mate, incorporamos galletitas como para atraer a los chicos a las clases y se les dijo que se iba a tomar asistencia, no se los obligó (...) el año pasado los únicos dos profesores de primer año que trabajaron todo el año fueron de Lengua y Matemática (...) y se vieron los resultados a fin de año, porque (...) creo que dos chicos se llevaron Lengua y creo que uno Matemática... hubo resultados espectaculares. Otra problemática es con Historia y Geografía (...) entonces se fueron rotando (...) al de Lengua y Matemática se los mantiene, todo el año pasado trabajaron y este año siguen... ellos si tienen carisma y si atraen a los chicos, a los otros profesores se les dice que es por un mes no más (CIPMI).

En este testimonio se abordan una serie de aspectos de las tutorías ya presentados, pero aparecen otros, también interesantes, como la tensión entre la no obligatoriedad de la participación y el registro de asistencia, que tiene más que ver con atender solicitudes de los padres. Hay otra situación que se repite en las escuelas: son las estrategias para volver atractivos los espacios de tutoría. Es interesante cómo se dan “permisos”, impensables para el habitual “programa institucional”¹⁶ (Dubet, 2008)¹⁷ que parten de las sugerencias de la coordinación provincial.

En esta escuela advertimos una relación casi directa entre los resultados exitosos de las clases de apoyo y los “permisos” que se dan los profesores talleristas, habilitados institucionalmente. En el caso de los profesores que permanecen en los espacios de taller, explica el profesor de la asignatura que es tutor en contra-turno, acerca de cómo trabaja en este espacio:

Siempre trabajando el contenido que damos en paralelo en las clases, pero trabajamos más en grupo, en mis horas de clase yo no trabajo en grupo (...) y ellos se puedan ayudar entre sí, porque hay muchos chicos que saben y que vienen porque les gusta... como no es obligatorio (...) todos los que vienen a la mañana, vienen a la tarde, por ahí faltan uno o dos. Entre esos que vienen hay muchos que saben hacer los ejercicios (...) y ellos me ayudan también un montón porque les voy distribuyendo uno en cada grupo... hay muchos chicos que tienen vergüenza de preguntar o tienen miedo pero le preguntan al compañero, entonces trabajamos más en grupos, haciendo actividades prácticas más que nada (Profesor Tutor).

¹⁶ Según Dubet el “programa institucional” condensa una representación por la cual, escuela y maestros están investidos de una autoridad que los trasciende porque encarnan valores y principios sagrados.

¹⁷ Dubet, Francois (2008) “El declive y las mutaciones de las instituciones” en Jociles y Franzé ¿Es La Escuela El Problema? Perspectivas Socio antropológicas de Etnografía y Educación. Madrid: Trotta (pp. 217-238)

Cuando se les preguntó a los estudiantes si les gustaban las clases de la tarde, dijeron:

Si, porque uno aprende, enseña mejor que temprano (...) me gusta... parece que el profesor te presta más atención, te explica mejor y ahí uno se siente bien, igual mucho no puedo venir¹⁸, pero me da trabajo para que haga en casa (Estudiante).

En charlas informales, otros estudiantes contaron que al principio veían las clases de apoyo como algo aburrido y no entendían muy bien por qué tenían que venir, pero que les gustaban porque los profesores de la clase de apoyo eran "más buenitos". Lo que a la mañana no comprendían con los profesores de sus materias, a la tarde sí lo entendían porque recibían más atención. Los profesores atendían mejor sus dudas y les podían explicar más veces, o de forma diferente a como lo hacía su profesor de la mañana.

Varios agentes, entre los que estaban también los alumnos, dieron cuenta de una tutora a la que reconocían por "...re buenita, te habla, te explica re bien, te da la pregunta y las respuestas, no entendemos y nos explica (...) también enseña mejor para las pruebas que tenemos..." (Estudiante). Se trata de una tallerista que ejerce un interesante rol tutorial.¹⁹ Es una de las que permanece mes a mes y no sólo los apoya en algunas asignaturas con mayores dificultades sino que, fundamentalmente, les enseña a estudiar. El profesor no tutor entrevistado se sorprendía de los resultados de su trabajo en función de las notas obtenidas por los alumnos.

Es de destacar el contraste entre las exigencias de "productividad" al tutor y las que parecieran no ejercerse sobre a los profesores titulares de planta. Aparece una suerte de naturalización de lo dado o una resignación pasiva ante algunas prácticas que "necesitan" de tutores en contra-turno. No se advirtió ninguna señal crítica en relación con eso, es posible que al ser parte de la cotidianeidad, no está sujeto a problematización, ni a interrogación. También, puede ser que opere cierta resignación ante una realidad compleja y difícil de transformar.

Es como que los profesores también han optado por apoyarse en el Plan de Mejora, entonces ellos... cuando escuchamos las dificultades dicen: "¿será que no se puede trabajar desde el Plan Mejora?" Y a veces hay profesores muy celosos también de sus materias ¿no? O de su forma de dar, entonces es el mismo profesor el que viene a la tarde en contra turno a dar las clases de apoyo (Directora).

Otra característica encontrada en esta escuela es la implementación de un ta-

¹⁸ Se trata de una de las estudiantes que reside a más de 40 km de la Escuela. Sale de su casa 6.30 Hs, camina 3 Km hasta la ruta donde toma (entre 7.30 y 8.00hs) el colectivo que la acerca hasta la Escuela. Cuando se queda a las clases de apoyo en contra-turno, regresa a su casa pasadas las 20 hs.

¹⁹ Se trata de una maestra, sin embargo ha sido recomendada por su destacada trayectoria formativa y su perfil conveniente para el trabajo con adolescentes. Recordamos, además, la dificultad de conseguir docentes con disponibilidad horaria en la zona.

ller que se desarrolla en las horas libres durante el primer o segundo mes del año²⁰. Este taller, “documentos escolares”, enseña a los alumnos de primer año a completar formularios y demás documentos requeridos para su ingreso escolar.

La directora vio que siempre trabajaba con ellos entonces le dije que iba a enseñar a los chicos a completar las planillas, las inscripciones, la matrícula y me dijo podemos incluir eso en el Plan Mejora, preguntó si se podía y le dijeron que sí (...) Al principio del año pasado me dieron un mes y bueno este año (...) el primer mes en las horas libres les daba eso ... y ahora por ejemplo después del primer mes en las horas libres seguimos... con lecturas que eso ya es mío, no forma parte del Plan Mejora. Siempre trabajo con ellos les ayudo, tienen que hacer un trabajo práctico hacemos juntos, tienen que bajar un video bajamos el video, contestamos las preguntas siempre en las horas libres porque a veces son tantas las horas libres que ya no sabes que hacer (Profesor Tutor).

Esta tallerista pareciera ejercer una auténtica función tutorial, en la medida que acompaña las trayectorias escolares y los procesos de aprendizaje de los alumnos de primer año. Explica que su trabajo de preceptora le exige, de todas maneras, estar con los alumnos durante las horas libres que aprovecha para acompañarlos en sus procesos educativos, aún cuando no recibe retribución del PMI.

En relación con las contradicciones y tensiones advertidas en las formas de plantear las tutorías, otra situación que llamó la atención, fue la paradoja (ya mencionada) entre plantear las *clases de apoyo* como no obligatorias pero a la vez tomar asistencia a los alumnos. Directora y Coordinadora justificaron esta contradicción en un pedido de los padres por saber si sus hijos están efectivamente en la escuela.

Acá los padres son muy cuidadosos de los chicos, quieren saber si el chico salió de la escuela, de la casa, tenemos papás que vienen hasta acá, ella (Coordinadora) en ese sentido los cuida muchísimo, porque es una comunidad muy chiquita ...no quieren que el otro esté hablando de su hijo, vienen, lo traen, lo llevan (...) el tema de la asistencia, se les toma más que nada por los papás, no porque nosotros computamos la asistencia de los alumnos (...) Los papas saben que tomamos asistencia por ellos, porque vienen y preguntan si vino su hijo, qué hicieron. Tenemos que tomar asistencia para las clases de apoyo, para el CAJ (...) les damos los horarios, de Educación Física, Plan mejora, porque el que pregunta, es el papa (Directora).

Las tradiciones y modos de vida del lugar exigen a la unidad escolar adecuaciones o ajustes a su propuesta que, consideran, no atentan contra lo esencial de la misma. Es una forma de asegurarse la inclusión y retención de los alumnos en la escuela. Las autoridades destacan también que los padres tienen “*más preocupación por el comportamiento que por si sabe o no sabe. Si el chico sale, es para venir a la escuela*”.

²⁰ Los alumnos suelen tener muchas horas libres por la dificultad, mencionada, de conseguir docentes suplentes. La licencia de un profesor significa muchas horas libres hasta el nombramiento del suplente

Los distintos informantes mantenían apreciaciones semejantes sobre el Plan, los alumnos, la comunidad de padres, las tutorías, las políticas institucionales sobre el proyecto tutorías, las reuniones, los PEI y los otros planes que impactan en la escuela. Se observa, además, cierta continuidad en los discursos que podría indicar la existencia de un equipo de trabajo que comparte las vicisitudes de su actividad cotidiana y dialoga acerca de lo que hace, cómo lo hace y en qué contexto. Otra coincidencia a señalar se relaciona con las opiniones acerca de la directora y su atención a todos los aspectos de la conducción institucional, como su preocupación por la escuela, su capacidad de conducción, control y seguimiento de las actividades del PMI y demás actividades escolares. Los informantes refieren a ella, aludiendo a las directivas, sugerencias o indicaciones que efectúa.

En relación con los demás programas que impactan en la escuela y sus modalidades de articulación, la directora explica que el Programa Movilidad es el sustento más importante para asegurar la asistencia y permanencia de los estudiantes, ya que algunos de ellos viven lejos de la escuela. Se entregan quincenalmente los pasajes a los padres. En relación con el CAJ, es un centro que funciona activamente para los adolescentes y jóvenes de los alrededores; aunque, quienes viven lejos no lo pueden aprovechar. Funciona todos los días a partir de las 18 Hs y los días sábado. Sobre las actividades de ese centro ampliaba la Directora.

Los chicos salen de la escuela y no tienen otra actividad para hacer... tenemos (...) el Centro de Actividades Juveniles que es el lugar que tienen para venir a hacer algo (...) vienen, participan, (...) con el CAJ nosotros trabajamos los fines de semana o después de las 6 y tienen una parte recreativa y una parte deportiva y tenemos más de cien alumnos, alumnos y chicos que son los que dan vuelta alrededor de la escuela, pero que no llegan a la escuela. Chicos que han venido, que ya son grandes, pero al CAJ vienen (...) a veces uno no puede solucionar esos temas porque son chicos que trabajan, han estado en la escuela (Directora).

Esta escuela está abierta a los jóvenes de la comunidad donde pasan buena parte del día. En esta comunidad con pocas o inexistentes posibilidades de actividades sociales y culturales, la unidad escolar es un espacio de contención. Se ha naturalizado la presencia de los alumnos en la escuela todo el día.

Se le ofrecen otras cosas más el CAJ y el CEF²¹ que son otras actividades (...) están mucho más tiempo en la escuela y a mí me parece espectacular que estén en la escuela. Como no tienen tele... Vienen acá, juegan al vóley o tienen Plan Mejora, pasan mucho tiempo en la escuela y les gusta, vienen inclusive los sábados (Profesor Tutor).

Para finalizar, se menciona el tratamiento de una constante hasta ahora en las dos escuelas estudiadas como son los interrogantes y las inquietudes de la Direc-

²¹ Centro de Educación Física. Programa coordinado por la Municipalidad.

tora ante lo que advierte como potencialidades de los espacios de taller en contra-turno. Tal como veíamos en la otra unidad escolar, aquí también se preguntan por las razones que explicarían los mejores resultados del trabajo educativo fuera del formato escolar habitual. La Directora comentaba:

En las clases de apoyo trabajan con ejercitación, ya que no hacen la tarea en la casa... no sé cuál es la ventaja del contra turno. Pero aprenden de otra forma, no sé por qué, porque lo mismo que se explica a la mañana, se retoma a la tarde y el profesor da más ejercitación, pero a la tarde están más predispuestos para entender, es distinto (...) hasta el horario a veces influye. Vienen más distendidos, más relajados, no están bajo esa presión del horario (Directora).

Y agrega:

En el otro horario, mirá lo que hacemos, como tenemos fondos, les compramos yerba para que puedan preparar tereré, vienen con más interés, más relajados (...) yo he sido tutora en otra escuela, no con este Plan Mejora, pero me ha pasado que mis alumnos en contra turno, no sé por qué, no están bajo la presión del horario que tienen en el turno de clase, pero funcionan de otra forma (Directora).

Esos “permisos” (tomar mate, tereré) flexibilizan el formato de clase habitual y generan ambientes más amigables que favorecen el aprendizaje. Es probable que estas iniciativas surjan a instancia de las autoridades ministeriales. Esto permite dejar planteada otra cuestión interesante a estudiar en las escuelas y es la dependencia de su hacer de las autorizaciones de las autoridades. Esto manifestaría heteronomía de las prácticas, inseguridad ante lo que saben, piensan, hacen y deciden, necesidad de pedir permisos, relaciones de dependencia que son a la vez producto y productoras, entre otras cosas, de cierta desacreditación del propio saber y la experiencia en la tarea.

Escuela 3

Esta escuela está localizada al borde de la República en el límite con Brasil. La diferencia con la escuela anterior es que aquí no hay frontera seca, sino que el Río Uruguay es la divisoria física con el vecino país. Sin embargo, persisten rasgos bastante semejantes a la región anterior en relación con la “porosidad” de la frontera. El uso del portugués es habitual. Aun cuando del otro lado hay una villa pequeña, el intercambio es muy intenso en términos de parentesco, comercio/contrabando, trabajo, servicios, etcétera. A poco de salir a la colonia, la influencia brasilera en la arquitectura popular, las costumbres, las tradiciones y la lengua, es muy notoria. La mayor parte de la población habla, en situación de intercambio con alguien que no sea del lugar, un español con fuerte acento portugués. Los alumnos en la escuela, tal como advertimos en la anterior, hablan entre ellos (si no media la presencia de un docente) portugués. Esta es la lengua materna que naturalmente aflora cuando enojados se ofenden, se agreden verbalmente, discuten o pelean; o cuando están alegres y se hacen bromas y chanzas.

