

## **Trabajos, Comunicaciones y Conferencias**

### **Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado**

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

*Viviana Seoane*  
(coordinadora editorial)

*María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber,  
Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin*  
(compiladores)



# **Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado**

**Formación y trabajo docente:  
aportes a la democratización educativa  
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane  
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,  
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin  
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

**Cita sugerida:** Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

## Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

*Comité Organizador Red ESTRADO Argentina*

**Universidad Nacional de La Plata**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Decano**

Dr. Aníbal Viguera

**Vicedecano**

Dr. Mauricio Chama

**Secretaria de Asuntos Académicos**

Prof. Ana Julia Ramírez

**Secretario de Posgrado**

Dr. Fabio Espósito

**Secretaria de Investigación**

Prof. Laura Lenci

**Secretario de Extensión Universitaria**

Mg. Jerónimo Pinedo

# La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente

*Mariana Cecilia Ojeda<sup>1</sup>, Ileana Ramírez<sup>2</sup>,  
Claudio Nuñez<sup>3</sup> y María Gloria Saucedo<sup>4</sup>*

## Introducción

Presentamos avances de un trabajo de investigación que se enmarca en el proyecto acreditado *Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una “nueva escuela secundaria”*<sup>5</sup>.

La universalización de este nivel educativo, con la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, establece la obligatoriedad y la atención estatal mediante políticas públicas que promueven cambios necesarios para asegurar estos principios a los/las ciudadanos/as. Es así que nos propusimos analizar las transformaciones que producen las políticas y regulaciones en las escuelas públicas de la región nordeste y comprender cómo es significada la “nueva institucionalidad” por los actores que intervienen en su implementación, con especial atención al trabajo del profesor.

Abordamos casos de escuelas de las provincias de Corrientes y Chaco, en esta oportunidad presentamos resultados de dos escuelas públicas de la

---

<sup>1</sup> UNNE, Argentina. [marianaceciliaojeda@gmail.com](mailto:marianaceciliaojeda@gmail.com)

<sup>2</sup> UNNE, Argentina. [ileana\\_rz@hotmail.com](mailto:ileana_rz@hotmail.com)

<sup>3</sup> UNNE, Argentina. [claudionunez26@hotmail.com](mailto:claudionunez26@hotmail.com)

<sup>4</sup> UNNE, Argentina. [gloriasaucedo48@hotmail.com.ar](mailto:gloriasaucedo48@hotmail.com.ar)

<sup>5</sup> Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

ciudad de Corrientes. Asimismo, incorporamos el análisis del Plan de Mejora Institucional (PMI), en tanto programa de gobierno que se encuadra en los Planes Nacionales de Educación Obligatoria y los Planes Jurisdiccionales (Res. N° 79/09, 88/09, 93/09, 188/12 -CFE, entre otras). Los propósitos de este plan tienden al cumplimiento de la LEN que expresa: ... el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (art. 16). De este modo, se garantiza la inclusión educativa en condiciones de igualdad para asegurar a todas las personas el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo (art. 11).

En consistencia con ello, el PMI es el plan que permite a las escuelas la definición y acción institucional para la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes; la configuración de un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional y el desarrollo de propuestas curriculares y de enseñanza tendientes a la inclusión, a la mejora de la enseñanza y al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes (Res. 88/09 CFE).

Nuestro interés se centró en percibir, desde el relato de diferentes actores jurisdiccionales y escolares, cómo “la escuela” va comprendiendo la necesidad de realizar cambios en el “modelo escolar” y “formato escolar” (Dubet, 2006 y Terigi, 2008), a los fines de adaptarse a los nuevos requerimientos de ‘inclusión’. Pensamos que estas modificaciones están impactando en el trabajo de los profesores y de éste en relación con diferentes actores de la gestión y sobre todo con los y las estudiantes.

