

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en *escuelas secundarias y escuelas de reingreso* de la zona metropolitana de Buenos Aires

Santiago Esteban Sburlatti¹;
Ana Gracia Toscano²

¹ Universidad Nacional de Quilmes. sesburlatti@gmail.com

² Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad de Bs. As. agracias@gmail.com

Introducción

Esta ponencia se enmarca en un proyecto de investigación³ que toma como objeto de análisis el *régimen académico* de la escuela secundaria, proponiéndose describir y analizar las modalidades y formas que toma en escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. Entendemos por *régimen académico* (Camilloni, 1991) al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos.

Este proyecto se ha concentrado en el análisis de dos iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA),⁴ diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden aspectos del régimen académico: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las Escuelas Secundarias Básicas en la Provincia de Buenos Aires.⁵ En ambos casos, se trata de diseños que buscan introducir modificaciones en la vida escolar, en principio tomando al régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema del *fracaso escolar*. A su vez, las dos propuestas están trabajando sobre dificultades anteriores encontradas en la atención de la población escolar vulnerable. Esto va en línea con las lecturas habituales del estado de situación en la escuela media que indican que el excesivo número de materias de cursado simultáneo, la obligación de ajustarse a regímenes de evaluación diferentes, el adecuarse a estrategias de trabajo variadas, etc., introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano.

El trabajo de investigación consta de dos estudios: en una primera etapa, se realizó un estudio intensivo de casos en dos ESB y dos EdR, cada una de las cuales fue visitada en tres momentos diferentes del año escolar. De este modo, se logró la asistencia a las instituciones en distintos períodos –principio y fin del ciclo lectivo, épocas de exámenes y de cierre de trimestre- ligados con coyunturas en que es posible anticipar que se concentran situaciones en torno al régimen académico. En una segunda etapa, sobre la base de un conjunto de categorías de análisis resultantes del primer estudio, se realizó una ampliación de la investigación, tomándose para ella

³ Se trata del PICT 33531 “Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar”, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento. El material empírico y los análisis aquí expresados se corresponden con el trabajo en grupo realizado en el Proyecto, cuyos investigadores responsables son **Ricardo Baquero** y **Flavia Terigi**, los autores de esta ponencia y la becaria-investigadora **Bárbara Briscioli**.

⁴ El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista administrativo, las ciudades tienen un alcance determinado; pero el conglomerado urbano desborda la definición administrativa, tal como sucede en la Ciudad de Buenos Aires, en la Ciudad de México, en San Pablo, etc. En las áreas metropolitanas, las situaciones educativas (en nuestro caso, la exclusión educativa en la escuela media, en condiciones de universalización de la educación primaria) suelen implicar sistemas escolares o programas educativos administrados por dos o más autoridades locales diferentes.

⁵ El carácter federal de la educación argentina otorga a las provincias autonomía para definir políticas locales en el marco de las leyes nacionales; a los fines de sus competencias en materia de política educativa, la ciudad de Buenos Aires es semejante a una provincia.

una muestra intencional de doce escuelas: seis Escuelas Secundarias Básicas y seis Escuelas de Reingreso. Se trató de un estudio cualitativo en que se realizaron observaciones de mesas de exámenes (orientación y evaluación), observaciones de los actos de inicio de ciclo lectivo y primeras clases, y entrevistas a docentes, directivos y alumnos/as (estas últimas, realizadas luego de dos meses de iniciadas las clases).

Este trabajo recupera algunas reflexiones obtenidas del primer estudio en torno a las particularidades de los regímenes académicos en las diferentes propuestas institucionales. Por otro lado, a partir del material empírico recogido en el segundo, avanzaremos en el análisis de los *actos de inicio* y las primeras clases del ciclo escolar. En este sentido, creemos que los actos de inicio se constituyen en momentos privilegiados de presentación institucional, en que se explicitan aspectos del régimen académico, en algunos casos, por primera vez.

Así, consideramos relevantes algunas preguntas que guían el desarrollo de este trabajo: ¿Qué se les informa a los alumnos sobre el régimen académico de la escuela? ¿Qué se les explica? ¿Qué cosas se consideran importantes en la presentación institucional? ¿Cómo se recibe a los alumnos y alumnas que ingresan por primera vez?