Buena parte de los alumnos que asiste a este establecimiento -única secundaria de la localidad- corresponde a sectores sociales medios acomodados. Tal como expresa el Coordinador Institucional: *“no digo la totalidad, pero la mayoría de los alumnos [egresados] son profesionales”* (CIPMI). La pertenencia a un sector social de clase media posiciona más ventajosamente a estos alumnos frente al uso de la lengua. La posesión de otros capitales (social y simbólico) además del económico, podría suponerse que les permite transformar el “problema” de la lengua (portuñol), en virtud.

También concurren estudiantes de clase media baja y hasta de poblaciones vulnerables. Entre los hijos de colonos que viven en lugares más alejados, algunos eligen permanecer en el albergue de la escuela desde el domingo a la tarde o lunes temprano hasta el viernes. Charlas con esos alumnos permitieron advertir el fuerte acento portugués en una lengua española bien hablada. Otros estudiantes de clase media baja se expresaban muy rápidamente en un correcto español. Y también conversamos con alumnos que se expresaban en un lenguaje más “pobre” con fuerte acento brasilero y similar al de los jóvenes, mayoritariamente, encontrados en la anterior escuela. Tanto el Director como el Coordinador coinciden en que: *“... acá dominan los dos idiomas y los separan bien (...) es una fortaleza que hablen dos idiomas...”*. En resumen, desde el discurso de las autoridades institucionales, el bilingüismo no parece ser una preocupación.

Han experimentado situaciones de tensión, al inicio del Plan, semejantes a las relatadas en las anteriores. Reconocen la presencia prolongada de agentes del Ministerio provincial durante la elaboración del Proyecto para ingresar al PMI. Esta colaboración fue muy útil para entender de qué se trataba el Plan: *“haberlo trabajado varios docentes de la institución, con la coordinación del Ministerio nos sirvió para comprender mejor el programa y el proyecto”*. (CIPMI)

El coordinador entiende que el PMI es la continuidad del Plan de Inclusión Educativa que implementaron a partir del año 2005. Cuando fue consultado acerca de las experiencias previas de la escuela, de espacios de taller o tutoría, sostuvo:

Nuestra institución siempre participó de distintos proyectos. Nosotros en el 2005 comenzamos a trabajar con los talleres de inclusión educativa, (...) una vez que culminó ese proceso de inclusión, es como que se transformó o lo llevaron a lo que fue el PM (...) Era distinto, muy distinto (...) yo coordinaba el programa de inclusión educativa y cuando se transformó pasé a coordinar el PMI (CIPMI).

Algunos testimonios podrían dar cuenta de la forma en que entendieron el PMI y fueron apropiándose:

Nació para dar acompañamiento en los distintos trayectos a los alumnos (...) al principio el Plan de Mejoras era más orientado al tránsito del alumno, aquel alumno que viene a clases y quiere realizar una consulta de lo que se va desarrollando en la clase o quiere reforzar, o va a tener una evaluación. Entonces participa del taller y afianza los conocimientos, para específicamente ese contenido en ese momento dado (CIPMI).

Por su parte, una profesora tutora expresaba: *“Entendimos que el Plan mejo-*

ra es un acompañamiento durante el año y eso le explicamos a los papás y si les acompañamos todo el año no va a haber dificultad a fin de año” (Profesor Tutor). Es posible inferir que este testimonio refiere al acompañamiento o apoyo escolar que se desarrolla con el objeto de que las distintas asignaturas puedan ser acreditadas al finalizar el año.

Los lineamientos originales planteados en el proyecto elaborado pusieron énfasis en el comienzo y el final del trayecto escolar. Sostiene el coordinador: “Fue bien apropiado el proyecto (...) en el 2010 (y en la actualidad) los objetivos y lineamientos generales son los mismos: inicio y terminalidad (enfaticando lo disciplinar) porque apuntamos a las debilidades” En resumen, los seis espacios de tutoría, asignados de acuerdo a su matrícula, han sido destinados a la población de alumnos de 1º y 5º año. Argumentan sobre la necesidad de “nivelar” a los alumnos ingresantes a primer año que provienen de distintas escuelas, incluidas las rurales. A tal efecto comenzaron planteando tres talleres para primer año: Lengua, Matemática e Inglés.

Empezamos como es el plan, el acompañamiento. Cuando entran los chicos a primer año que vienen de distintas escuelas, implementamos clases de apoyo en Lengua: lectura y escritura. Hacíamos el apoyo para que los chicos no se lleven muchas materias a rendir (Profesor Tutor).

Sobre los espacios destinados a los alumnos del último año o *terminalidad*, propusieron dos talleres (incorporados desde julio del año pasado) de Sistema de Información Contable: “...que ya son específicos de la orientación” (en Economía y Administración). Además ofrecen un taller que, durante el primer semestre, plantea Orientación Vocacional a cargo de una Psicopedagoga y durante el segundo semestre lo transforman en Orientación Transicional, a cargo de otro profesor. Mantienen por segundo año consecutivo esta distribución en dos periodos del año.

Este último espacio, designado como transicional, es un taller donde se comentan, analizan, discuten aspectos de la vida universitaria y las carreras profesionales. Se considera como un verdadero espacio tutorial y podría estar enmarcado en la orientación “7.3. Propuesta de articulación con la Educación Superior” (pág. 57) del Documento 1. Al preguntar por los criterios de inclusión de esos últimos talleres, el Coordinador argumentó que el objetivo es:

Más que nada orientativo. Quisimos darle esa particularidad (...) o sea tenemos 39 años en esta institución, no digo la totalidad pero, la mayoría de los alumnos egresados son profesionales. Van a estudiar²² (CIPMI).

Al momento del estudio, los seis espacios del PMI eran: Lengua (uno), Matemática (dos), Sistema de información contable (dos) y Orientación transicional (uno). Sin embargo, el Coordinador informó que esta disposición de los talleres:

²² Hay varios egresados de la escuela, que en la actualidad ejercen la docencia en la misma.

Aparte del tránsito y de esa consulta si es que la necesitan por algún tema en específico (...) vienen a capacitarse por las materias previas que tienen. Eso es algo que se incorporó este año desde el Ministerio. Aprovechamos estos talleres más los talleres de las horas en disponibilidad de los profesores (CIPMI)

Tal como hemos visto en las anteriores escuelas, hay un momento del año en que reorganizan algunos talleres para orientarlos al apoyo escolar de alumnos con previas. Estas mismas ideas transmitió la tutora quien resaltó que: *“Últimamente estamos dando tutorías y clases de apoyo cuando se acercan las mesas de exámenes, pero de distintos cursos: segundo, tercero; de temas puntuales, porque algunos temas los comprenden pero en otros, hay que reafirmar los contenidos”* (Profesor Tutor)

Ambos discursos refieren a la modalidad de los talleres que existen en esta escuela que están disponibles para la consulta, la duda y el refuerzo de algún contenido puntal que necesitan consultar. Expresa el Coordinador:

Porque los alumnos no vienen en forma periódica y asiduamente... hay determinados talleres que sí. Si no sí es que tienen la necesidad de consultar, en el transcurso que van cursando la materia [aunque] no necesariamente se estén llevando la materia (CIPMI).

En relación con esta funcionalidad de los talleres y su permanencia según las necesidades de los alumnos, el Coordinador dijo que son los indicadores de desaprobación por materia los que señalan dónde hay que fortalecer el acompañamiento. Cambian, agregan o quitan talleres en función de necesidades. En tal sentido reconoció como una ventaja del PMI, esta posibilidad y flexibilidad que permite ir haciendo ajustes.

La ventaja que tienen los talleres, es que son flexibles y según las necesidades se pueden modificar (...) inclusive, la semana pasada se dio de baja un taller que era de Inglés que venía desde que se inició el Plan, porque justamente entre los resultados que enviamos ahora con respecto a los alumnos que se llevan materias, vimos que en Inglés quedaron solo 5 alumnos (...) y sí tenemos 50 adeudando matemática (...) reforzamos ahora con otro de Matemática (CIPMI).

El Coordinador explicó, para el caso de los de Sistema de información contable, que hubo un porcentaje muy elevado de alumnos que debían rendirla por lo que en julio del año pasado decidieron habilitar dos talleres *“Al tener dos talleres, pudimos reducir nuevamente el número de alumnos que se llevan. Pero por eso digo todo tiene relación al principio del Plan de mejoras, que era más orientado al tránsito del alumno”* (CIPMI). Además, en relación con estos cambios los indicadores principales son los números: *“...sí hay necesidad de modificar, de dar de baja a un docente... pero siempre es con números, con una fundamentación clara (...) las necesidades te van dando la pauta hacia donde tenés que ir y como tenés que ir cerrando”* (CIPMI)

Los profesores responsables de los talleres son todos de la escuela, a diferencia de las dos anteriores, en las que encontramos algunos docentes externos. En esta

zona también son escasos los profesores con carga horaria disponible. Esta decisión se argumenta desde lo que el Coordinador entiende que es un requerimiento del Plan: *“...el PMI pide que sean profesores de la institución más que nada, o que la prioridad esté dada ahí. Siempre trabajamos con profesores de la casa, pero porque tampoco, disponemos de muchos profesores”* (CIPMI). El cuidado en la designación de los talleristas está puesto en tratar que los alumnos asistan a talleres de docentes que no sean los titulares de las asignaturas que consultan. Agrega: *“lo ideal sería que no sean talleristas de alumnos que, a su vez, son profesores que dan clase”* (CIPMI).

En este testimonio el Coordinador se está refiriendo al trabajo de los talleristas en los momentos anteriores a las mesas de examen, ya que, más avanzada la entrevista, expuso *“...Matemática dos días a la semana [...] ahora se redujo la cantidad, ya pasaron las mesas y el número es distinto”*. En relación con este período previo a las mesas de examen, que cuenta con mayor participación de los estudiantes (*“Se da con más frecuencia la participación por parte de los chicos cuando se acercan los exámenes...”*), comentó que el trabajo varía:

Es distinto cuando trabajamos con alumnos que tienen mesas de examen, ahí es más global. Obviamente el profesor del taller no le prepara para la mesa de examen, es imposible preparar a un alumno desde este taller para una mesa, por la cantidad de... Sí, trabajando contenidos específicos o dudas que tengan los alumnos, o por ahí lo orientan sobre cómo trabajar (CIPMI).

A pesar de que no preparan para las mesas de examen: *“...los resultados que tuvimos con ese solo de Matemática fueron buenos, porque teníamos 73 alumnos que adeudaban Matemática y ahora en las previas de julio de esos 73, se bajó a veinte y pico...”*. Estos resultados se debieron a consensos que estableció el tutor con los profesores titulares (hay cuatro profesores de Matemática en la escuela incluido el tutor) respecto a una *“...evaluación común unificada por curso... trabajo unificado de los profesores...”* (CIPMI), que pareciera allanó la posibilidad de aprobación a un buen número de alumnos.

El cambio de planes afectó la carga horaria de algunos docentes en cantidad importante de horas. El Coordinador del PMI también coordina la organización de esos talleres con profesores en disponibilidad. Resaltaba que funcionan 14 talleres destinados a todos los estudiantes de la institución incluidos los adultos y jóvenes del turno noche entre PMI, CAJ, Programa Esperanza Joven y horas de docentes en disponibilidad.

Cuando unificamos los talleres... en esta parte del año, con horas en disponibilidad y los talleres del PMI, los mostramos como una sola cosa, lo mostramos como los talleres del colegio (...) los alumnos de los tres turnos, pueden participar, no limitamos al secundario común, sino a los del plan intensivo también, ya sea para el de Lengua o el de Inglés (CIPMI).

En los períodos de mesas de examen y para asignaturas previas *“...aprovechamos estos talleres (se refiere a los del PMI), más los talleres con las horas en disponibilidad...”* (CIPMI). Sobre los contenidos de esos talleres, agregó: *“de otras*

áreas... de Físico-química, Geografía, Historia y Ética. Después teníamos de Biología,...se reforzó el de contable" (CIPMI). No los orientan a actividades recreativas o artísticas porque ese complemento lo proponen los talleres del CAJ, dentro del cual, inclusive, tienen un taller de radio. Con orgullo relataron que la institución tenía un equipo potente de Radio FM, adquirido mediante fondos provenientes de programas anteriores. Han desarrollado, algunos años antes, una vasta experiencia en programas radiales con estudiantes y en la actualidad un ex alumno coordina este taller, en el marco del CAJ.

A partir del relato de las actividades entre las que se incluyen los 14 talleres, el Coordinador resaltó que no tuvieron dificultad en abrir la escuela porque lo venían haciendo desde hacía muchos años y ejemplificó: "...nuestra institución se abre a las 6:30 de la mañana y a las 23 termina la actividad. Si no es la radio son los talleres, si no son los talleres es la Biblioteca..." Este relato alude al valor de la escuela abierta y la presencia de los jóvenes en ella antes que en la calle, es también una constante en los establecimientos estudiados y en las entrevistas a funcionarios de jerarquía.

Los tiempos y espacios institucionales dejan dudas sobre la organización de los talleres ya que los encuentros, salvo el de Sistemas contables que funciona a las 13:00, se llevan a cabo a partir de las 18:00 al finalizar el turno tarde. Por otro lado, los datos presentados sobre el desarrollo de las tutorías muestran que el problema principal es la casi nula asistencia de los alumnos, salvo en los períodos de examen.

A pesar de la difusión, la comunicación a los padres y las invitaciones formuladas por distintos medios, los estudiantes no participan prácticamente de los talleres en los periodos lectivos habituales. Sobre el promedio de asistencia: "...es bajo! Es bajo sí. Varía, depende del taller y de la época. Ahora es sumamente bajo" (CIPMI) y deja entrever cierta preocupación por la baja asistencia que no había sido aludida antes. Luego la preocupación se extiende hacia la "indiferencia" de los padres.

Con respecto al Plan de mejoras, el primer cuatrimestre hicimos una citación a todos los padres... que sus hijos tenían previas acá en el colegio y les dimos detalladamente los horarios de los talleres (...) les dijimos que son obligatorios pero en realidad no son obligatorios. Los padres y alumnos saben, entonces nos resulta dificultoso que los alumnos participen (...) de 155 padres convocados, por citación impresa, asistieron 22 a la reunión (...) tratamos de buscar distintas estrategias para incentivar a los alumnos y también a los padres (CIPMI).