Las instituciones con las que trabajamos se ubican en la ciudad de Corrientes Capital y presentan características diferentes. Una de ellas se ubica en el centro de la ciudad, con tradición normalista y con más de cien años de vida. La otra está situada en la periferia de la ciudad, en un barrio populoso y atiende a una gran cantidad de estudiantes proveniente de la zona.

En el 2013 iniciamos el trabajo de campo en el que obtuvimos información de diversas fuentes e instrumentos: entrevistas a director del nivel, coordinadores y asistentes técnicos de PMI, integrantes de equipos técnicos jurisdiccionales, supervisores, directivos, asesores pedagógicos. Por otra parte, analizamos

los Proyectos Institucionales de Mejora. El presente año aplicamos una encuesta a docentes que aún se encuentra en proceso de análisis, si bien algunos datos contribuyen en esta ocasión.

### Las ‘traducciones’ escolares de las políticas públicas/en las escuelas

Partimos del presupuesto que la gestión de las políticas públicas sufre ‘acomodaciones’ en los distintos niveles de implementación. De esta manera los sujetos y las instituciones van creando lógicas particulares vinculadas al ámbito jerárquico de funcionamiento, y por otra parte al contexto con el que se sitúa. Éstas hacen que la implementación de las políticas públicas adquiera formas diversas.

Desde el año 2010, a nivel nacional, se fueron definiendo diferentes políticas públicas: los Planes Nacionales de Educación Obligatoria y el Plan de Mejora Institucional (PMI) que promueve líneas específicas de acción y financiamiento<sup>6</sup>.

Los Planes Nacionales de Educación Obligatoria desarrollan lineamientos relacionados con la cobertura e igualdad de oportunidades educativas, la necesidad de superar la fragmentación en el nivel de referencia e intentando reducir las brechas en la distribución de los recursos materiales, de infraestructura, y atendiendo a la formación permanente de los docentes.

Desde 2003, parte de las políticas públicas están dirigidas a la inclusión de diversos sectores a la educación. La incorporación de sectores sociales excluidos del nivel secundario, desde mediados del siglo pasado, introdujo nuevas tensiones en “los rasgos hegemónicos del nivel” (la selectividad, la fragmentación y el autoritarismo) (Vázquez & Indart, 2013).

En otra ponencia expusimos que consideramos inadecuado el modelo pedagógico y organizacional vigente y hallamos que los documentos del Consejo Federal apuntan a la construcción de una “nueva institucionalidad” que tenga como finalidad central la inclusión y el ejercicio de la ciudadanía y los derechos a ella asociados (Res. N°84/09 en Delgado y Ojeda, 2014). Gorostiaga (2013) señala que estas regulaciones buscan alternativas que rompan con la lógica excluyente del modelo institucional clásico del secundario y que contribuya a mejorar el (re) ingreso y retención de sectores excluidos del

<sup>6</sup> Res. 88/09 y 188/12-CFE



nivel medio. Para garantizar la obligatoriedad, se han implementado planes que promueven dispositivos y estrategias pedagógicas y regímenes académicos alternativos.

Ahora bien, las políticas al implementarse en las jurisdicciones y luego en las escuelas, por medio de procesos de descentralización, ven atenuadas las relaciones jerárquicas y relativizado el impacto de la decisión tomada en otros niveles. Es decir, los procesos de ejecución no son lineales dado el carácter fragmentado y flexible de una acción pública (Delvaux, 2007 en Oliveira, Pini y Feldfeber, 2011). En la acción pública el Estado no interviene unilateralmente sino que se involucra una multiplicidad de actores que se distinguen por el nivel de poder de tienen para incidir en los logros. Es así que la situación se complejiza en una diversidad de organizaciones, dispositivos y significaciones de los sujetos que muchas veces pueden producir contradicciones internas.