1. Variaciones de los regímenes académicos: dimensiones de análisis

El concepto “régimen académico” es un constructo que resulta de gran utilidad en esta investigación para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales (en este estudio, los propios de la escuela secundaria tradicional, las ESB o las EdR). Pese a ello, no se trata de un concepto con tradición en la investigación, a diferencia de lo que sucede –por ejemplo– con el concepto de “currículo”. De modo que no ha sido posible apoyarse en estudios previos que identificaran dimensiones de análisis de los regímenes: proponerlas es parte de los resultados de esta investigación.

En este estudio, consideramos que el análisis de los regímenes académicos gana en profundidad si se realiza en torno a tres dimensiones:

1. Los componentes del régimen académico.
2. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico.
3. El tratamiento del régimen académico como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, el carácter reciente de la consideración del régimen académico como asunto que afecta la

experiencia escolar de los estudiantes va de la mano de la falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto instrumento formalizado. En efecto, no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar que habría sido insuficientemente atendido por la investigación, sino de un constructo que se ha hecho necesario, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar.

Dicho de otro modo: difícilmente encontremos en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como régimen académico. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia (este último depende de cuál sea el planteamiento respecto de estos asuntos en los distintos sistemas escolares). En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias.

Este carácter elusivo de la materialidad del régimen académico, lejos de ser una dificultad para la investigación, es *parte de su objeto*: procuramos determinar en qué consiste ser estudiante en la escuela media, en las ESB o en las Escuelas de Reingreso, cómo se aprende a serlo y qué consecuencias tiene ello en la trayectoria escolar de los alumnos y alumnas, aproximándonos para ello a la experiencia que pueden tener los y las estudiantes de escuelas concretas con distintos formatos organizacionales, y suponiendo que aspectos específicos de la experiencia quedan normados por diferentes instrumentos formalizados y aun por regulaciones en estado práctico.

El carácter elusivo de la materialidad del régimen académico puede llevarnos a dar a los componentes de este régimen una extensión que –en términos teóricos– corresponde al concepto de *trabajo escolar* (Baquero y Terigi; 1996). En este estudio, queda abierto el debate acerca de si el concepto de “régimen académico” debiera tener cierta especificidad (ligada a las formas de cursado, asistencia, evaluación y acreditación). Sobran razones teóricas para ver en relación todos los componentes que habremos de plantear; el problema es cómo apresar lo “académico” del régimen, sin desconocer su carácter inseparable de otros asuntos, como las formas regulación de la convivencia.

Componentes del régimen académico:

Esta dimensión es descriptiva de *los asuntos o contenidos que abarcan los regímenes académicos*, de los aspectos de la experiencia estudiantil que norman y de los que dejan fuera de consideración. Desde este punto de vista, resulta útil distinguir entre tres grupos de componentes:

- Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la

acreditación. Asuntos sustantivos en la experiencia de ser estudiante de escuela media, las regulaciones formales referidas a ellos se encuentran distribuidas en el plan de estudios y en los regímenes de evaluación, calificación y promoción. Pero, adicionalmente, cada institución y cada profesor añaden las propias: qué tipo de evaluaciones se plantean, cómo debe documentar el alumno su participación en clase (carpetas, cuadernos, trabajos de distinta índole), son ejemplos conocidos de las variaciones que introducen instituciones y docentes sobre la base del marco normativo dispuesto en los documentos formalizados.

- Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas, como lo que es obligatorio, lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en la escuela, las sanciones que se plantean frente a la eventual transgresión de las obligaciones y prohibiciones, y la relación de todo ello con la condición de estudiante.⁶
- Los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes, las funciones y responsabilidades de los integrantes de la institución con respecto a la actividad académica de los estudiantes, y el valor formativo de todo ello.

En virtud de esta diferenciación de componentes, las regulaciones sobre las trayectorias de los estudiantes pueden limitarse a los asuntos vinculados con el plan de estudios y la acreditación de materias, o pueden estructurarse atendiendo también a otras formas de experiencia que se espera que tengan los adolescentes y jóvenes en las escuelas, como la organización y participación en la vida institucional, o la experiencia de decidir una parte del propio trayecto formativo. Distribuidos en documentos distintos y aun informados, todos estos componentes constituyen el régimen académico en cuanto contribuyen a determinar lo que significa ser estudiante en las escuelas.