Esta situación moviliza al Director y le genera inquietudes: se pregunta cómo hacer, cómo estimularlos y cómo lograr que se interesen. En relación con esta problemática, una estrategia a seguir fue hablar con los profesores de las mesas examinadoras y sugerirles que sean "benevolentes" con aquellos alumnos que asisten a los talleres. No les ha dado resultado. El comportamiento adolescente les resulta incomprensible.

No es que no tengamos estrategias. Siempre estamos buscando. Hay cosas que no entendemos, chicos que vienen al taller y no se presentan a la mesa de examen (...) Vienen a la mesa de examen (...) se trata de darles una mano. Hicieron el escrito y cuando tenían que pasar al oral, no estaban más (...) hacemos mea culpa, qué

estamos haciendo mal, suponemos que hacemos las cosas bien (Director).

La problemática de la adolescencia moviliza al Director, quien hace esfuerzos por entender qué les pasa a los jóvenes, por qué no les interesa aprender.

Tienen de todo, equipos de música, proyección, En los días de frío tienen calefacción, los días de calor tienen aire acondicionado. Tienen todo, las mejores condiciones para ellos, retroproyector y sin embargo (...) no les interesa nada (...) Buscamos estimularlos, que dirijan actos, que se equivoquen, no importa (...) Nuestra inquietud pasa por el desinterés (Director).

El Coordinador explicó que ellos no sienten que los talleres fracasen porque a los alumnos que asisten: *“les resultan buenos... son aprovechados”* (CIPMI). La mayoría de los estudiantes que participa tienen buen desempeño académico y van a consultar lo que no entienden o a reforzar algún contenido *“viene el buen alumno y no el que realmente necesita”* sentenció.

Algunos alumnos²³ coinciden con el equipo directivo sobre la escasa participación. Son pocos los que concurren por diferentes motivos: *“Creo que nadie viene a los talleres... Por ahí vienen al de contable pero si necesitan mucho (...) más que es una materia bastante complicada... Pero en el resto no... Venían algunos para que tumben las previas”* (Estudiante 2).

Otra de las argumentaciones que sostenían sobre la baja asistencia al taller de contable, es el horario.

La una [13:00] es muy temprano y la mayoría no viene por la hora. Salimos a las 12 ó 12:15 y hasta que llegamos a nuestras casas y almorzamos (...) aunque podemos venir a los dos [14:00] igual pero ya se pierde un poco (Estudiante 2).

Algunos estudiantes no asisten porque viven en zonas rurales distantes (motivo también esgrimido por las autoridades institucionales) y les resulta difícil concurrir en contra turno²⁴. También, varios trabajan: las jóvenes cuidando niños y los varones haciendo changas o como paseros²⁵. Dijo una estudiante: *“...hay otros que trabajan también y no tienen cómo venir a la una, porque salen y se quedan acá y después ya se tendrían que ir a los trabajos y no les alcanza el tiempo”* (Estudiante 1). Asimismo, varios estudiantes sostuvieron que no necesitan asistir a los talleres porque les va bien en las materias y no tienen problemas. Esta opinión coincide con la representación instalada de que los talleres son para ir a consultar: *“vienen a consultar cuando no entienden algo”* (Estudiante 3) de lo dado en clase. Finalmente otras opiniones de los estudiantes, que coinciden con las de las autoridades, son que no vienen porque no quieren (*no tienen ganas de venir a la escuela en contra*

²³ Se entrevistó a alumnos que asisten y no asisten a los talleres. También a alumnos del albergue.

²⁴ El Director ejemplificó con el caso del abanderado de la escuela quien reside a 22 km de la misma.

²⁵ Actividad que consiste en el cruce ilegal, en este caso en canoa, de mercaderías del otro lado del río.

turno) y hay muchos que asisten a profesores particulares u orientadores para el caso del taller transicional.

En relación con las opiniones de los mismos estudiantes sobre los talleres a los que asisten comentaron: *"me sirve, completo el cuadernillo (de Inglés para rendir previa)"* (Estudiante 4) Otra: *"Yo vine también²⁶ al taller de contable, no me iba muy bien, pero cuando empecé a venir subieron todas las notas, me hizo re bien el de contable, vienen como diez chicos al de contable"* (Estudiante 1)

Una estudiante residente en el albergue que asiste al taller de contable comentó:

La idea de los talleres es muy buena porque podés sacarte todas las dudas y te facilita mucho, más acá cerquita... muchos chicos viven lejos y dicen que no pueden venir, muchos trabajan...como yo no trabajo y estoy todo el día acá (Estudiante 3).

Otro conjunto de apreciaciones de los estudiantes se relaciona con el desconocimiento del PMI: *"yo ni enterada que había taller de Inglés²⁷"* (Estudiante 1). Se reconocen menciones confusas a talleres de dibujo, diseño y audiovisuales que habrían modificado horarios de funcionamiento y los estudiantes desconocerían los nuevos. Al parecer se trata, de los talleres del CAJ o los de profesores con horas en disponibilidad.

Finalmente, es importante destacar la descripción de dos situaciones interesantes en relación con las modalidades de implementación de los espacios de tutoría en esta escuela: los talleres de Lengua y "Transicional".

Por un lado, el taller de Lengua se habilitó para brindar clases de apoyo en lectura y escritura a los alumnos de primer año. Tiene el objeto de nivelar y de evitar que se lleven materias a rendir.

Reafirmamos mucho la lectura por el problema del portugués más en el ingreso a primer año. Últimamente damos tutorías y clases de apoyo para exámenes, pero de distintos cursos, segundo tercero, pero de temas puntales (...) El que tenga dudas puede acercarse al taller. A principio de año se hace reunión de padres, se avisa (...) Una picardía porque uno tiene dos o tres y puede atender a más chicos, (...) No vienen mucho (Profesor tutor).

Hasta aquí, este testimonio refuerza lo que se viene presentando desde otros actores escolares, la escasa participación, la intensificación en tiempos de examen y las comunicaciones a los padres, entre otros. En adelante se describe lo que constituye un relato sugestivo sobre el interés de los alumnos que no es recuperado.

El taller de lectura, ese si les gustaba, les gusta leer, tenía 15. Ahí cada uno hacía su comentario (...) Dábamos la clase de apoyo y nos tomábamos unos 15 ó 20

²⁶ Asiste al taller transicional.

²⁷ Este taller funciona a la mañana según E4. Sería el taller que dieron de baja para dar lugar al segundo de matemática.

minutos para leer (...) Y suspendí el taller de lectura por las clases de apoyo (...) Antes de julio se suspendió para dar apoyo en exámenes. Hicimos una antología de poesías, buscaron por todos lados y tenían que escribir, hicieron tapa y contratapa, lo presentamos en la Expocontable (...) a los chicos les encanta (Profesor Tutor).

Llama la atención que no se generen interrogantes ni se tensionen las experiencias de nula asistencia con ésta. Es posible suponer que no es que no haya reflexión, sino que la exigencia de acreditaciones en las mesas de examen es más potente.

Por otro lado, una experiencia interesante que podríamos caracterizar de auténtica función tutorial es la que lleva adelante un profesor, becario doctoral de Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Este espacio surge por demanda de los alumnos que, reconociendo la trayectoria del profesor en la vida universitaria, acudían a él constantemente para zanjar sus inquietudes respecto a la continuidad de sus estudios. Dice el Coordinador: *“los alumnos lo planteaban... inclusive, en la primera etapa del año, cuando estaba X trabajamos con él y con los alumnos de quinto año sobre esto, pero no desde el taller, sino desde horas de clase”* (CIPMI).

En esta escuela hay un porcentaje elevado de egresados que continúan estudios superiores. Esta inquietud de los alumnos de 5to año condujo al Coordinador a proponer a este docente la creación de un espacio en contra turno. Esta propuesta, según el profesor, encausa todas las temáticas ligadas al tránsito a la formación terciaria:

Por eso le llamé transición del nivel medio al nivel superior. No les ayudo en nada, no sé cómo se manejan en la fuerza (escuela de oficiales), más que escucharlos, les planteo que esto (la Universidad) es distinto. Lo dejo bien abierto, les planteo que no les voy a resolver todo el problema y que puedo transmitirles mi experiencia y que ellos van a resolver cuando estén. Te terminan contando que al final, la noche anterior el padre le dijo que no da...entonces les presento la posibilidad de las becas y comienzan a buscar en Internet posibilidades de becas, albergues. Sigo porque poco o mucho, les sirve (Profesor Tutor)

Con algunas orientaciones básicas, comienzan a buscar en internet y van encontrando respuestas a sus inquietudes que traen luego al taller para compartir con los otros compañeros. Construyen la propuesta con los aportes, inquietudes y necesidades que emergen del mismo desarrollo del taller. El docente contó cómo desarrolla sus clases en primero y segundo año, cómo se relaciona con los estudiantes, su preocupación por evitar el autoritarismo, su gusto por la docencia y el placer por la enseñanza. En resumen se considera que se trata de una excelente práctica que merecería ser objeto de indagación en profundidad. Las apreciaciones de estudiantes que concurren a este taller, son elogiosas con el docente y el espacio. Sienten que les ayuda, que se habla de lo que van a afrontar realmente, de todo lo bueno y lo malo. Sienten que los aproxima a la realidad que pronto enfrentarán:

Hablamos qué es lo que pensamos hacer, no es que llegamos y decimos profe yo quiero hacer eso y eso, sino que empezamos a hablar y ahí salen los temas” (Estudiante 1)

De seis a siete de la tarde, pasa la hora porque una hora es muy poco para hablar... estamos más de una hora (Estudiante 2).

Nos sentamos todos en ronda y ahí todos hablamos... ella me cuenta las experiencias de ella (...) ese taller está re bueno (Estudiante 1).

Él nos dice, si necesitan algo yo voy a Posadas y averiguo. Él nos re ayuda (...) el profe nos da el plan de estudio de nuestras carreras, cosas que no sabíamos, él nos explica (Estudiante 2).

Para finalizar, se enuncian algunas aclaraciones y puntos críticos que fueron emergiendo de la presentación de las tutorías en esta escuela. En primer lugar, este caso es uno de los pocos que siendo beneficiario del PMI, no cuenta con el acompañamiento de ATT y en las relaciones con las autoridades, no se reconoce el vínculo con la Coordinación Pedagógica Jurisdiccional, tan activo y presente en las otras escuelas. Respecto a los puntos críticos, el horario en que se plantean los talleres no pareciera ajustarse a las posibilidades de los alumnos y podría suponerse que el problema principal son los tiempos de los docentes. Al tratarse de los mismos y con la máxima carga horaria, no disponen de la siesta o la mañana. Otro aspecto crítico ha sido lo que podríamos caracterizar como "pedido de ayuda" del Director, ya que éste reconoce y siente que tiene limitaciones para entender a los adolescentes. Se pregunta sobre la cultura juvenil y los adolescentes actuales. Su pedido de auxilio es contundente. Este escenario doloroso y angustiante para este docente próximo a jubilarse, alerta sobre una problemática más compleja y que lo trasciende a él, en tanto podría ser extensible a muchos más docentes. Problemática que se resumiría en el siguiente interrogante ¿quiénes son los sujetos/interlocutores a quienes está dirigida la enseñanza media en la actualidad en nuestro país y, en particular, en nuestro medio?

7.3.4 El perfil del tutor, su profesionalización y estatus

En el presente apartado se presentan las diferentes modalidades con que las escuelas, en función de sus perspectivas y recursos, configuran el perfil del tutor, su profesionalización y estatus.

Para la definición del perfil del tutor, en la Escuela 1, asumen diversos criterios acordados desde la instancia de conducción institucional y priorizan cuestiones como que los alumnos se sientan a gusto con el tutor y "valoren" al docente. La condición es que tengan "el título de la especialidad"²⁸. Se privilegia que sean docentes de la institución aunque también pueden ser externos.

Es un detalle que a veces en otras escuelas no se da, que tengan título de docente (Director Escuela 1).

²⁸ Respecto a la titulación, recordemos que esta institución está a algunos kilómetros de la Ciudad de Posadas, entonces, no presentan dificultades para conseguir profesores de las disciplinas titulados. Los actuales tutores son, en su mayoría, graduados de instituciones terciarias y de la Universidad Nacional de Misiones.

Otra condición es el valor que los directivos y la Coordinación del PMI dan a las opiniones de los estudiantes y egresados de la escuela, respecto a la enseñanza de los docentes/tutores. Un criterio para su elección es que los alumnos se sientan cómodos, aprendan y entiendan lo que les enseñan. El Director opina: *“que los chicos tengan lo mejor”*. De esta manera, el alumno es el centro de las determinaciones que asume el equipo directivo en la selección.

Otro requisito que el personal directivo considera prioritario es que los tutores no asuman medidas de lucha gremial²⁹. Consideran que estas medidas *“quitan continuidad”* a la tarea pedagógica y estímulo a los alumnos para asistir a las tutorías, además que *“desorganizan”* el quehacer docente y el funcionamiento institucional.

También dentro del grupo de tutores que la institución toma en cuenta, se reconoce a aquellos que han colaborado y trabajado en la escuela en la fundamentación y formulación del proyecto del PMI. El testimonio del Director condensa estas cuestiones:

Tomé en cuenta los comentarios de los chicos respecto de los docentes, a veces (...) se quejan (...) traté de priorizar a aquellos docentes que los alumnos valoran, (...) trato que los chicos tengan lo mejor. Cada vez que designamos a un docente, les decimos que en esto no hay huelga (Director Escuela 1).

En síntesis, lo vincular es una dimensión que en esta escuela aparece, especialmente, en las prácticas de tutorías. Se observa que la relación tutor – alumno es amena y cordial. Se advierte acompañamiento, contención, integración y comunicación.

La Escuela 2 convoca tutores de la propia institución. En su mayoría poseen título de profesor de nivel terciario y universitario. En algunos casos se convoca a maestros de escuelas primarias de la zona y preceptores³⁰. Otro criterio es que en lo posible, quien asuma la función de tutoría no sea el profesor titular de la asignatura.

Se observa flexibilidad en las condiciones laborales del tutor, situación a la que denominan trabajo por *“rotación”*. Es decir, el tutor asume por un mes y su continuidad depende del desempeño y de las necesidades institucionales de tutorías.