La ejecución se presenta, al contrario, como una escena más o menos autónoma en que se movilizan las racionalidades políticas y se formulan las opiniones, se atribuyen formas y contenidos y eso puede transformar las decisiones tomadas (Delvaux, 2007). (Oliveira, et. al., 2011:35)

En la gestión de estas políticas públicas es posible identificar la relativización del impacto de las decisiones que hemos definido como ‘traducción’<sup>7</sup> de las políticas por parte de los actores locales. Traducciones que surgen de los márgenes de flexibilidad propios de este tipo de política aunque no se refiere a un atributo de decisiones autónomas de las instituciones sino que lo hacen en el marco de las posibilidades que permiten las tecnologías que se utilizan para regular (Foucault en Delgado y Ojeda, 2014).

En la línea que asumimos en este trabajo, Marshall Infante (2004) nos permite pensar que las políticas educativas mantienen relaciones complejas con las historias y las dinámicas de los establecimientos: en determinados casos, habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten consolidarlas; en otros, abren problemas a los que las escuelas

---

<sup>7</sup> Destacamos la diferencia entre este concepto y el de apropiación en el sentido de Chartier en Chartier, 1992, cit. por Almandoz y Vitar, 2008).

pueden responder tanto como no hacerlo; en otros tantos, obstaculizan la generación de respuestas locales a los problemas (en Terigi, 2005:78).

¿Cómo ‘traducen’ los actores jurisdiccionales y escolares la implementación del PMI en tanto promueve un cambio de modelo escolar centrado en la inclusión? ¿Cómo perciben la gestión desde ambos niveles?

Si la inclusión escolar, en términos de Sendón (2011), es una construcción discursiva (Buenfil Burgos, 2005-2006) implicará adentrarnos en las prácticas, describirlas y tratar de reconstruir el significado que adquiere en las diferentes escuelas. Hablar de inclusión es complejo, adquiere diferentes significaciones en la escolarización y produce distintos efectos en los sujetos. Si bien no desarrollaremos aquí en profundidad este tema, sabemos que los sentidos atribuidos surgen de las significaciones de los sujetos mientras se implementa el programa. Es central a nuestras preocupaciones no dejar caer en la abstracción el sentido político de una acción, concebimos que las políticas educativas son una práctica social ética más que una actividad técnica, sólo de esa manera –dice Almandoz, 2005– “*pueden convertirse en un campo de alternativas de acción capaz de producir otras realidades*” (ibidem, 2005:59).

### La gestión escolar de los programas educativos

Discursos desarticulados, miradas encontradas en la lectura de las entrevistas de la supervisora y de los directivos de los dos establecimientos seleccionados, coinciden en poner de manifiesto una crisis en la realidad cotidiana de la gestión escolar. Crisis que deviene de lo complejo de gestionar una diversidad de acciones que los desborda en las funciones que desarrollan en el cargo. Utilizan palabras que dan indicios de esa crisis nominada: angustia, quebranto, sorpresa, inmediatez, problemas.

El PMI fue un plan que se implementó “de golpe”, de forma intempestiva, es decir, adoleciendo del tiempo suficiente para elaborar el proyecto lo que implicó una escasa participación de todos los involucrados – tal como lo requiere este tipo de dispositivo de trabajo si pretende ser colectivo–. Cuestión que generó en los inicios, la percepción de un grupo ‘cerrado’ de actores escolares que se ocupó del programa causando una resistencia de ‘los otros’ que quedaron afuera. No hay tiempo para “*sensibilizar*” movilizar, dar a conocer y “*aceitar mecanismos*”.

En principio, cuando aquí apareció el plan de mejora institucional, apareció como de golpe y en el término de poco tiempo tenían que presentar un proyecto. Entonces, qué hace el rector... agarra busca los docentes que siempre están dispuestos que son dos, tres, cuatro o cinco, entonces se encierran y hacen un proyecto y nadie se entera. Entonces, por las dudas cuando empieza a implementarse algo nuevo, algo distinto, algo que pretende romper ciertas estructuras, el que no participó y no tiene idea, entonces, por las dudas se pone en contra. (Supervisora)

La sospecha e incredulidad se anticipa en críticas hacia el sistema, hacia la ejecución que viene ‘desde arriba’ como sentencia uno de los entrevistados a la hora de implementar tal cual como dice la Ley y el sistema te pide, vamos destinados al fracaso... como está instrumentado, yo no te digo que el espíritu sea bueno, pero a la hora de la instrumentación...