Grado de explicitación de los contenidos del régimen académico.

El análisis según esta dimensión permite establecer que el conjunto de componentes de los regímenes académicos no son igualmente explícitos. El estatuto normativo de las regulaciones, el peso de la tradición escolar secundaria y el margen de decisión de los profesores producen efectos en el grado de explicitación de los contenidos del régimen. En las entrevistas a los estudiantes (que en este estudio han sido cuarenta), la cuestión del grado de explicitación de los contenidos del régimen académico parece constituir una dimensión sustantiva en la configuración de la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela media, y

⁶ Como quedó expresado, los límites entre el régimen académico y otros regímenes (como el de convivencia) son complejos, difíciles de establecer. Sin embargo, episodios concretos actualizan el problema, como cuando un alumno que comete una falta grave en términos de convivencia termina “separado” (eufemismo por “expulsado”) del establecimiento en el que cursa, viéndose por este acto imposibilitada su actividad académica.

guarda relaciones estrechas (aunque no automáticas) con la posibilidad de tomar al régimen como objeto de enseñanza.

En gran medida, el grado de explicitación es función del *estatuto normativo que alcanzan las regulaciones*. Si bien podrían existir regímenes académicos escritos *en cuanto tales*, hemos señalado que lo usual es encontrar *regulaciones distribuidas* en documentos diferentes del sistema (como los planes de estudio), en documentos de rango escolar (como los regímenes de convivencia) y *regulaciones en estado práctico*, algunas propias de la tradición escolar secundaria y otras propias de una determinada institución o un determinado docente.

En la tradición escolar secundaria, ciertos componentes del régimen académico quedan enmascarados en otros que se toman como equivalentes. Tal es el caso de la confusión entre *gradualidad* y *anualización*. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el *currículum* en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. Pero es la anualización de los grados de instrucción la que establece períodos idénticos y simultáneos para el cumplimiento de esos grados. La idea de una única cronología de aprendizajes en curso no es inherente a la gradualidad, pero queda convertida en su equivalente (Terigi, 2007).

Hay componentes del régimen académico tan tradicionales que no quedan explicitados pero todos los conocen y, usualmente, los toman como un estado natural de las cosas; tal es el caso de la cursada del año escolar en bloque (todas las materias al mismo tiempo), un aspecto del régimen ligado de manera incontestable con la repetición de años escolares completos, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar.⁷ La cursada del año escolar en bloque es un supuesto del plan de estudios que no queda explicitado en éste y termina formulado en un documento diferente, que es el régimen de evaluación, calificación y promoción. Este componente poco explicitado toma gran relieve en el análisis de las trayectorias escolares no encauzadas que muestran numerosos estudiantes.

El tratamiento del régimen académico como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

Esta dimensión de análisis toma en consideración en qué medida el trabajo escolar se desarrolla tomando el régimen académico como un asunto que, por tratarse de reglas propias de un nuevo nivel, los alumnos que ingresan a la escuela media no tienen por qué conocer y deben poder aprender en su participación en la experiencia escolar. La información estadística disponible muestra que en Argentina está teniendo

⁷ Recuérdese que, en el régimen académico de la escuela secundaria tradicional, independientemente de las materias que puedan haberse aprobado durante el ciclo lectivo o en los exámenes complementarios, si un estudiante adeuda un cierto número de materias del año cursado o de años anteriores, repite el año cursado *en su totalidad*. El régimen académico de la escuela secundaria tradicional no contempla la posibilidad de acreditar parcialmente un año escolar y cursar las materias no acreditadas; repetir es, precisamente, volver a hacer la cursada completa, sin consideración de aquellas materias que durante el año merecieron calificaciones suficientes como para ser aprobadas.

lugar la ampliación del nivel medio a sectores hasta entonces excluidos (Diniece, 2007). Como señalan Jacinto y Terigi (2007), la llegada de nuevos sectores a la escuela secundaria contribuye a la desestabilización de los acuerdos y los intereses previos: este nivel educativo está acogiendo contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas. En el trabajo de campo queda evidenciado que hay algo que los alumnos no saben, que no se les ha transmitido, y tampoco es evidente que puedan descubrir por sí solos. En este punto, las propuestas de tratamiento del régimen académico se diferencian de maneras notables entre las que dan por supuestas las reglas del juego escolares y las que toman el régimen como contenido de enseñanza.