También es importante que el docente tenga *“carisma”*, se lleve bien con los alumnos y los entienda; que logre hacerse entender, se comprometa con su quehacer y con los estudiantes; que asista a los talleres por eso *“rotan”* y están a *“prueba”*.

Vamos rotando mucho los profesores, vamos probando, porque hay profesores que no atraen a los chicos, algunos no tienen carisma o vienen sin ganas, los chicos empiezan a dejar de venir, entonces la directora me da las directivas de

²⁹ A nivel gremial, la provincia, se encuentra fragmentada. No son todos los gremios los que promueven las medidas de fuerza, por este motivo y dada la natural desconcentración del sistema educativo, la adhesión del colectivo docente a las medidas de fuerza es altamente discrecional.

³⁰ Recordemos que es una institución distante de las zonas urbanas, situación que dificulta la selección de tutores titulados para ser docentes de este nivel de enseñanza.

cerrar ese taller y poner otro. Por eso siempre, (...) al de lengua y matemática se los mantiene porque trabajaron el año pasado y este año siguen porque ellos sí tienen el carisma y sí atraen a los chicos. A los otros profesores se les dice que es por un mes y no más (CIPMI Escuela 2).

También influyen las demandas que realizan las distintas materias curriculares, respecto a cuáles son las dificultades de aprendizajes de los estudiantes. Además, se busca que el tutor no sea el profesor titular con el fin de cambiar el estilo de trabajo y "explicación". Así lo expresaba la Directora de la escuela:

Escuchamos a los profesores de las distintas materias para conocer cuáles son las dificultades, y en base a las dificultades seleccionamos los talleristas. Por ejemplo, el profesor de Tecnología tiene un tallerista en su materia, que no es él, el que da el taller, (...) él tiene que indicarle al tallerista qué necesita de los chicos, porque a veces no funciona con el mismo profesor; la forma de la explicación que les da otro docente es distinta, hasta el horario parece que a veces influye (Directora Escuela 2).

Los profesores titulados de nivel Secundario son de: Matemática, Ciencias Jurídicas y Tecnología. Para el caso de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales son Maestras de Escuelas Primarias.

La institución considera de manera significativa las opiniones de los estudiantes y de los padres respecto de las tutorías. Los alumnos valoran a aquellos tutores que "explican", enseñan y tienen un vínculo de respeto con ellos. Así nos plantea un estudiante:

El de Matemáticas sí es el mismo, el de Historia es otro profesor, (...) a la tarde viene una profesora, también nos enseña mejor, nos explica para las pruebas que tenemos con él (Estudiante 1).

En síntesis, la Escuela 2 valora a aquel tutor que desde el plano instrumental de la enseñanza "*explica bien*", enseña y asiste regularmente, pero también desempeña su quehacer con compromiso ético-político. El centro de su preocupación son los alumnos quienes vienen de lejos y dejan sus trabajos para asistir a la escuela.

También es una institución que escucha mucho a los padres. Por ello, al ser las tutorías en contra-turno, la escuela tiene que demostrar a las familias que "*...los chicos vienen a aprender y no a perder el tiempo*" ya que la mayoría de ellos trabaja ya sea en la casa o en la chacra.

La Coordinadora Institucional sintetiza algunos criterios para la selección del tutor: tener carga horaria y disponibilidad laboral, asistir a las tutorías y fundamentalmente, que los estudiantes entiendan los contenidos que enseña y *que posea carisma* para trabajar con adolescentes.

En la Escuela 3 todos los docentes que asumen la función de tutoría son Profesores titulares, con título docente de nivel terciario o universitario. Pertenecen a la institución y son especialistas en un campo disciplinar, a excepción de una maestra,

que es de la institución y enseña hace mucho tiempo Lengua³¹. Esto se debe a que:

El PM pide que sean profesores de la institución más que nada, (...) tampoco, disponemos de muchos profesores (Coordinador Institucional PMI).

Se privilegia que el tutor esté *al servicio de los estudiantes* y que no sea el eje del taller. El sostenimiento en la función tutorial está ligado a los resultados cuantitativos en relación con la asistencia de los estudiantes al taller y a la aprobación de las asignaturas.

Si hay necesidad de modificar, de dar de baja a un docente, siempre es con números, con una fundamentación clara. Son las necesidades en las materias (...) Los números nos indican para dónde tenemos que ir adaptando en base a los resultados que vamos teniendo (Coordinador Institucional PMI Escuela 3).

Otro criterio es la disponibilidad horaria de los profesores tutores. Si no pueden asumir las tutorías por las distancias, la escuela busca adecuar su organización para poder incluir los talleres. Un ejemplo de esta adecuación es el caso de los talleres del área contable. En opinión del Coordinador Institucional del PMI:

Los profesores del área contable son de la institución y vienen de otra localidad. No tenemos profesionales de esa área. Se quedan a contra turno, los días miércoles de 13 horas en adelante y trabajan con los chicos que no tienen clases. Ahora, si los profesores no aceptan las tutorías, se nos complica (Coordinador Institucional PMI Escuela 3).

Algunos estudiantes están preocupados por la enseñanza y los vínculos. Solicitan una mayor articulación entre los talleres y las clases regulares. Advierten prácticas selectivas que generan, a su criterio, cierta injusticia entre el alumnado. Manifiestan que en los talleres se “explica” y en las clases no. Plantean:

Que los profesores expliquen en la clase, no sólo en el taller, porque acá teníamos un problema por eso, porque la profe explicaba en el taller y no en clases, y hablamos con ella, (...) y ahí sí, empezó a explicar en la clase. (...) ella nos daba trabajo y había cosas nuevas que explicaba en el taller y no todos podían venir al taller o sea que todos teníamos que aprender a la tarde no a la mañana, entonces eso cambió hace un mes (Estudiante).

7.3.5 Percepciones acerca de las tutorías

La Escuela 1 percibe a las tutorías como un espacio diferente de la clase con-

³¹ Como se afirmó anteriormente, esta escuela está distante de centros más urbanos y los docentes vienen de una localidad próxima.

vencional. Son espacios abiertos, flexibles y participativos. Es donde interesa:

La movilización y participación de los alumnos y docentes en otros espacios distintos al de las aulas, igualar las posibilidades de oportunidades, participación y aprendizaje, potenciar la autoestima de los estudiantes; particularmente desde el protagonismo, el desarrollo del sentido de pertenencia y la identidad escolar". (Coordinador Institucional PMI Escuela 1).

Valoran las tutorías porque potencian las *aptitudes* y *actitudes* de los estudiantes y los vínculos entre docentes, alumnos y comunidad:

Es un aporte invaluable porque en serio, yo estoy con 36 años de antigüedad en la docencia y en todo mi tiempo de docente creo que el Plan Mejoras es el primer plan que contribuye... si uno lo aprovecha para los chicos es excelente, excepcional, los potencias...generaron un vínculo con los chicos que vas más allá de la relación docente/ alumno, se encuentran, venimos a la tarde, nos juntamos, hacemos cosas, sobrepasó la relación tradicional de docente/alumno. Es un formato que generó otro tipo de vínculo (Director Escuela 1).

Las tutorías son consideradas de "gran apoyo" en distintos planos. Desde lo económico, a través del PMI, permite ofrecer eventos culturales a la población de la escuela que tiene escasos recursos y dificultades para acceder a ellos. También las tutorías son reconocidas como espacios de "contención", expresados en la preocupación de que los chicos estén en la escuela más que fuera de ella.

Los estudiantes los experimentan como espacios donde tienen mayor libertad y alternativas diferentes a las de las clases regulares: "*Con los talleres yo vivo en el colegio y sin los talleres creo que no vendría a clases*" (Estudiante). Otro de los estudiantes señala el significado que para él tienen las tutorías:

El de Literatura por ejemplo, la creatividad, la mente te empieza a carcomer, y uno vuela. A los otros talleres, por ejemplo, el de Historia concurrimos porque nos interesa saber más, porque nos explica cosas que en clase no entendemos y en Matemáticas también, o talleres de danza. Acá uno se explaya todo lo que tiene para expresar. Todos venimos por voluntad propia. Es una manera de terapia podríamos decir, ¿estás mal, estás triste? venís al taller (Estudiante).

Las tutorías son espacios de integración en donde se sienten interpelados como sujetos: participan, interactúan, complejizan su manera de pensar y expresar los sentimientos. A partir de ellas, se amplía el vínculo con las familias. También desarrollan trabajos artísticos que van más allá de las habituales rutinas escolares.

En la Escuela 2 la función tutorial se percibe casi exclusivamente como clase de apoyo a los aprendizajes disciplinares, aunque de manera diferente a la clase convencional. Los actores hacen referencia a otro modo de abordar la asignatura. Esta diferencia es también percibida por los estudiantes quienes valoran el reconocimiento individual y personalizado: "*me gusta porque parece que el profesor te presta más atención, te explica mejor, y ahí uno se siente bien*" (Estudiante)

La escuela, los docentes, las familias advierten que las tutorías colaboran, ayudan a mejorar el rendimiento de los estudiantes en las asignaturas. Manifiestan que las tutorías contribuyen a retener a los alumnos: *“se vieron los resultados a fin de año (...) creo que dos chicos se llevaron Lengua y uno Matemática, hubo resultados espectaculares”* (CIPMI).

Sobre las percepciones de los padres, decían los estudiantes: *“mis padres piensan que sí debo venir a la clase de apoyo, porque mejoré mucho más cuando vine a esas clases y hasta ahora no me llevé ninguna materia”* (Estudiante).

Como fue señalado anteriormente, las familias inicialmente visualizaban a las tutorías como *“una pérdida de tiempo”* y a medida que fueron advirtiendo los resultados, fueron aceptándolas.

Tal como en la otra escuela, los estudiantes muestran interés y sienten más libertad: *“vienen con un poco más de interés, más relajados (...) no están bajo la presión del horario del turno, la presión de la clase, funcionan de otra forma”*. (Directora)

Las tutorías son, para esta institución, sinónimo de retención, posibilidad de ayudar a los alumnos a fortalecer aprendizajes y mejorar las posibilidades de permanencia en la escuela, tal como lo expresa un tutor:

El taller a mí me sirve muchísimo (...) en ese tiempo puedo trabajar con esos chicos que les cuesta bastante y tratar de sacarlos adelante (...) están ayudando a retener varios alumnos que se irían de la escuela porque se sienten desilusionados al fracasar tanto (Tutor).

La Escuela 3 también ve a las tutorías como una posibilidad de ayudar a los alumnos en los aprendizajes de las disciplinas. Las perciben como instancia de acompañamiento que brinda atención más personalizada:

Entendimos que el Plan de mejora³² es un acompañamiento durante el año (...) los chicos necesitan esa atención todavía por el cambio, necesitan una atención más personalizada (...) por eso la idea fue acompañar principalmente a los de primer año (Tutora).

En esta Escuela, los talleres de tutorías tienen escasa concurrencia de estudiantes, no obstante, algunos de los que asisten plantean: *“yo vine también al taller del área contable (...) cuando empecé a venir mis notas subieron”* (Estudiante).

Desde la Coordinación se perciben como espacios que pueden flexibilizarse en su organización, pudiendo modificarse según indicadores de materias con mayor porcentaje de alumnos desaprobados:

El hecho de que es flexible y según las necesidades se puede modificar [...] es muy dinámico en nuestra institución. Yo creo que la ventaja es la dinámica que se le puede dar al PM según las necesidades que se van presentando (Coordinador Institucional PMI).

³² Se refiere a las tutorías ya que la escuela asimila PMI a tutorías.

7.4. CONCLUSIONES

La “llegada” del Proyecto Tutorías a las escuelas ha dado lugar a “modalidades de apropiación diferenciada”, entendidas como las formas originales por las que cada escuela reinterpreta, retraduce la normativa oficial y, haciendo uso de su capacidad de agencia, proporciona respuestas institucionales propias y singulares. En este proceso intervienen, inciden y se articulan tradiciones pedagógicas, lógicas, políticas, ideologías, tanto del orden local, como del jurisdiccional y el nacional.

Asimismo, el conjunto de quehaceres en relación con el proyecto tutorías que implementa la escuela, constituyen respuestas originales a la norma educativa nacional y jurisdiccional. Las propuestas jurisdiccionales, a su vez, son producto de las apropiaciones que efectúa la Provincia de la norma oficial nacional. En resumen, prácticas que son resultado de un complejo entramado de mediaciones entre las que se entrecruzan lo local (contexto micro: ruralidad, frontera, condiciones socioeconómicas desfavorables), lo jurisdiccional (contexto meso: requerimientos/alcances de las políticas provinciales) y lo nacional (contexto macro: definición de políticas de orden nacional).

La alusión a apropiaciones y respuestas resultado de articulaciones complejas implica dar cuenta de la autonomía relativa y a su vez, de la dependencia de las prácticas locales respecto de las determinaciones estructurales (Calvo, 1992: 9). Es decir, esta dinámica es, en forma simultánea, a la vez producto y productora de condiciones tanto local/escolar, como de las emanadas desde la jurisdicción y la nación.

Así, el estudio de las modalidades de apropiación del proyecto tutorías en las tres escuelas de la muestra, lleva a señalar los siguientes hallazgos que podemos distinguir como:

1. Las modalidades/respuestas recurrentes en todos los casos.
2. Las modalidades/respuestas que representan respuestas variables en cada caso
3. Las modalidades/respuestas única.

La primera modalidad recurrente en la implementación del sistema de tutorías la constituyen los espacios de taller/tutoría destinados a acompañar a los alumnos de 1° año, en las disciplinas con mayores dificultades: Matemática y Lengua. Estas instancias están organizadas en tiempos diferentes a los de la escolaridad cotidiana o en contra-turno.

Las argumentaciones que justifican esta decisión son muy semejantes en las tres escuelas: los alumnos ingresan al Secundario sin contar con los saberes instrumentales básicos en Lengua y Matemática. En dos casos por lo menos justificaron que los problemas más severos los tienen con los ingresantes (donde los indicadores de repitencia y desgranamiento son los más altos) y que una vez que el alumno pasa a segundo año, “*ya va solo*”. En ningún caso, “culparon” al nivel anterior sino que más bien sostuvieron una postura comprensiva (han llegado a organizar encuentros de articulación) respecto de las características de muchas escuelas primarias rurales, con pluri-grado o personal único, con maestros que desempeñan múltiples funciones y hasta con la problemática de alfabetizar y enseñar en zonas donde la primera lengua es el Portugués. Coinciden en que es allí donde deben poner buena parte del esfuer-

zo para mejorar las trayectorias escolares de los alumnos y asegurar su permanencia o evitar dar razones a los padres para retirar a los hijos de la escuela, en un caso. Esta modalidad es elegida exclusivamente por la escuela y según sus consideraciones y diagnósticos manifiestan seguridad y confianza en la decisión tomada.