Sin embargo, desde otras percepciones las ‘traducciones’ que nos transmiten de la implementación del PMI pueden ser otras. Dos docentes, una de ella autoridad y otra a cargo de este programa, ofrecieron otras miradas acerca del proceso realizado, siendo progresivo, acompañado y elaborado de la manera más participativa que pudieron, a pesar del escaso tiempo. Luego de todos los años de implementación, expresan una valoración positiva de los cambios producidos.

Sin dudas la gestión se tornó, para los conductores institucionales, una tarea de alta complejidad dada la implementación de diversos programas que pretenden dar respuesta a la variedad y cantidad de problemáticas que atender. Problemas que no se resuelven con “*un parche*” como dijo uno de los entrevistados. Entre aquellos que mencionaron se encuentran los problemas de la infraestructura edilicia, los recursos materiales, la convivencia con otras instituciones que ocupan el mismo espacio, la escases de personal, los salarios docentes. Así como las preocupaciones de mayor peso en el momento en que los entrevistamos: las modificaciones de la caja curricular que implica no menos que la reacomodación de docentes que fueron titularizados, la organización de los nuevos espacios de fortalecimiento de trayectorias educativas con un formato diferente.

Es entonces, en esa turbulencia donde parecen perder el rol y transformarse en ejecutores de “*lo que baja*” desde la nación o la jurisdicción. Como dice la supervisora “*el rector se banca...*” haciendo alusión a las nuevas ta-

reas, a las nuevas responsabilidades que trae aparejado el gestionar programas como el PMI.

La escuela y quienes trabajan en ella se percibe multi-demandada por los niveles de gestión superior y por los programas que provienen de esos niveles dando cuentas de una fragmentación del sistema que desarticula la posibilidad de encontrar el eje del sentido de las políticas que se implementan. “*Enloquecen a la escuela*” con las demandas, los tiempos, lo administrativo que no permiten ‘traducir’ adecuadamente las finalidades políticas. Entonces esas traducciones políticas terminan en saco roto y el saco parece no tener posibilidad alguna de hacer algo diferente. Surge el reclamo por el tiempo, porque la escuela necesita de más tiempo para organizarse en tiempos de cambios. Desde esa perspectiva, el ‘ministerio’ no lo entiende, desconociendo las condiciones en que se trabaja.

Los relatos de los entrevistados dejan ver otras posibilidades de acción y de visión de la implementación de programas dentro de las instituciones sin desconocer los trasfondos mencionados. yo soy bastante optimista y tomar las cosas positivas, no quiero tampoco que quede como una idea de que acá todos funciona espléndido y para ir logrando esas precisiones y que nos llevemos bien, hay esas etapas, nebulosa en la cual uno tiene que ir atravesando con diálogos. (Vice-directora y coordinadora PMI)

Resulta una experiencia sobresaliente e interesante en relación con la finalidad del cambio de “modelo escolar” tendiente a la inclusión, la aplicación de ‘profesores por cargo’ realizada en una de las escuelas. Tanto la supervisora como las dos directivas destacan los beneficios de trabajar con esta propuesta en cuanto al tiempo de trabajo continuo del profesor, el contacto y las relaciones con los colegas, la disponibilidad para trabajar en diferentes estrategias y dispositivos, la posibilidad de reflexionar que le ofrece el tiempo ‘fuera de horas cátedras’. Dice una de ellas que al inicio se plantearon resistencias.