Una parte del problema depende de la explicitación de lo implícito, aunque no se reduce a eso. En la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debía suceder a toda velocidad, pues el régimen entraña “zonas de riesgo” (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia, o la variabilidad de estipulaciones sobre el trabajo escolar o sobre la acreditación que pueden establecer distintos profesores) que, si no se dominan a tiempo, colocan al estudiante rápidamente en situación comprometida. La expectativa de la escuela secundaria (que los alumnos conozcan el régimen o lo descubran por sí solos) tiene su contracara en la visión que tienen los estudiantes del proceso de pasaje entre niveles: en ese proceso, la tarea autoasignada es “*adaptarse*” (Kantor, 2000).⁸ En los datos recogidos en las entrevistas de nuestro estudio, los alumnos que acumulan sucesivos fracasos refieren de distintas maneras a su propia responsabilidad, retomando la idea de adaptación, siendo menos frecuentes (pero sí presentes) las protestas de quienes responsabilizan al nivel del que provienen (con expresiones como “*no me prepararon para esto*”) o al nuevo nivel (con expresiones como “*no nos tienen paciencia*”).

2. Breve referencia a las iniciativas bajo análisis

La investigación se ha centrado en dos iniciativas que proponen modificaciones de distinta envergadura en el régimen académico de la escuela media. Las presentamos seleccionando aquellos contenidos que resultan más pertinentes para nuestro análisis.

La Escuela Secundaria Básica (ESB) de la Provincia de Buenos Aires

⁸ Interesa señalar que, según relevamientos realizados con estudiantes de escuela media de la Ciudad de Buenos Aires (Kantor, 2000), adaptarse no sólo es necesario y funcional para transitar con éxito el pasaje de nivel y las nuevas exigencias: también conlleva un *plus* de significado que refuerza su connotación positiva, pues en los dichos de los estudiantes adaptarse es crecer.

La ESB fue creada en el año 2005 con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del Tercer Ciclo de EGB. Remite a un nuevo esquema de enseñanza, que apuntaría a "secundarizar" el Tercer Ciclo, que regía desde una década atrás en gran parte del territorio nacional. La propuesta transforma al 7mo., 8vo. y 9no años en una institución independiente, brindando atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica.

En este sentido, la propuesta surge como un intento de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires de constituir un tránsito educativo específico para los adolescentes. Su creación tuvo por principal objetivo lograr una unidad académica con gestión institucional autónoma (cambio significativo en relación a la propuesta del Tercer Ciclo que supeditaba el sector a la gestión de la Escuela General Básica), y una propuesta curricular diferenciada.

La Escuela de Reingreso (EdR) de la Ciudad de Buenos Aires

Se trata de un nuevo tipo de instituciones de nivel medio que presenta importantes innovaciones en su diseño. Su propuesta difiere de manera significativa a la propuesta de la escuela secundaria tradicional. Podemos concentrar sus innovaciones en tres aspectos: el plan de estudios, el régimen académico y el modelo organizacional de la institución que se refleja en los siguientes rasgos:

Posee un régimen de promoción por asignaturas o unidades curriculares. Por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio, porque se reconocen las materias que hubiera aprobado en sus trayectorias anteriores en otras escuelas. El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria (anuales y cuatrimestrales), que pueden cursarse en diferentes momentos.

Esta definición conlleva un régimen de asistencia que se contabiliza por materias o unidades curriculares, no por "bloque diario". Esto facilita el ingreso de los alumnos que sostienen actividades laborales en diferentes horarios de clases.

Las escuelas cuentan con un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación para el cursado de las asignaturas, sustentado en la designación de profesores por cargo, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias a las clases.