Dentro de esta decisión orientada a focalizar en Lengua y Matemática, común a las tres escuelas, existen pequeñas variaciones como:

- a) La ampliación del acompañamiento a Inglés (en dos de ellas) o a otras asignaturas, además de las mencionadas;
- b) La definición acerca de la selección de los alumnos de primer año convocados: solo los que tienen mayores dificultades o todos.
- c) El carácter obligatorio o no de la tutoría.

Se observa además, que en las diferentes escuelas varía la asistencia efectiva de los estudiantes.

La segunda recurrente en las tres escuelas es la incorporación de otros espacios de tutoría en etapas previas a las mesas de examen (junio, noviembre, febrero) destinados a preparar alumnos con previas o con asignaturas adeudadas. Esta oferta se organiza en función de un diagnóstico de los alumnos y de las materias. La propuesta conlleva también el cambio en la denominación: de *talleres a clases de apoyo*. En otra escuela se agregan espacios de acompañamiento en las asignaturas que cuentan con los índices más altos de reprobación.

Dentro de esta recurrencia existen variaciones relativas a:

- a) El carácter obligatorio o no del espacio tutorial;
- b) Al perfil de los profesores responsables según su pertenencia a la institución y a la de su campo de formación;
- c) Al abordaje del apoyo escolar en cuanto plantear actividades diferenciadas según alumnos permanentes o transitorios en preparación de asignaturas. Esto se debe a la adecuación a la nueva normativa provincial relativa a la promoción de estudiantes de nivel Secundario que señala que debe haber un acompañamiento tutorial con carácter obligatorio para los alumnos con previas.

La tercera modalidad recurrente es ofrecer tutoría para alumnos que finalizan el quinto año adeudando materias. Las escuelas mediante los espacios de tutorías proceden como si fueran "Plan Fines". Esta estrategia, desarrollada a fines del 2012 y comienzos del 2013, implica el seguimiento de los alumnos, la invitación a prepararse en las asignaturas pendientes y el acompañamiento para el examen con el fin de obtener su titulación. En estas circunstancias adicionan talleres a cargo de profesores en disponibilidad. En dos de las tres escuelas esos espacios están a cargo del coordinador institucional del PMI que estudia las necesidades, efectúa los diagnósticos y organiza dichos espacios.

Entre las modalidades de respuesta variable se puede señalar, en primer lugar, los diferentes tipos de talleres encontrados: artísticos/recreativos y disciplinares. En una sola escuela combinan ambos tipos de talleres y hasta los sostienen en los períodos previos a los exámenes. En las dos escuelas restantes los talleres son focalizados en las disciplinas. Esto es, todos los talleres están destinados a fortalecer la enseñanza de las asignaturas: o de primer año, o de primero y segundo año, o de todos los años según materias más adeudadas, o de las pendientes (previas). Estas decisiones son institucionales y las prioridades son definidas según mediaciones de orden jurisdiccional, contexto de localización de la escuela, y las propias tradiciones pedagógicas de los profesores y sus cosmovisiones sobre el lugar de la escuela en la sociedad.

En segundo lugar, se observan variaciones entre las escuelas según se prioricen los talleres permanentes o los talleres rotativos. Además de las transformaciones en tiempos de mesas de examen, dos escuelas mantienen en forma prolongada en el tiempo los mismos espacios, una tercera los prefiere hacer rotativos mensuales y hay también combinaciones de esas dos formas en las tres unidades escolares. Esto es, talleres que se mantienen desde el comienzo del PMI y se le agregan nuevos que pueden o no ser a término. Otro caso es talleres permanentes para primer año y variaciones entre el primer cuatrimestre y el segundo. Un tercer caso son talleres permanentes para primer año en las dos disciplinas básicas y rotación mensual para el resto de las asignaturas.

En tercer lugar, otra variación refiere a la elección de los profesores responsables de los espacios. Hay un caso en que se trata exclusivamente de docentes de la casa. En los otros dos, se combinan docentes de la institución y externos a ella. Estas decisiones se basan en orientaciones de las autoridades. De todas maneras, las posibilidades de seleccionar docentes son sensiblemente menores en las regiones fronterizas alejadas de la ciudad capital.

Modalidades/respuestas únicas, originales y curiosas se han detectado en las tres escuelas de la muestra. Esas curiosidades están determinadas tanto por el contenido de la tutoría, por los destinatarios a quien convoca, como por la forma emergente que tienen y los perfiles de los tutores. Incluso un caso se destaca por su organización temporal.

El primer ejemplo tiene que ver con la decisión de plantear talleres artísticos/recreativos abiertos a la comunidad en los que han contado con la participación de ex alumnos ya graduados y con sus familiares. Es el caso de una escuela que funciona también como centro social, cultural y deportivo en la comunidad.

Un segundo ejemplo refiere a talleres únicos que han surgido por demanda o necesidad puntual de los alumnos. En estos casos los docentes han “escuchado” los requerimientos de estudiantes y han ofrecido voluntariamente su trabajo para encaminarlos. Se han llevado adelante aún sin el marco del Plan Mejora, esto es, su existencia es anterior a su creación.

En una escuela, se trata de un Taller de Documentos Escolares y en la otra el de Orientación Transicional. El primero se orienta a enseñar a los estudiantes a completar formularios y demás documentación exigida para el ingreso escolar y se lleva adelante al comienzo del año lectivo, aprovechando las horas libres (que son numerosas porque es dificultoso conseguir docentes que cubran suplencias por licencias). Luego continúa durante los meses subsiguientes, en los espacios de

tiempo disponible, acompañando a los estudiantes en actividades escolares que requieran tales como, trabajos prácticos, lecturas, etcétera.

El otro taller se organiza a partir del segundo cuatrimestre del año lectivo en contra-turno y su objetivo principal es orientar a los alumnos de quinto año en el tránsito hacia los estudios superiores, aproximación a la vida universitaria, localización de las Facultades, planes de estudio, problemáticas del estudiante universitario, etc. Este taller viene a cubrir una demanda que los estudiantes comienzan a efectuar informalmente, a un docente al comenzar a cursar quinto año.

Para finalizar se señalan algunas percepciones recurrentes de los agentes institucionales de las tres escuelas en relación con el PMI:

- Los talleres, tutorías o clases de apoyo según el nombre que reciban se organizan priorizando las necesidades educativas, recreativas, culturales, sociales, afectivas, de los alumnos.
- El PMI es un programa muy importante para la escuela, permite mejorar los aprendizajes de los alumnos, asegurar la acreditación de asignaturas mediante el acompañamiento durante el año como en las mesas examinadoras. En resumen ayuda a optimizar las trayectorias escolares de los estudiantes.
- La articulación de los diferentes programas que impactan en la institución, entre los que se encuentra el PMI, permite hacer efectiva la escuela abierta a la comunidad y cumplir con la función de contención a los adolescentes-jóvenes.
- Las escuelas valoran fuertemente los logros cualitativos que brindan los proyectos de tutorías, situación que se tensiona con la preocupación por los resultados que tiene la política jurisdiccional.

8. CONCLUSIONES GENERALES

8.1 POLÍTICAS DEL NIVEL Y PLAN JURISDICCIONAL

Como fuera señalado anteriormente, en las últimas décadas, uno de los desafíos que ha signado a las políticas referidas al nivel Secundario ha sido dar cumplimiento al derecho a la educación enmarcado en la Ley de Educación Nacional. A tal fin se han diseñado planes y programas orientados a atender en forma simultánea a la inclusión y a la calidad educativa.

El Plan de Mejora Institucional (PMI) es uno de los instrumentos de mayor envergadura de alcance federal orientado a facilitar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes del nivel Secundario con una formación integral como sujetos y ciudadanos.

Las tutorías, una de las estrategias privilegiadas en los inicios del PMI, se encuentran presentes tanto en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación como en los documentos propios del PMI. Estos textos abundan más en enunciados generales que enmarcan la propuesta, que en prescripciones concretas acerca de las tareas que debe cumplimentar cada uno de los agentes. En este sentido, es posible subrayar algunas líneas rectoras que se articulan con lo registrado en las distintas jurisdicciones.

En primer lugar, se destaca que la tutoría se relaciona con una función o rol y no con un cargo, aspecto que brindaría mayor flexibilidad a las jurisdicciones para su inclusión. Esta perspectiva constituye una fortaleza, ya que no se trata de una función nueva en el sistema educativo. Como queda claramente descrito en los informes jurisdiccionales, las provincias, en especial Corrientes, cuentan con distintos cargos en las escuelas, algunos de los cuales pertenecen a la POF (Planta Orgánica Funcional) que cumplen funciones tutoriales.

En este sentido, las tutorías del PMI se desarrollan en algunas instituciones que tuvieron o tienen experiencias de ejercicio de la función tutorial. Estas instancias buscan reconocer su especificidad y se articulan con las que se desarrollan con otro tipo de financiamiento (por ej. los profesores que fueron puestos en disponibilidad y que pertenecen a la POF de las escuelas). Sin embargo, no siempre se observan situaciones homogéneas respecto de los perfiles existentes en las instituciones. Solo en algunas provincias las tutorías correspondientes a otras fuentes se encuentran en todas las escuelas.

En forma simultánea, la función tutorial se encuentra explicitada en forma diferencial en los distintos planes jurisdiccionales: en algunos aparece especificada, en otros no es mencionada. Más allá de esto, existe un peso administrativo que la atraviesa y condiciona su funcionamiento. Ejemplo de ello son la estructura política de Misiones (incumbencias diferenciadas entre el Ministerio de Educación y el Consejo General de Educación) y la incompatibilidad de tope horario en La Rioja. En estos casos, la mediación más que político pedagógico es de corte administrativo-burocrático.

Una particularidad está constituida por la provincia de Misiones en la que se orienta claramente la acción y el financiamiento a desarrollar talleres y tutorías en las áreas que presentan mayor cantidad de alumnos reprobados. Esta indicación,

de corte instrumental tiene la fortaleza de ser claramente observable y evaluable y, como debilidad, eludir el abordaje de los aspectos más complejos de la permanencia y el acompañamiento de los jóvenes en situaciones más críticas respecto de su continuidad en el sistema educativo.

A nivel de las escuelas, los actores institucionales señalan desconocer los Planes Jurisdiccionales. Sin embargo, afirman haber accedido a la documentación emanada en el nivel nacional. Como aspectos propios del PMI, también destacan la importancia del diagnóstico institucional (“que la escuela se mire a sí misma”) y de la inclusión de los jóvenes en la educación secundaria (con toda la polisemia que emana de este término). Además, se afirma haber accedido o estar en conocimiento de algunos aspectos de la política educativa a través de instancias orales como capacitaciones, encuentros y reuniones con ATT y supervisores. Esta situación implica reconsiderar tanto el valor de lo escrito por la política, las formas en que circula la información y la ponderación de las instancias orales como escenarios fructíferos de apropiación de esos documentos escritos.

Asimismo, las devoluciones y los acompañamientos de los agentes de la política hacia las escuelas, en los casos en los que fueron realizados, son fuertemente valoradas por los directivos y docentes. Estos diálogos, ya sea que se realicen en forma oral o escrita, conllevan la mirada de otro que acompaña y observa la acción cotidiana de la escuela.

Para finalizar, no es posible medir o evaluar la “efectividad” de las tutorías del PMI en las escuelas ya que estas acciones se llevan a cabo en simultáneo con otras iniciativas de política. En el nivel de las escuelas estas estrategias muchas veces se encuentran atomizadas, en otras no se logra diferenciar (nominar) cada una de las instancias y en otras se diseñan estrategias orientadas a la organización, articulación y distribución de las distintas acciones que bajo la impronta de la inclusión orientan su accionar.

8.2 LA TUTORÍA, LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LA INCLUSIÓN

Las tutorías están fuertemente asociadas al mandato de la inclusión tanto desde la gestión política como en las escuelas. Esto no significa que los actores institucionales acuerden plenamente con él, sino que entienden que en la educación secundaria la exclusión de los jóvenes ya no constituye un principio legítimo.

La inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria constituye un nuevo mandato de la institución escolar. Inclusión que es entendida de modo predominante como oposición a la exclusión, sin profundizar en aspectos referidos a la escuela como un espacio de aprendizajes de alta intensidad y de experiencias subjetivas enriquecedoras.

Como tal, esta mirada es superadora de la premisa meritocrática de la tradición del nivel Secundario que reservaba sus vacantes a aquellos que la escuela consideraba que estaban en condiciones de acceder a este nivel y establecía categorías dicotómicas entre el adentro y el afuera de la escuela vinculado a requisitos, condiciones o “pisos mínimos”.

La obligatoriedad instala la universalidad del nivel Secundario. Por lo tanto, lo que está en discusión hoy no es el debate inclusión/exclusión sino las tensiones y

los distintos sentidos que asume la inclusión hoy. Estos pueden ser observados/ analizados/visualizados a través del dispositivo de tutoría ya que en el discurso de los actores escolares el sentido de la tutoría aparece fuertemente vinculado a la inclusión.

En base al análisis realizado es posible diferenciar tres prototipos para describir los sentidos de la tutoría con relación a la inclusión y las trayectorias educativas.

- 1) La tutoría asociada a la retención y la permanencia.
- 2) La tutoría vinculada al cuidado y la contención de los estudiantes.
- 3) La tutoría como espacio de acompañamiento de la trayectoria educativa en un sentido integral.

En general ninguno de estos prototipos existe en las escuelas en estado puro. Sin embargo a veces existe predominancia de uno de ellos.

8.2.1 La tutoría asociada a la retención y permanencia

La tutoría asociada a la retención y permanencia se orienta a ofrecer instancias que posibiliten asegurar el cumplimiento de la trayectoria educativa teórica trazada por la normativa oficial que estipula el tiempo estimado para la finalización de los estudios.

El diagnóstico institucional en base al “módulo de monitoreo del PMI” tiene un valor performativo al mostrar los datos de repitencia, sobreedad y abandono a la escuela. Es decir, que la política del PMI, así como el resto de las resoluciones del Consejo Federal de Educación, señalan una línea clara hacia la retención y la permanencia.