Después fue variando. En la medida que fuimos viendo que podíamos ir haciendo otras cosas, fue variando y con la implementación de proyectos por cargo se unifica. Es decir, hoy necesito acá y tengo profesores por cargo, utilizo profesores, me faltan profesores tengo Plan Mejora y viceversa, o sea, necesito acá tengo profesores por cargo o sino complemento con (...)

En tanto la supervisora lo señala como condición para el cambio ya que institucionaliza el tiempo y espacio de trabajo continuo.

El proceso de implementación no fue sencillo y la escuela, en el marco de la resolución provincial que regula la conformación del cargo, propuso sus propios criterios y formatos a partir de las necesidades institucionales y las posibilidades y disposición de los profesores que aceptaron. El trabajo de estos profesores se fue amoldando a las necesidades tal como lo señala el párrafo citado.

Ahora bien, es destacable la relación que se estableció entre este programa y el PMI al poder contribuir ambos a trabajar en forma conjunta para el fortalecimiento de las trayectorias de los alumnos participando en diferentes estrategias.

### La inclusión educativa en el marco de los Planes de Mejora Institucional

¿Qué planteo de la inclusión se visualiza en los PMI de las escuelas de estudio? ¿En qué medida las acciones propuestas alcanzan a definir un formato escolar distinto? Si el propósito de ésta y otras políticas consiste en habilitar a las instituciones a pensar y desarrollar un formato escolar diferente al establecido históricamente para la escuela secundaria.

En la Res. 93/09 CFE quedan expresadas las formas que se proponen para este programa: instancias de apoyo para posibilitar aprendizajes adicionales a los estudiantes que necesiten por sus trayectorias diferentes; espacios extracurriculares de participación; estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para diversidad de situaciones de los jóvenes (sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros); intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, entre algunas propuestas que son mencionadas en los documentos.

Por otra parte, la provincia de Corrientes cuenta con una normativa propia que constituye el “*Marco normativo para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Corrientes*” (Res. N° 1568/12 –MEC) estableciendo los principios y objetivos de la educación secundaria, la caracterización de las instituciones y el ámbito de aplicación de la resolución. También se encuentran un conjunto de disposiciones que regulan el gobierno y la organización institucional, el régimen

académico, y la articulación interinstitucional e intersectorial. Siendo estas regulaciones necesarias para flexibilizar las definiciones y acciones de dichos formatos escolares que atiendan a la inclusión, permanencia y egreso.

De la lectura de los documentos analizados se infiere que los problemas detectados y las acciones para fortalecer la permanencia y egreso de los estudiantes se restringen al aspecto académico, es decir, la inclusión se centra en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Los proyectos están elaborados en términos muy generales perdiéndose la contextualización de la problemática y las acciones parecieran no inferir directamente en ellos.

La problemática detectada por la escuela céntrica de larga tradición expresa no tener abandono

Nosotros no tenemos deserción, no tenemos problemas de abandono, apuntamos a la cuestión de afianzar y lograr la menor cantidad de desaprobación en las asignaturas, o sea, la retención con calidad” (Vice directora)

Inicialmente, en 2011, las acciones fueron clases de apoyo pero con los años fueron ampliando las propuestas. En el PMI del 2014 el diagnóstico fue positivo en cuanto se redujo la repitencia y la disminución de número de exámenes en asignaturas ‘claves’ (Matemática, Lengua, Historia y Biología) en el ciclo básico. Ahora bien, el problema se diferencia en el ciclo superior donde se advierte la necesidad de mejorar los índices de aprobación para lo que implementan el acompañamiento en las prácticas docentes a través de parejas pedagógicas.

La meta es aumentar la promoción de los alumnos y para ello proponen una serie de estrategias institucionales tales como talleres: de organización de tareas escolares, atención y acompañamiento de trayectorias de alumnos repitentes, de comprensión lectora y oralidad, de ciencias, de laboratorio, de refuerzo de contenidos para alumnos con ‘alta vulnerabilidad académica en materias como Matemática, Biología. Otro tipo de talleres son destinados a la atención de los jóvenes alumnos para tratar la identidad adolescente en el aspecto psico-social y biológico, la orientación escolar y vocacional. También se proponen acciones que involucran a los docentes y a los padres en jornadas de reflexión.