3. Primer día de clases: perspectivas para un análisis de trabajo de campo

Al evocar los actos escolares, en especial aquellos referidos al *inicio de clases*, la lectura antropológica nos permite destacar algunos rasgos y efectos que podríamos

asociar a la noción de *evento ritual*. Se trata de sucesos que demandan una minuciosa preparación, tienen estrictas prescripciones temporales y espaciales, siguen una secuencia de ejecución e involucran elementos que *canonizados* por la comunidad⁹. Dependiendo de los contextos culturales e históricos, los rituales se llevan a cabo en diferentes momentos y con diversos fines, desde la solución de una crisis al interior de los grupos y la renovación de los lazos sociales, hasta los cambios de status de las personas durante el transcurso de su vida (Turner, 1998).

Madeleine Grume (1997) muestra cómo los rituales tienen la capacidad de generar sentimientos comunes entre los participantes dado que los involucra en sus dimensiones cognitivas, emocionales y corporales. El ritual ubica en el mismo plano a diferentes personas que comparten una actividad; allí sus cuerpos se funden dentro del movimiento colectivo. El carácter “envolvente” de los rituales interpela a cada participante, lo involucra de manera total y lo incorpora al colectivo, de allí su capacidad para la transformación de los sujetos y la reproducción social. En este sentido, los actos rituales siempre han sido vistos como instancias de integración y búsqueda de equilibrio de aquellos aspectos de la cultura y la estructura social que se buscan preservar, a la vez que enclaves donde se tensionan esos equilibrios y se juegan las disputas simbólicas que reflejan los momentos de cambio y transformación del conjunto social.

Minicelli recupera esta dimensión del ritual en la idea de *ceremonias mínimas* para dar cuenta de los efectos subjetivos de los ceremoniales jurídico-administrativos. Las ceremonias, incluso en sus unidades mínimas, circunscriben un marco simbólico normativo y témporo-espacial para el despliegue de una escena cuyo guión será diferente según cada institución. Una ceremonia presenta un momento de apertura, despliegue y cierre. Conservando la lógica ritual, las ceremonias “crean” un tiempo que se suspende para marcar otro tiempo, el del inicio, el del final, el de nuevas condiciones sociales investidas y creadas por el pasaje que la misma instituye (Minicelli, 2008). Esta unidad mínima permite comprender el carácter performativo de frases como “ustedes ya son grandes” y “ya están en la escuela secundaria”.

Más allá del carácter performativo, integrador o disruptivo del *ritual* o *ceremonia*, lo que vale la pena destacar aquí es la potencialidad de las ideas de cambio y permanencia presentes en los eventos, para un análisis *empírico* de los actos de inicio escolares como momentos en que lo institucional en su conjunto se presenta y ofrece a los nuevos ingresantes una imagen de sí mismo. Esto es, los actos de inicio como *rituales* o *ceremonias de recepción y bienvenida* que conjugan al mismo tiempo la reafirmación de valores y pautas institucionales, y la emergencia de las tensiones o signos de cambio.

Actos de inicio en ESB

⁹ Peter MacLaren, -siguiendo a R. Grimes- señala que los rituales pueden ser definidos en sentido ‘estricto’ o ‘débil’. Desde la primera perspectiva, se supone que el ritual es un acto delimitado, circunscrito y relativamente invariable. La segunda definición contempla al ritual como una dimensión del universo social que se refiere a diversas prácticas cotidianas que van más allá de la reproducción e involucran elementos de resistencia, cambio e incubación de ‘rituales duros’. MacLaren, Peter. La escuela como performance ritual. México: Siglo XXI

Las particularidades y vaivenes históricos de la Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires nos permitirían reubicar la noción de ritual en los actos de inicio, atendiendo a los constantes *cambios* que el nivel ha experimentado en los últimos años. La reforma del año 1993 extendió el nivel primario a nueve años, dividiéndolo en tres segmentos (EGB 1, 2 y 3), entre los cuales el EGB 3 reconvertía el último año de la antigua primaria (séptimo) en una combinatoria con los dos primeros de la vieja secundaria (primero y segundo), extendiendo además la obligatoriedad del nivel a otra franja etaria. Esta “primarización”¹⁰ del nivel fue luego reformada (2005) al reconvertir ese EGB 3 en la Escuela Secundaria Básica (ESB), objeto de estudio de nuestro proyecto de investigación. Este cambio supuso la paulatina transición de los anteriores 7º, 8º y 9º en 1º, 2º y 3º de secundaria básica (creándose un nivel autónomo en términos administrativos), articulados luego con el nivel Polimodal. Actualmente, esta estructura se volvió a transformar para recuperar la noción de nivel integrado, en 6 años divididos en secundaria básica y secundaria superior (este último ganando la especificidad de las orientaciones).