Sin embargo, en muchas escuelas este valor no solo refiere a la política sino a su misión institucional. Los docentes saben que si los estudiantes repiten, su continuidad en el sistema no está asegurada ya que el mundo del trabajo se constituye como una opción a la escolaridad.

La obligatoriedad de la escuela secundaria interpela la matriz selectiva que la ha caracterizado históricamente. En la actualidad, las escuelas deben enseñar y los alumnos deben aprobar y continuar sus estudios. En este marco, la tutoría entra, a veces, como una instancia de refuerzo a este modelo en pos de mitigar o minimizar algunas de sus consecuencias, otras para repensar o reformular estrategias que permitan enriquecer las prácticas de enseñanza. Las escuelas se ven obligadas a retener a los estudiantes y a asegurar la finalización de sus estudios. En esta trama las tutorías juegan un rol fundamental.

8.2.2 La tutoría asociada al cuidado y contención de los estudiantes

La retención y la permanencia no son los únicos sentidos asociados a la tutoría. El cuidado y la contención de los alumnos también aparecen como discursos que orientan y fundamentan estas iniciativas; discursos que no son excluyentes y que la mayor parte de las veces aparecen articulados o no tan claramente delimitados.

El cuidado y contención se asientan en un principio histórico y constitutivo de la institución escolar: la asimetría marcada por la superioridad de la escuela respec-

to de los estudiantes y sus familias.

Para el caso de la tutoría, la construcción de los estudiantes como sujetos a los que hay que cuidar los ubica en un lugar de vulnerabilidad. Posición signada por sus condiciones de vida de sectores populares y por su carácter de jóvenes, de sujetos en formación, que los diferencia del adulto formado (docente).

En esta propuesta la escuela revitaliza su misión y reaviva su matriz civilizatoria. Se trata de una revalorización de los discursos fundantes de la educación primaria. Sin embargo, los estudiantes, sus condiciones de vida, su perfil socio-cultural son ubicados en el lugar del déficit, de la falta. De este modo, se intensifica la distancia cultural entre la escuela y las familias.

Las decisiones se toman en base a un diagnóstico de lo que la escuela considera como necesidades fundamentales de los alumnos. Se sitúan en el déficit de los estudiantes, en aquello que deberían haber adquirido en el nivel Primario o en las familias pero como su entorno y el sujeto son caracterizados a partir de la carencia (más allá de las que efectivamente puedan poseer), la tutoría aparece como una instancia reparadora de esas falencias.

8.2.3 La tutoría como espacio de acompañamiento de la trayectoria educativa en un sentido integral

La tutoría como espacio de acompañamiento de la trayectoria educativa en un sentido integral se asienta en la perspectiva del derecho, es decir, en la creación de instancias que aseguren el derecho a la educación de todos y todas las jóvenes del país.

Este prototipo se asienta en el conocimiento y reconocimiento del mundo cultural del estudiante, su entorno, sus dificultades y sus posibilidades. El conocimiento del Otro actúa como punto de partida para el diseño de las instancias de intervención.

La escucha, el diálogo, el trabajo sobre el vínculo entre los alumnos, con los docentes, con los padres favorecen la creación de puentes, en los cuales las dos partes de la relación se modifican.

Los destinatarios de la tutoría son todos los estudiantes. La escuela acompaña porque es su función. El individuo aislado deja de ser la única fuente de problema. Se aborda y configuran distintos colectivos: ingresantes, egresados, curso, etc.

8.3. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA TUTORÍA

Los prototipos anteriormente desarrollados intentan describir los sentidos que los sujetos despliegan en relación con las tutorías al interior de las instituciones educativas. Estos sentidos no son meras ideas que se despliegan en la mente de los individuos. Por el contrario, constituyen teorías tácitas del funcionamiento escolar que se encuentran atravesadas por las condiciones materiales de las escuelas y por las características del dispositivo escolar que define una organización del tiempo, del espacio, de los recursos y de los roles.

Las escuelas y los docentes que allí trabajan tienen sus cargos asociados a un determinado tiempo y espacio y grupo escolar. Sin embargo, las horas institucionales que financia el PMI no lo estipulan. De este modo, la escuela debe integrar una

nueva actividad en un organigrama que no posee tiempos libres. A diferencia de la década del 90 en que la tutoría constituía un espacio curricular, en el contexto del PMI las escuelas deben tomar distintas decisiones en cuanto a los roles, los recursos, el espacio y el tiempo que no están estipulados en la normativa.

8.3.1 Los recursos y el espacio

Las escuelas desarrollan las tutorías en base a una orquestación de recursos materiales y simbólicos existentes. No se preguntan por el origen de los recursos. Recuperan lo existente para dar cauce a su accionar: docentes, planes y condiciones edilicias constituyen los elementos en juego.

Las familias y la comunidad no aparecen como posibles fuentes de recursos. Tampoco la demanda se dirige hacia otras instituciones estatales o privadas. El relato se orienta hacia una escuela que no trabaja en articulación con otras instituciones que no sean las del sistema educativo. Esto también podría explicarse desde su conformación histórica jerárquicamente dependiente de un organismo del Estado de quien recibe tanto las orientaciones oficiales como los recursos para su funcionamiento. Justamente lo novedoso del PMI es el manejo de fondos por fuera de los recursos habituales.

No se registró queja por la ausencia de recursos estatales para las tutorías aunque aparecen reclamos para otras cuestiones que también tienen que ver con el acompañamiento a las trayectorias escolares como mobiliario, equipamiento y material didáctico. Los programas nacionales que más se mencionan son el CAJ y el programa de movilidad.

Más allá de no haber un aula de tutorías, las escuelas utilizan la biblioteca, las aulas vacías y cualquier otro espacio disponible (y obviamente dotado de un grado de precariedad). Sin embargo, el espacio es un recurso que se encuentra subsumido en la dimensión tiempo.

8.3.2 El tiempo

Es la dimensión más significativa en los relatos y la que presenta mayor complejidad en términos de decisiones a tomar. La dimensión del tiempo no es unívoca. Presenta distintas categorías en su interior.

El tiempo de la política educativa

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente se encuentra enmarcado en una cantidad de años, desde 2009 a 2011 (donde no contemplaba la Formación docente) y desde el 2012 hasta el 2016, fecha en la que se acuerdan nuevas metas.

El Plan de Mejora Institucional constituye una línea de acción a término cuyo financiamiento presenta un fin estipulado, en una fecha determinada. Esta característica lo diferencia de otros gastos recurrentes del sistema educativo como por ejemplo el pago de sueldos y las erogaciones de infraestructura que establecen cierta regularidad y permanencia de la actividad escolar.

Las autoridades y las escuelas operan en un escenario de trabajo que funciona a término. Los programas a término existen desde hace varias décadas en el sistema educativo argentino.

Esta característica del tiempo atraviesa además a las formas de contratación del personal que no puede permanecer más allá de la duración de la iniciativa. Sin embargo, las formas de contratación de personal en el sistema educativo público se basan en la estabilidad regida por los Estatutos Docentes de cada una de las jurisdicciones. A nivel de las autoridades, esto genera el encuentro de personas estables al interior del sistema como los supervisores, con personal técnico temporario, como los ATT y los funcionarios políticos nombrados por la gestión de turno. En el nivel de las escuelas implica la presencia de personas desarrollando tareas similares con regímenes muy disímiles en términos de estabilidad y carrera docente.

El calendario escolar

Los 180 días de clase establecidos por Resolución del Consejo Federal no constituyen un continuo. Este período de tiempo se encuentra básicamente fraccionado en dos momentos: antes de las vacaciones de invierno y después de ellas.

El fin de año trae consigo la determinación de quienes se llevan materias a examen, el diseño de las mesas y en marzo del año siguiente se define los que son promovidos y los que repiten.

Las mesas de examen constituyen una ruptura en el continuo escolar y en las tutorías en particular. En una economía de los recursos y tiempos, muchas escuelas suspenden las actividades recreativas para orientar sus esfuerzos a las tutorías de apoyo académico en vista de los exámenes.

El tiempo de la grilla escolar (semanal)

Las actividades de la grilla semanal ya se encuentran estipuladas con profesores a cargo. Las tutorías entran en los huecos (cuando falta un profesor), reemplazando a otro (cuando tiene un cargo de mayor jerarquía). En otros casos se solapa con el dictado de las materias curriculares y los alumnos son retirados de algunas materias (como plástica) para concurrir a la tutoría de matemática, Lengua o inglés. También en las que designan como parejas pedagógicas, el tutor se hace cargo de enseñar y/o de evaluar los contenidos correspondientes a las asignaturas en un espacio distinto. En algunos casos también se ofrecen tutorías fuera del horario escolar.

El tiempo (momento) en el ciclo escolar

Las propuestas de tutoría que las escuelas diseñan son particularmente sensibles al ciclo escolar en el que se encuentran los estudiantes. Muchas de las estrategias atienden a socializar a los ingresantes en los contenidos necesarios para desenvolverse en el nivel medio.

El pasaje del ciclo inferior al superior, cuando los estudiantes deben escoger una orientación, también constituye un espacio de intervención. El egreso, por su parte, constituye otro momento crítico, de apoyo a la finalización como también de orientación para la continuidad de los estudios superiores. Esta clasificación de las tutorías se encuentra presente en el documento Plan de Mejora Institucional que brinda sugerencias sobre cómo desarrollar instancias de acompañamiento a estos momentos particulares.

El tiempo escolar y extraescolar de los alumnos

Cuando las tutorías se desarrollan en el espacio extraescolar, la escuela avanza, extiende su propuesta más allá del tiempo delimitado. En muchos casos, esta propuesta se desarrolla de la mano de los CAJ que se llevan a cabo los días sábado.

En algunos casos, los actores institucionales narraban un cierto relajamiento, distensión e informalidad en las tutorías que se desarrollan por fuera del tiempo escolar. Estas nuevas reglas, afirman en muchos casos, ocurren aun cuando es el mismo profesor el que está a cargo del espacio curricular y de las tutorías. También mencionan que este cambio en el vínculo en ocasiones afecta posteriormente al desarrollo de las clases regulares.

Extender el horario de la escuela no siempre es una tarea sencilla. En algunas ocasiones se choca con las actividades laborales que desarrollan los alumnos. En otras oportunidades compite con la oferta cultural y recreativa que pueda tener la localidad. En todo caso, avanzar sobre el espacio extraescolar no siempre es una propuesta exitosa. Muchas escuelas presuponen a este momento como vacío y sin embargo, no lo es. Los alumnos deben dejar de hacer otras cosas para concurrir a las tutorías.

Tiempo de los docentes

Un aspecto sobresaliente del trabajo de campo relativo al tiempo de los docentes lo constituye la incompatibilidad horaria. Es decir, la cantidad de horas que los docentes tienen cubiertas y si están en condiciones de aceptar el espacio de tutoría en función de esta restricción.

Otro elemento recurrente es la flexibilidad que se opone a la clásica estructuración del currículo pero que constituye una clara continuidad con el trabajo no visible de los docentes. Sobre todo el personal de conducción menciona que el trabajo es un continuo, con límites de tiempo imprecisos.

El tiempo subjetivo

Cuando la tutoría funciona bien tanto los docentes como los alumnos afirman que el tiempo es escaso.

Por último, un tiempo que no aparece expresado por los actores en las entrevistas pero que puede ser visto a partir del análisis de las experiencias es el tiempo de aprendizaje institucional de la política y de las escuelas. A medida que el Plan avanza las políticas y las escuelas redefinen los cursos de acción en función de sus diagnósticos más o menos explicitados. Los funcionarios y las instituciones aprenden en el devenir de la acción.

8.4. LOS MODELOS, ESTILOS O FORMATOS DE LAS TUTORÍAS

Con el fin de describir modelos, estilos o formatos que asumen las tutorías se han desarrollado tres categorías. El modelo predominante que es la tutoría disciplinar de clase de apoyo. Le siguen en frecuencia los talleres recreativos, artísticos o

de enriquecimiento personal. Por último se describen otros que son casos únicos.

8.4.1 La tutoría disciplinar

El modelo de tutoría predominante es el disciplinar con el formato de clase de apoyo. Esta tutoría puede desarrollarse durante el año cuando los estudiantes comienzan a tener dificultades en la aprobación de las materias como también en los espacios destinados a previas.

Esta clase de apoyo generalmente replica la clase regular y en otras oportunidades, se orienta a las necesidades de cada estudiante. Reproduce la organización y clasificación de las asignaturas establecidas por el plan de estudios. Solo modifica el tamaño del grupo (seleccionando a los estudiantes que no lograron aprobar la materia) y puede operar algún tipo de selección en los contenidos curriculares enfatizando la enseñanza de aquellos que presentan mayor dificultad en su aprendizaje. Cuando funciona como dispositivo de evaluación acredita de la misma forma que la clase regular. Se trata de una instancia reparadora o remedial (Viel, 2009) en el sentido de brindar un espacio extra para que el alumno pueda cumplir con el tiempo estipulado por la trayectoria escolar “teórica”.

En todo caso, la creación de instancias de apoyo constituye una modalidad en que la escuela se hace cargo de las dificultades en la aprobación. De esta manera, en alguna medida, toma distancia de los discursos que delegaban exclusivamente la responsabilidad de la acreditación en el alumno y en sus familias. Ahora bien, dentro del concepto de clase de apoyo se articulan diversos sentidos y estrategias organizativas.

En algunas escuelas se observa un corrimiento de la responsabilización por la acreditación del alumno hacia el docente. En estos casos, la tutoría aparece para reemplazar al docente que “enseña mal” o que es demasiado estricto con las notas. En algunos casos a esta modalidad la denominan “pareja pedagógica”, que lejos de tratarse de dos docentes reflexionando y diseñando propuestas de enseñanza más ricas en forma conjunta, se orienta a “resolver” la acreditación de los alumnos a través de instancias complementarias que se solapan con el espacio curricular.

También en algunas escuelas, la tutoría está a cargo del mismo docente del espacio curricular quien dedica, a un grupo más pequeño, un espacio y un tiempo para el abordaje de los contenidos que presentan mayor dificultad. En muchos casos, esta estrategia es valorada por los estudiantes pero también por los propios docentes que encuentran otro escenario y otra libertad para sus clases. En uno de los casos, se extiende el cuerpo de saberes a ser enseñado ya que el eje de la tutoría no se restringe a la acreditación. Sin embargo, los contenidos curriculares siguen teniendo un valor estructurador de la enseñanza ya que el contenido adquiere el valor de herramienta, de saber propedéutico. Se realizan talleres de radio para mejorar la expresión oral, de ajedrez para Matemática y esto no por el valor del contenido de la propuesta en sí mismo.