Señalan además que estas acciones se ven fortalecidas –tal como lo anunciamos– por la implementación del régimen de profesores por cargo.

Advertimos que tanto los planteos como las estrategias abordan pre-

ferentemente el aspecto académico de las trayectorias, necesario pero no suficiente para atender la problemática. En palabras de la vice-directora coordinadora del PMI *“Este año el PMI no está dando resultados porque la repitencia no bajó en estadística”* suponiendo que el problema tiene otro trasfondo no solamente académico: *“realmente no sé describir la situación en la que tanto el abandono por parte de ellos, como considero que también la familia, tiran la toalla.”*

La escuela de un barrio populoso de la ciudad propone un PMI que atiende la problemática tal como es descrita en el documento analizado:

Nuestra institución escolar cuenta con un gran porcentaje de alumnos con un alto riesgo de abandono escolar, como consecuencia de las diversas problemáticas sociales en las que están inmersos: familias numerosas de escasos recursos económicos, inadecuada nutrición, desocupación de los padres, carencia afectiva, y madres y padres solteros, entre otras, en los últimos años de implementación del PMI (2010), se trabajó con dichas problemáticas, como así también acciones para lograr una mayor inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y alcanzar una trayectoria escolar exitosa

Los objetivos son enunciados generales que apuntan a la inclusión y permanencia a través de propuestas de enseñanza, curriculares y de adecuación de saberes para lo que se proponen incorporar a los jóvenes que quedaron fuera para regularizar sus trayectorias en espacios extra-clases por circunstancias tales como sobre-edad, embarazo, desaprobar. Asimismo, mencionan el propósito de abordar la convivencia afianzando valores y costumbres.

Las líneas de acción son congruentes con los planteos ya que proponen instancias de regulación de las trayectorias escolares discontinuas a través del plan *“Ponele título a tu secundario”*, de clases de apoyo en inglés, matemática, economía, formación ética y ciudadana, lengua y literatura y de regularización en materias. Otras acciones van dirigidas a la convivencia a través de un proyecto solidario. También estrategias vinculadas con las prácticas docentes en las que se destacan las parejas pedagógicas e inteligencia emocional.

Desde la visión de los actores escolares el PMI pareciera reducirse a las clases de apoyo los días sábados.

Las clases de apoyo se dan los sábados, y están articuladas con las actividades formales, digamos (...) a veces cuesta interpretar dentro del cuerpo docente nos planteamos si eso ayuda a las necesidades de la educación formal de los alumnos.

Expresiones que dan pie a pensar en un cuestionamiento a la validez y eficacia de su implementación y logros. Se reconoce que en el mismo equipo de trabajo asumen visiones diferentes porque en momentos de cambio “*todo lo nuevo cuesta, hasta que se incorpora*”.

Yo siempre digo, no podemos dejar ningún alumno fuera del sistema hasta incluso a veces con el mismo rector dialogamos y tenemos por ahí nuestro debate, el me dice que no, que ya tenemos la matrícula muy elevada, y yo le digo que no, que nuestros chicos no pueden quedar afuera, tienen que ingresar (...) (Vice-directora).

Otro directivo señala: sí, todos van a la escuela pero pregunta ¿Quién sabe leer? ¿Quién sabe esto, quién sabe?... se deterioró la educación por la implementación de esta inclusión a toda costa. Hay que incluir, no importa la calidad.

Desde la conducción se plantean visiones encontradas.

### Lo que andan diciendo... los actores escolares del trabajo docente en contextos de reforma

En este apartado se recuperan de las entrevistas y encuestas a docentes, algunos indicios sobre la implementación del PMI, que se describió como compleja, tensionante, conflictiva e interpelante respecto del trabajo de los profesores y de los nuevos actores.