Estas reformas son importantes, precisamente, para reubicar los actos de inicio escolar en tanto presentaciones identitarias y performativas del nivel. ¿Qué se dice, qué se menciona y cómo se presenta la escuela a los nuevos ingresantes? Teniendo en cuenta, además, las transiciones que los alumnos y alumnas hacen entre niveles (primario a secundario) y que denotan las marcas de una suerte de *rito de pasaje*. En este sentido, las presentaciones ponen en relieve no solo las identificaciones institucionales atravesadas por las reformas educativas, sino también las concepciones y representaciones que sobre los alumnos (y podría decirse, también, de la familia o el contexto) tienen los docentes y directivos.

En uno de estos actos de inicio de clases, una vicedirectora enunciaba:

“Quiero destacar la presencia de la inspectora, también el reintegro del director (aplausos); darles la bienvenida a todos a este nuevo secundario de carácter obligatorio...Les doy la bienvenida a los de primero, ya conocen las normas, tuvimos una reunión el año pasado; ya no es primaria, ya no son chicos, son jóvenes, futuros ciudadanos que tendrán que cambiar lo que hicimos mal los adultos...Les doy la bienvenida a los papás. Y ahora me gustaría que hable Marcelo (director)...”

En esta alocución, se condensan varios aspectos: el carácter *obligatorio* de la secundaria (normativa reciente), su matiz *novedoso* (la “nueva” secundaria que está haciendo la transición desde la ESB) y las *representaciones* acerca de los/las alumnos/as: “ya no son chicos”. Agregando, además, una suerte de “mandato” futuro

¹⁰ Lo interesante de esta categoría es que, aun habiéndose usado analíticamente para describir estos cambios acaecidos en la conjunción del EGB3, también son categorías “nativas” que aparecen en los discursos de docentes, directivos y preceptores al evaluar la transición a la ESB. Esto es, la ESB desde sus perspectivas, habría revertido un “efecto de primarización del nivel” que de alguna manera “infantilizaba” a jóvenes que tradicionalmente estarían ya en la secundaria.

vinculado al ejercicio de la ciudadanía y el cambio social. Al respeto de los cambios, el director afirma luego:

“Quiero agradecer, estoy muy contento, les doy la bienvenida a todos, alumnos, preceptoras, profesores, orientadora social. Están en la nueva escuela, hoy continúa el cambio que empezó hace tres o más años en el polimodal, repensando cada asignatura, nuevos lineamientos... Esperamos que sea positivo para el país. Gracias a todos por estar”. (Aplausos)

De todos modos, parece que en algunos de los actos se vuelve necesario explicitar la naturaleza de los cambios para evitar una suerte de “desintegración” o confusión identitaria del nivel, que aparentemente no cesa de transformarse:

“Hablando de los que vendrá, esto me lleva a cierto rumor que surge y debemos afrontar en la secundaria, cada fin de año y cada comienzo del siguiente. Esta escuela no va a dejar de existir... ni se va a mudar de edificio. Lo que está ocurriendo es una transformación en la escuela secundaria, así como la hubo en primaria, ¿sí? Ustedes saben que en primaria antes se emitían certificados de 7mo. año, ahora es hasta 6to. Ya hubo transformación en primaria, ahora está habiendo una transformación en secundaria. Lo que antes era 7mo. hoy se llama 1er. año, lo que antes era 8vo. hoy se llama 2do. año, lo que antes era 9no. hoy se llama 3er año y así gradualmente se va a ir modificando, porque ya rige la obligatoriedad de la educación secundaria de 6 años. Lo que antes era 1er. año Polimodal ahora es 4to. Año de la educación secundaria. El año que viene, 2do. año de la educación Polimodal va a ser 5to. Año y 3ro. Polimodal, que era el último, va a ser 6to. Y así se va a cumplir con lo que pide la ley, la obligatoriedad secundaria de seis años. Entonces que quede claro que no nos mudamos ni vamos a dejar de existir...” (director)

Lo interesante de esta explicitación es precisamente la necesidad de la generación de algunas marcas perdurables en medio de tanto cambio: el ritual busca amarrar, dar una imagen coherente e integrada del conjunto, pero a la vez pone en la superficie las huellas incesantes de lo que se transforma. En este sentido, el *acto de inicio* pareciera querer suturar lo que se fuga en las identificaciones institucionales.