En este modelo, la tutoría se orienta a sostener y reforzar el formato escolar actual. Tiempos, espacios y formas de organización de los grupos se reorganizan en pos de “remediar” las dificultades del modelo original. La tutoría se compone como un espacio más en la cuadrícula institucional.

Como se trata de un tiempo y un espacio con un profesor a cargo, las posibi-

lidades de su despliegue se orientan hacia el espacio extraescolar ya que la grilla institucional ya se encuentra completa. Sin embargo, cuando los jóvenes (y/o los docentes) no pueden quedarse más allá del horario escolar, la tutoría se solapa con el dictado de las materias curriculares. En algunos casos, los jóvenes son retirados de sus clases regulares para recibir un refuerzo en los contenidos que adeudan que en general refieren a Lengua, Matemática e Inglés. En estos casos, la tutoría visibiliza una valoración implícita de la jerarquización de los contenidos curriculares.

En cuanto a los destinatarios, esta propuesta atiende a un grupo que no coincide necesariamente con el grupo clase. La participación de los jóvenes en ese espacio está dada por la dificultad en apropiarse de los contenidos. La forma en que se determina la pertenencia a este grupo es por las notas de los alumnos, es decir, por una evaluación visible. En algunos casos se despliega este dispositivo a demanda de los alumnos.

Las decisiones, generalmente, se establecen en base a las calificaciones de los alumnos en las asignaturas de la clase regular. Sin embargo, muchas veces no se ponen en duda los instrumentos a través de los cuales se miden los resultados de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, el abandono, la repitencia y la sobreedad, constituyen indicadores visibles que se utilizan para dar cuenta de la "eficiencia" del sistema.

Estos indicadores, su construcción y sus resultados, constituyen un punto de debate en el campo educativo, en la política educativa y en los medios de comunicación. En las perspectivas más instrumentales, -el éxito o fracaso de un programa, aspecto que determina su continuidad y está asociado discursivamente a la eficiencia de una gestión política-, se evalúa su eficiencia a partir de estos indicadores. Así, como los políticos "dialogan" con otros políticos y estos indicadores constituyen un aspecto sustantivo de su debate, las escuelas deben poder hacer frente a situaciones bastante más complejas que no pueden reducirse exclusivamente a los resultados de estos indicadores.

Más allá del aspecto positivo de brindar una serie de saberes a estudiantes que aun no habían podido acceder a ellos, visibilizar los resultados e incluir la aprobación y el egreso como una forma de inclusión, la idea de la tutoría únicamente como clase de apoyo de las disciplinas implica reforzar la propuesta homogeneizante de la institución escolar.

Asimismo, la mayor parte de las veces se atiende a la acreditación como sinónimo de evaluación, énfasis que elude la reflexión sobre las propuestas de enseñanza que diseña la institución en su conjunto.

8.4.2 Talleres artísticos, recreativos o de enriquecimiento personal

Un segundo modelo muy presente, aunque en menor proporción que la categoría anterior, es el de talleres artísticos, recreativos o de enriquecimiento personal. Son talleres que la escuela propone, a veces en forma simultánea a la tutoría disciplinar, que se orientan a ampliar la vida cultural y expresiva de los estudiantes.

En algunas escuelas esta oferta es cubierta por el CAJ. Cuando no existe esta instancia, en algunos casos, la escuela utiliza recursos provenientes del PMI para ofrecer una propuesta formativa más integral. Estas actividades en algunas ocasio-

nes son exclusivas para los alumnos de la institución y en otras también pueden participar personas de la comunidad, fundamentalmente exalumnos. Estas decisiones dependen del rol que ocupe la escuela en la comunidad y de la oferta existente de actividades culturales en la zona.

Los contenidos de la tutoría refieren al arte, la actividad física y el deporte, las TIC, radio. También se encontraron talleres con propuestas en base a los recursos de la escuela como el enseñar a conducir. Estos saberes se vinculan con la futura inserción profesional, con las necesidades expresivas de los jóvenes y con la preocupación por los contenidos y características de las culturas juveniles. En muchos casos la tutoría se escinde de los contenidos curriculares. Se trata de saberes necesarios para el aquí y ahora de los estudiantes y sus deberes y derechos como jóvenes y ciudadanos.

8.4.3 Algunas experiencias aisladas

En este apartado enumeramos algunas experiencias aisladas que se detectaron en unas escuelas de la muestra donde se realizó el trabajo de campo. Se pudieron observar las siguientes tutorías:

- De articulación entre niveles y ciclos.
- Que atienden a preceptores, profesores y/o a los padres.
- Sobre temáticas referidas a problemas específicos: adolescencia, tabaquismo, alcoholismo, drogadicción y violencia escolar y familiar.
- Que agrupa a los alumnos con mayores dificultades en términos de conducta.
- La tutoría como eje institucional (la "escuela tutora").

En síntesis, la mayoría de las tutorías están asociadas al apoyo de la actividad disciplinar (clases de apoyo, talleres de previas, optativos). Otras asociadas al mejoramiento de la convivencia escolar, apoyo al ejercicio de la ciudadanía (actividades de ingreso, entrevistas domiciliarias, articulación con CAJ, jornadas recreativas, visitas escolares, asambleas por curso) pero, además, también se detectaron algunas de otros tipos, específicas o de tipo más integral.

8.5. EL PERFIL DEL TUTOR, SU PROFESIONALIZACIÓN Y ESTATUS

El PMI asigna un monto de dinero a las escuelas en base a la cantidad de estudiantes matriculados y la situación de "vulnerabilidad social y educativa de cada escuela" (Res. 86/09). Es probable que este último enunciado refiera más a las condiciones de vida de los estudiantes que a la situación edilicia de la escuela. Este dinero puede ser utilizado en "horas institucionales" o "en gastos operativos" orientados a la ejecución del PMI. Es decir, que el Plan establece un grado de autonomía importante en relación con las acciones a desarrollar.

Como fuera señalado anteriormente, las tutorías fueron una estrategia muy seleccionada en los inicios del Plan. Es probable que estas decisiones se basaran en lo novedoso del Plan y en la necesidad de recurrir a una estrategia conocida que disminuyera la incertidumbre de las nuevas demandas.

En este sentido, la inclusión de las tutorías del PMI implica la integración de un nuevo cargo en la escuela nombrado a término. En algunas instituciones esta estrategia se establece como continuidad de un trabajo anterior de acompañamiento de los estudiantes y/o de apoyo académico, entre otros. Allí, el financiamiento viene a sustentar y fortalecer actividades que anteriormente se realizaban “a pulmón”. En otros casos permite ampliar la carga horaria de las personas que se dedicaban a estas tareas.

En algunas escuelas, las tutorías se encuentran integradas al resto de las estrategias institucionales a través de un proyecto común que aunque no se encuentre claramente explicitado en los papeles, es vivenciado por el colectivo institucional como un orientador de la actividad compartida.

En otros establecimientos, la tutoría del PMI implica, de algún modo, una novedad. Las escuelas, y en particular los rectores, se ven en la necesidad de contratar nuevos profesionales y de hacerse cargo de un proceso de “selección de personal”.

Los criterios que se utilizan para incorporar a los tutores no siempre son explicitados con anterioridad al proceso de selección. Parece ser que las formas de reclutamiento responden más a un parámetro signado por la urgencia y la practicidad que a una serie de requisitos que los candidatos deberían responder.

En las entrevistas realizadas, se presentan las siguientes premisas como criterios que orientan y/o justifican la selección.

Ser docente o ser externo a la escuela

En algunas jurisdicciones se privilegia que los tutores del PMI sean miembros de la institución. En otras, por el contrario, el criterio es el opuesto. En el primer caso, se enfatiza la continuidad de un proyecto y la pertenencia institucional. La participación en una institución implica conocer y comprender sus reglas de funcionamiento. Por un lado, al ser personal de la institución el tiempo de socialización se vería disminuido drásticamente. Por otro, la literatura pedagógica ha señalado en infinidad de oportunidades que la concentración horaria del trabajo docente puede ser un elemento positivo para su desempeño.

En el segundo caso, la ponderación positiva de agentes externos se orienta a incluir nuevas voces, figuras y miradas que puedan enriquecer y mejorar las propuestas educativas que despliega la institución. En algunos casos, la expectativa en el afuera es tan fuerte que el nuevo profesional es considerado como “la solución”. En otros, son las condiciones burocráticas las que determinan que la escuela se vea obligada a reclutar personal externo. Estos mismos criterios atraviesan a los rectores y a las rectoras en el momento de seleccionar a los tutores que se harán cargo del acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Confianza con el director/Rector

Los tutores del PMI son seleccionados en función de la proximidad, vín-

culo o confianza con el Rector. En algunos casos esto se debe a la responsabilidad que implica incluir a nuevo personal en la institución. En otros, a ciertos mecanismos de favoritismo que habilita una posición de autoridad.

“Eficiencia”

Los profesores que asumen el cargo de tutores continúan en sus tareas “si funcionan”, esto es, si los alumnos “se enganchan”, si los alumnos aprueban. Es decir, toda una serie de criterios, no siempre del todo explicitados, que determinan la continuidad o no en el rol. Esta estrategia de selección remite por un lado a una escucha particular de las necesidades de los estudiantes. Por otro, este mecanismo remite a ciertas reglas de mercado en las que el personal es elegido en función de la satisfacción del cliente.

Burocrático administrativo

Que sean personas que cumplan con los requisitos del Plan y que no presenten dificultades con el régimen de incompatibilidad.

Características personales

La ponderación de las características personales del tutor resulta un elemento significativo en el discurso de los actores institucionales. Esta valoración de los atributos más vinculados al carácter o a la personalidad pueden deberse a diversos factores.

Una primera aproximación podría indicar que la jerarquización positiva de las características personales puede constituir una primera aproximación difusa a un rol que no tiene sus competencias claramente delimitadas.

Una segunda hipótesis podría explicar que en los casos en que la tutoría es disciplinar y que refiere a la enseñanza de los contenidos curriculares a través de otra “forma”, estos atributos resultan un elemento esencial. En esta división, en la que las formas de representación y comunicación de las asignaturas constituyen elementos claramente aislables del contenido, las variaciones en la forma no lo interpelan. En esta misma línea se valora positivamente la manera en que el tutor construye cierta empatía con los estudiantes en forma escindida de la transmisión del contenido.

Hay tres elementos que en el trabajo de campo aparecen delimitando la función tutorial: la existencia de una normativa específica sobre tutoría que la enmarca y diferencia de otros roles, las estrategias de capacitación y profesionalización docente y el trabajo en equipo.

En cuanto a la normativa se señala su importancia dado que están apareciendo nuevos roles, diferentes del docente frente a curso, que se orientan a enriquecer la tarea pedagógica de la institución. La existencia de documentos escritos posibilita la sustentabilidad de la tarea, de/hacia/en torno a orientar y evaluar sus áreas de incumbencia.

La existencia de la normativa se potencia si es acompañada de instancias de capacitación y formación que permitan analizar y poner en diálogo a las personas que llevan adelante estas tareas.

Asimismo, los actores institucionales, fundamentalmente los directivos, estiman que estos tutores tengan otra formación (terciaria o universitaria) que complemente y enriquezca el saber docente: asistentes sociales, psicólogos, para cuando la tutoría está más orientada a la contención y el trabajo afectivo. Aquí, la escucha y el acompañamiento son elementos destacados por alumnos y docentes.

Cuando las tutorías son disciplinares, fundamentalmente los estudiantes, rescatan como un elemento importante que el tutor favorezca la comprensión de los contenidos curriculares, es decir, "que sepa explicar".

Una de las dificultades que se presentan refiere a la precariedad laboral que atraviesa la tarea del tutor. Es cierto que muchos directivos afirman que una vez titularizados, los docentes dejan de tener las iniciativas que presentaban cuando eran interinos. Como fuera señalado anteriormente, este razonamiento lleva a establecer mecanismos de contratación, continuidad y cierre más utilizados en otras áreas que en el sistema educativo. Este mecanismo puede afectar el aprendizaje en proceso y la formación en el marco de la institución.

Sin embargo, como contracara, cuando el tutor desarrolla las mismas tareas que el docente curricular, el hecho de que esta actividad no sume antecedentes para la carrera docente implica que no sea un rol elegido por los docentes con mayor trayectoria. Asimismo, a través de este tipo de contratación es posible establecer mayor control sobre la participación de los docentes en eventuales medidas de fuerza.

8.6. PERCEPCIONES ACERCA DE LA TUTORÍA

En primer lugar, desde las autoridades consultadas, las voces aparecen como homogéneamente positivas. Se sostiene que las tutorías podrían ser un dispositivo para ayudar a la transformación de la nueva escuela secundaria.

Las tutorías estarían fortaleciendo una mirada de la escuela más centrada en los jóvenes que en los docentes. Sin embargo, no aparecen, se eluden o no se señalan las dificultades que la incorporación de una nueva estrategia puede incluir.

En segundo lugar, los docentes, directivos y tutores destacan las ventajas de las tutorías como el acompañamiento y la escucha a los alumnos, la mejora en los índices de promoción como también la flexibilidad y las "nuevas cosas" que aparecen en un espacio que presenta un formato distinto de la clase regular. Asimismo, señalan las nuevas demandas como por ejemplo, la rendición de cuentas de los programas, la cantidad de programas y como estos intensifican la tarea docente.

En tercer lugar, desde los estudiantes, las tutorías son espacios altamente valorados ya que les permiten comprender mejor los contenidos, ser escuchados y cuidados.

Esta valoración positiva de la tutoría se relaciona con la definición también vaga y general de la inclusión: la tutoría como un mecanismo que favorece la permanencia y la finalización de los estudios por parte de los jóvenes en mejores condiciones académicas y afectivas.

9. CONSIDERACIONES FINALES

La tutoría visibiliza lo que no enseña la escuela. Atiende a las nuevas demandas que se ciernen sobre ella. Complementa y materializa ciertas formas de jerarquización del conocimiento escolar. Reproduce el conocimiento considerado legítimo. En este sentido, no es posible analizar las tutorías en el marco del Plan de Mejora Institucional sin comprender y ponderar los elementos contextuales e históricos que atraviesan al nivel Secundario en la actualidad.