Una de las cuestiones que se plantean en las estrategias de inclusión tiene que ver con la prácticas docentes siendo necesaria su modificación en algunos aspectos para responder a una realidad escolar, que al mismo tiempo desarrolla estrategias innovadoras junto a una forma de trabajo instalada por la tradición escolar secundaria.

En relación a esta idea, es que observamos que se vinculan los talleres, las clases de apoyo los días sábado, en tanto constituyen las nuevas formas, con las materias que se dictan dentro del formato tradicional.

En el caso de una de las escuelas, la vice-directora, la asesora pedagógica y la coordinadora del PMI sostienen que en un principio surgieron ciertas tensiones y conflictos entre docentes que dictan la materia y quienes desarrollan los talleres. Uno de los puntos del desencuentro giró en torno al descreimiento hacia las estrategias de enseñanza y de evaluación que los talleristas desarrollan con los estudiantes; de esa forma apareció la representación de



que “son más fáciles”, en palabras de la coordinadora “*Si el alumno que yo le explico todos los días, no sabe ¿cómo va a venir un profesor que viene los sábados nomás y va a saber el alumno?*”.

Con el transcurrir del tiempo, estas representaciones fueron modificándose y se instaló la idea del acompañamiento y la revalorización del vínculo docente-alumno en estos nuevos espacios que contribuyen al rendimiento académico de los estudiantes; a su vez, fue cambiando la mirada de los talleres y los talleristas como co-responsables de la formación de los jóvenes y adolescentes así como integrantes del plantel docente.

Desde la visión de una coordinadora, el acompañamiento no se reduce a un facilismo esa es la idea que sea más fácil, pero no quiere decir que vos le regales la nota. Se acotan los contenidos, pero no quiere decir porque venís un sábado te vamos a aprobar.

La coordinadora de la otra escuela expresó la integración de los ‘nuevos actores’ a la planta estable: están mezclados (...) No es que uno sirve para esto y el otro sirve para lo otro, inclusive en muchos de los casos, se pone a los profesores por cargo dando talleres para que se vea que es el mismo profesor de la escuela, no es otro que viene a usurpar (...) esos profesores que vienen a dar solo talleres y no tienen nada más, conformen los equipos de departamento, asistan a las reuniones de departamento (...) y a las decisiones departamentales. Entonces, no son islas, son un profesor más del Consejo Consultivo. Entonces, lo que se trabaja en proyectos que se coordinen, es decir, yo no quiero que un profesor que viene a dar el apoyo no marche por la misma vía institucional.

Otro aspecto que aparece en los discursos de los entrevistados fue el trabajo con parejas pedagógicas pretendiendo realizar un cambio en la lógica escolar del trabajo del profesor en el aula. En una de las escuelas se identificó una experiencia reconocida como valiosa, cuya intención fue articular las materias de Química y Física entre dos profesores. Mientras que en la otra escuela resultó una ‘traducción’ diferente ya que resultó “*como una función de un auxiliar*” del docente a cargo.

Respecto del trabajo de los ‘nuevos’ actores escolares que surgen con el PMI identificamos opiniones opuestas sobre el acompañamiento y asesoramiento de los Agentes Técnicos Territoriales (ATT) ya sea como aporte valioso o bien “*nunca aparecen*”. Una de las causales de esta situación es atribuida

a las condiciones laborales tanto para los ATT como los talleristas que “*cada tres meses renuevan su contrato*”, “*el equipo docente que participa en los talleres de un sueldo de \$322, 52 es el pago por hora cátedra y de materiales didácticos*” como dijo una coordinadora.

Finalmente, en el marco de las transformaciones que fuimos dando cuenta nos queda señalar lo que ‘andan diciendo’ los propios docentes respecto de los sentidos con que interpretan las políticas de inclusión de acuerdo a lo cómo lo viven desde su trabajo. La visión del cambio es muy crítica descreyendo de la potencia que pueda tener para provocar una mejora debido a “*una mala implementación*” o de “*exceso*” de política inclusiva. Asimismo, los sentidos de inclusión son interpelados por la idea de calidad académica convirtiéndose en dos caminos paralelos que no pueden reconciliarse.

La “*inclusión*” no siempre es tomada de manera justa para todos, muchas veces se pierden las cuestiones académicas básicas siguiendo una norma y no se valora el esfuerzo de unos pocos alumnos en la promoción.

La inclusión se asocia a la idea de facilismo, de mediocridad, de pérdida de autoridad del docente que tergiversa la función de la escuela y del profesor en ella “*La escuela pierde autoridad en el buen sentido y pasa a ser una guardería de jóvenes*” como dice un profesor.

## Conclusión

Intentamos develar –en parte– la implementación de las políticas de inclusión en dos escuelas de la ciudad de Corrientes a partir de los discursos de distintos actores escolares, entre ellos los ‘nuevos’ actores que se incluyen con el PMI. Observamos que a nivel discursivo existe un reconocimiento de la ‘retórica’ normativa de las políticas de inclusión porque conocen las regulaciones, elaboran proyectos, adhieren o critican los sentidos de inclusión. Mientras que, en la práctica esos discursos generan una tensión que provoca un escenario movilizado en el que los actores aún no encuentran los modos de traducirlo a acciones concretas y contundentes donde se manifieste la inclusión.

Ahora bien, la práctica de participación en una política pública tal cual lo definimos cuando desarrollamos la idea de acción pública, da lugar a los actores a intervenir en las decisiones. Inicialmente esta acción fue resistida, por ejemplo cuando se implementó el PMI en 2010, si bien en la actualidad pareciera tener mayor recepción y mejor aceptación. Los tiempos intempestivos

generaron resistencia al cambio sintiéndolo como una amenaza. Hoy día es posible advertir cierta apertura y disposición de los actores hacia la introducción de los cambios y el reconocimiento de ciertos logros.

La implementación de variados planes y programas es una tarea de alta complejidad para los directivos que aún no encuentran el 'eje' que permita nuclear la dispersión de tareas.

Los sentidos de inclusión expresados en los PMI y sus actores giran en torno a lo académico avanzando –muy incipientemente- en la ampliación de espacios y formas pedagógicas tales como talleres, acompañamiento al estudiante en su formación humana, ciudadana. Los docentes muestran sospechas sobre esas nuevas formas y nuevos actores. Sin embargo, en los relatos analizados se encuentran indicios de potencialidades de la integración institucional de talleristas, el trabajo institucional de los profesores por cargo, las parejas pedagógicas.

## Bibliografía

- Andrade Oliveira, D.; Pini, M.; Feldfeber, M. (org) (2011). *Políticas Educativas e Trabalho Docente. Perspectiva Comparada*. Brasil, Belo Horizonte: Fino Traco Editora. ColecaoEducere.
- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En Ferreti, C. et. al. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.
- CFE (2009) Resolución N° 79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales, planes de mejora institucional”.
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria obligatoria”
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”
- Delgado, P y Ojeda, M. (2014). Políticas de inclusión educativa y nuevas regulaciones en la escuela secundaria argentina. Los discursos en las normativas y los agentes del estado acerca de su implementación. *En Actas Pre Alas Patagonia 2014 Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*. Calafate, Santa

Cruz: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa.
- Misirliis, G (2009). Compiladora. *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Ed. USAM EDITA
- Narodowski, M (1996). *La escuela Argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pini, M, Mas Rocha, S, Gorostiaga, J, & Tello, C, &Asprella, G (2013). *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: EdicionesAique
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Flacso Homo Sapinens.
- Terigi, F. (2005). *Collectedpapers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son necesarios, porqué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, año 17, n° 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Vázquez, S. (2013). *Construir otra escuela secundaria: aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Ed. Stella. Ed. La crujía.