Desde una mirada lineal los programas están destinados a resolver problemas específicos del sistema educativo. Esta mirada considera la posibilidad de no conflicto y de solución en su seno. Desde nuestra perspectiva los programas atienden a determinados aspectos, las autoridades jurisdiccionales median y las escuelas se apropian en forma diferencial de estas iniciativas. No obstante, si bien los programas no resuelven los conflictos crean nuevos escenarios educativos, plantean nuevas agendas para la política y nuevas tensiones para las escuelas.

Dada las particulares apropiaciones que hacen de las políticas educativas los distintos actores institucionales y los factores contextuales muy diversos en que se implementan efectivamente, no resulta fácil el “traslado” directo de experiencias exitosas. No obstante es útil identificar dispositivos, estrategias y/o modalidades de trabajo con los alumnos que en los contextos institucionales particulares han sido considerados por los distintos actores como provechosos. También resulta útil detectar los señalamientos que estos hacen respecto a problemas y dificultades que los distintos planes les plantean.

Por último es posible reflexionar en torno a las huellas que deja un programa masivo que brinda a las escuelas la posibilidad de administrar recursos financieros, contratar y gestionar personal. En la voz de los actores, la flexibilidad aparece como un elemento característico de las tutorías del PMI. Cabe preguntarse a qué se están refiriendo los distintos actores con este término. En general, se lo observa como algo positivo, orientado a contribuir a la reflexividad y a la reorganización de la institución en función de las nuevas demandas. Nuevas demandas que en el caso de las instituciones sólidas pueden articularse a una propuesta institucional enriquecida. Por el contrario, en el caso de escuelas que no cuentan con tradiciones formativas sólidas, equipo de trabajo consolidado y una clara propuesta institucional pueden terminar significando dar respuesta solo a pedidos puntuales.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1985). El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13: descripción de sus antecedentes, características, implementación, efectos Argentina. Serie 24. Situación Educativa Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. (1977). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- (1989). La ilusión biográfica. *En Historia y Fuente Oral*. N° 2
- (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI. [1980]
- CALVO, B. (1992). Etnografía en Educación. En *Revista Nueva Antropología* Vol. 12, N° 42, México.
- CAMPELO, A. HOLLMANN, J.; VIEL, P. (2009). *Aportes de la Tutoría a la Convivencia en la Escuela*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- COLS, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Inédito.
- CRAGNOLINO, E. (2006) Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 28 (1): 101-121. Disponible en: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-1/exploraciones4.pdf> [en línea].
- AUSTRAL, R.; DABENIGNO, V. y LARRIPA, S. (2013) La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa Univ. del Comahue, Neuquén, 30 de Octubre al 1 de Noviembre de 2013
- DABENIGNO, V.; LARRIPA, S.; AUSTRAL, R. (2012) Inclusión Educativa e Involucramiento Escolar. Perspectivas y Prácticas en Cuatro Escuelas Estatales de la Ciudad de Buenos Aires. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina en el Escenario Latinoamericano Actual: Debates desde las Ciencias Sociales*. La Plata, Universidad de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.
- DABENIGNO, V. (Coord.) (2010) Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- DÍAZ, A., FASCE, J., GUEVIRTZ, M. (1999). Las tareas del profesor tutor en una red de relaciones. En TENTI FANFANI, E. (Comp.) *Escuela para los adolescentes. Materiales para el profesor-tutor*. Gobierno de la Provincia de Santa Fe. IIPE-Buenos Aires. UNICEF.
- DÍEZ, A.C. (2006). Las Políticas Educativas en Tiempos de Focalización. Cuartas Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas.
- DUBET, F. (2008). El declive y las mutaciones de las instituciones. En JOCILES y FRANZE *¿Es la escuela el Problema? Perspectivas Socio antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta.

- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, I (2013). El Sentido de la Justicia. Cuadernos de discusión de la Universidad Pedagógica. 30 años de educación en democracia. Gonnet: Universidad Pedagógica (UNIPE).
- (2006). Historia y perspectivas para una articulación más democrática. Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. En *Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum* / Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.
- (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina. Una perspectiva postestructuralista. En *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 305-335.
- EZPELETA MOYANO, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 9 (abril-junio).
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1985) Escuelas y Clases Subalternas. En: ROCKWELL, E.; IBARROLA, M. (Comp.). *Educación y Clases Populares en América Latina*, México, Dirección de Investigaciones Educativas. 195-215.
- FALCONI, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En *Kariós. Revista de Ciencias Sociales*. Año 8 N° 14. San Luis, Universidad Nacional de San Luis.
- FELDFEBER, M y N. GLUZ (2011) Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, N° 115, abr.-jun.,p. 339-356.
- FELDMAN, D. (2009) Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de Nación.
- FERRATA H. (Coord.) (2005) El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio. Serie Estudios e investigaciones volumen 2. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación. CABA
- FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FINNEGAN F, y SERULNIKOV A. (2014) Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. *La Educación en Debate* N° 16. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE). Ministerio de Educación de la Nación.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- GIMENO SACRISTAN (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2008) Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, No. 2.
- HAAS, E. y LAKOFF, G. (2009) Marcos, metáforas y políticas educativas. En: PINI, M. (Comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: UNSAM Edita.
- JACINTO, C. (2009) Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. *Serie Debates* N° 7, Buenos Aires, IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - SITEAL Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- KANTOR, D. (2007) El lugar de lo joven en la escuela. En: BAQUERO, R; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (Comps.). *Las Formas de lo Escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

- (2002) La Tutoría en los primeros años del Nivel Medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos. Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- KRICHESKY, G. (Dir.) (2009). *La Escuela Media en riesgo. ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- KRICHESKY, M. (Coord) (1999) *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.
- LANDAU, M. y PINI, M. (2006) Investigación y Política Educativa en Argentina. Papel de los Ministerios de Educación. Debates e interrogantes. *La Educación en Debate* N° 3. Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE) Ministerio de Educación de la Nación.
- LARRIPA, S. (2012) Trabajo e involucramiento docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión". *Boletín de la Educación Porteña* 15. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística.
- (2012) El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en establecimientos estatales de la Ciudad de Buenos Aires. IX Seminario de la Red Estrado: Políticas Educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social Santiago de Chile.
- MARTINEZ, M. (2013) Notas sobre el sentido. En: Duschatzky, S. y Aguirre, E., *Des-Armando escuelas.* Buenos Aires: Paidós.
- MAYA BETANCOURT, A.(1996), *El Taller.* Barcelona: Editorial GRAO.
- MENDEZ DE FARIA FILHO, L., GONCALVES, I.A; GONCALVES VIDAL, D., PAULINO, A. L. (2004) A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr.
- MONTESINOS, M.P. y SCHOO, S. (2014). La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. *Informes de Investigación* N° 9. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE). Ministerio de Educación de la Nación.
- (2013) Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional. *La Educación en Debate* N° 13. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- MONTESINOS, M. P., SINISI, L. y SCHOO, S. (2009) Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la Educación Secundaria. *La Educación en Debate* N° 6. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- MORDUCHOWICZ, A. (2003) *Descentralización educativa y capacidades institucionales de las provincias. Aportes para el estado y la administración gubernamental.* Edición N° 26.
- NARODOWSKI, M. (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 2.
- NOBILE, M. (2012). Nuevos formatos escolares: Interpretaciones acerca de las nuevas temporalidades que la atraviesan. *Propuesta Educativa* 21 (38) 2: 86-92.
- PINKASZ, D.: ACOSTA, F. (s/d) *La tutoría en la escuela.* Notas para una historia. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PUIGGROS, A. (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo.* Buenos Aires: Kapelusz.

- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Amelia Álvarez (coord.). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- SOUTHWELL, M. (Comp.) (2012). Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO, Área Educación, Rosario.
- (2011) Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 67-78 , jan.-jun.
- TEJEDA GONZÁLEZ, J. L. (2004). La línea, la frontera y la modernidad. *Estudios Fronterizos*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, pp. 73-90.
- TENTI FANFANI, E. (2008). (Comp) *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2007). *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de Sociología de la Educación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERIGI, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. Santa Rosa- La Pampa.
- (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La Escuela Secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- TESTA, J.; SPINOSA M, (2010). *Experiencias Innovadoras para la educación de Jóvenes y Adultos*. En el marco del Programa "Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes". Inédito.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- TYACK, D. Y CUBAN, L. (2001) *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- VIEL, P. (2009) *Gestión de la tutoría escolar*. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- (2009) La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes. En: Romero, Claudia (Comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.
- VISINTÍN, M., PRUDANT, E.; KUPPE I. (2014) Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales. *La Educación en Debate* N° 16. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE). Ministerio de Educación de Nación.
- YAPUR, J. (2013) Aproximaciones a la institucionalización de un nuevo formato escolar para la educación secundaria: Programa Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria en la provincia de Córdoba (PIT). En *Actas de la VIII Jornada de investigación en Educación "Educación: Derechos, políticas y subjetividades" En homenaje a María Saleme Burnichon a 30 años de la recuperación de la Democracia*. Huerta Grande, Sierras de Córdoba, 9 al 11 de octubre de 2013.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CEPAL (2013) Panorama social de América Latina.

INDEC (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario: resultados definitivos, Serie B N° 2.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Nación (2013) Instructivo para la Ejecución Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Nación. Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional (2011). Serie de Documentos de apoyo para la Escuela Secundaria. Documento 1.

MINISTERIO DE EDUCACION de la Nación (2010) ANUARIO ESTADÍSTICO. DINIECE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA de la Nación. GUIBERT, M. y L. Romero (1988) Proyecto 13. Profesorado de tiempo completo. Serie Demandas de información Educativa N° 9. Secretaría de Educación. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa.

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA de la Nación. Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa (1985) El régimen de profesores designados por cargo. Proyecto 13. Serie N° 24. Situación educativa argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION. Monitor de la Educación N° 35. Diciembre de 2012.

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.

UNESCO (2004) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Salamanca.

UNESCO (2008) Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres".

NORMATIVA CONSULTADA

LEY N° 26.206/2006. Ley de Educación Nacional.

LEY N° 26.150/2006. Educación Sexual Integral.

LEY N° 26.075/2005. Financiamiento Educativo.

LEY N° 26.058/2005. Educación Técnico Profesional.

LEY N° 25.919/2004. Fondo Nacional de Incentivo Docente.

LEY N° 25.864/2003. Garantía del salario docente y 180 días de clase.

LEY 24.195/1993. Ley Federal de Educación.

LEY N° 23.849/1990. Aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada en 1985 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

LEY 18.614/1970. Docentes - Régimen de profesores de tiempo completo o tiempo parcial - Implantación con carácter experimental durante el año escolar 1970.

LEY 18933/1971. Modifica Ley 18614. Sobre régimen laboral de profesores-prórroga de vigencia del régimen laboral de profesores establecido por ley 18614. Establecimiento de plazo para el dictado de normas definitivas.

PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto N° 1602/09. Asignación Universal por hijo para protección social (AUH).

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N° 103/10. Aprueba el documento "Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la Educación Secundaria".

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N° 93/09. Aprueba el documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria".

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N° 88/09. Aprueba el documento "Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N° 86/09. Aprueba para la discusión el documento "Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N° 84/09. Aprueba el documento "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria".

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N° 79/09. Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION. Resolución N° 31/07. Aprueba para la discusión el documento: "La Educación Secundaria para adolescentes a partir de la Ley de Educación Nacional".

Acuerdo Marco

N° 16 de 1998 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA de la Nación. Resolución N° 1624/1988. Autoriza la aplicación con carácter experimental del Ciclo Básico General en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media.

CORRIENTES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012) Resolución N° 26. Estructura Curricular del Ciclo Básico para la Educación Secundaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1997) Resolución N° 43. Proyecto de Orientación y Tutorías.

PODER EJECUTIVO (2012) Decreto 1479. Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción para las escuelas secundarias orientadas y de la modalidad técnico profesional.

PODER EJECUTIVO (2011) Decreto 108. Régimen Transitorio de Concursos para Docentes de POT, EDI y EOI.

PODER EJECUTIVO (2010) Decreto 2371. Régimen Transitorio de Concursos para Docentes de Transferidos.

PODER LEGISLATIVO (2009) Ley 5876. Régimen Transitorio de Concursos.

PODER EJECUTIVO (2008) Decreto 222. Estructura del Sistema Educativo Correntino.

PODER EJECUTIVO (2007) Decreto 1811. Régimen de Profesores Designados por Cargo.

PODER EJECUTIVO (1999) Decreto 1926. Diseño Curricular del Tercer Ciclo.

LA RIOJA

Ley Provincial de Educación N° 8678/09.

Ley Provincial de Educación N° 6660/98.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución N° 2034/11.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA RIOJA. Resolución N° 2034/11.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución N°480/2011: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Aprobación de las escuelas secundarias como escuela de referencia de escuelas rurales.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 208/2011. Aprobar el 1er ciclo básico orientado y educación técnica y artística.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 2084/2011. Aprobar el 1er ciclo básico de la NESO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 063/2011: Aprobar la estructura curricular de 2do año ciclo básico de la ESO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 517/2011: Aprobar el 1° y 2° año del ciclo básico para la modalidad técnica en cada una de sus especialidades.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 20137/2011: Disponer la oferta educativa de la escuela de arte especializada en 5 años y técnica de 6 años.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 1825/2011: Aprobación de nuevos formatos PPA y PAIS.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 2084/2011: Nuevas figuras pedagógicas FP y Tutor y AP.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución 007: Promociona 3 espacios y 5 adeudados de EGB 3 y Polimodal.

MISIONES

Ley Provincial de educación N° 2987/92.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución N° 067/13.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución N° 048/13.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución N° 795/10.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Resolución 638/11. Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Básico Común Secundario Obligatorio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución N° 048/13. Diseño Curricular.

Jurisdiccional. Ciclo Orientado.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Resolución N° 287/09

MINISTERIO DE CULTURA, EDUCACIÓN (1999) Dispositivo Curricular para EGB 3.

MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL Y EDUCACIÓN (1987) Diseño Curricular de Nivel Jurisdiccional.

DiNIECE

Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

ISBN 978-950-00-1170-9



9 789500 011709

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.