En otra de las escuelas, un directivo afirmaba:

En este año tan importante para los argentinos y que festejamos el bicentenario, se nos presenta el desafío de comenzar una nueva escuela secundaria obligatoria de seis años, que podamos compartir (...) formar a los jóvenes para convertirlos en ciudadanos útiles para nuestra nación, como también para afrontar el mundo del trabajo y prepararlos para continuar los estudios superiores con la colaboración de toda la comunidad: directivos, docentes, auxiliares, alumnos y padres (...).”

Al énfasis ya mencionado acerca de la *responsabilidad ciudadana* (que podría vincularse además con la asignatura “construcción ciudadana”, especificidad que introducen las ESB), se suman en particular este año las menciones y alegorías al “Bicentenario” patrio, que acentúan un marco institucional tradicional de la escuela, como representación del Estado y vehículo de las identidades nacionales:

“Chicos del secundario nosotros los invitamos a que tomen conciencia de donde estamos, por qué estamos, hacia dónde vamos, qué es lo que podemos lograr a través de la escuela y tenemos que empezar un buen año en el año del bicentenario honrando los signos patrios. Vamos a cantar el himno nacional argentino con mucho respeto” (preceptora)

“Cada inicio de año tiene su particularidad. Este año en particular será observado y evaluado de forma detenida por ser el año del bicentenario de la Revolución de Mayo. Será tiempo de evaluar los logros y los fracasos del país, será tiempo de soñar y proyectar cómo queremos ser de acá a doscientos años más de vida democrática; pero les puedo asegurar que las construcciones de este futuro dependerán de cada una de las decisiones que tomemos hoy, y el hecho de haber decidido comenzar asistiendo a las clases es una garantía de que queremos concretar cada uno de esos sueños. Muchas gracias” (directora)

Estos fragmentos de discurso permiten poner en relieve una función tradicionalmente atribuida a la escuela: el clivaje de figuras identitarias co-extensivas a la formación histórica del Estado-Nación, a través de alegorías y retóricas que articulan los relatos tradicionales con los componentes afectivos y emocionales de los receptores. Y al mismo tiempo estos clivajes pueden operar sintetizando un imaginario colectivo (como el de igualdad) con propósitos más explícitamente normativos de la institución:

También insistimos cada año con el uso del guardapolvo. Si bien muchos papás se acercaron a hablar porque por situaciones económicas no lo pudieron comprar, les pido que ni bien empiecen a percibir la ayuda escolar o ni bien pueda, lo traigan. Esta es una escuela pública y el guardapolvo es símbolo de igualdad (directora)

Así, es común observar que los discursos de bienvenida siguen una estructura similar que va desde las alusiones más retóricas y generales, hacia aspectos concretos de la cotidianeidad y convivencia escolar:

“Chicos es el primer día de clases, tenemos a los padres, está el grupo de primer año que no entiende esto... es una falta de respeto ¿sí? Que sigan hablando cuando les estamos pidiendo que guarden silencio es un ratito no más lo que dura el acto. Esto forma parte de todo el día, el respeto ¿sí?” (preceptora)

Finalmente, lo específico del régimen académico se explicita y los actos adquieren un matiz *normativo*, dirigido a jóvenes y padres que reciben esta “presentación oficial” de lo que se considera relevante enunciar en una bienvenida:

“Primero y principal, para que esto funcione... la nueva escuela secundaria, necesitamos el acompañamiento de los papás ¿sí? Nosotros podemos volcar todo nuestro trabajo diario pero si no tenemos planeado con los papás en la casa eso se hace un poco difícil (...) “El cuaderno de comunicados es un documento es importantísimo porque es el nexo coordinador con la familia y la escuela. Entonces, como sabemos si la familia acompaña al alumno si controla el cuaderno de comunicados, este año vamos a tratar de trabajar un poquito más, vamos a esforzar de encontrarnos ¿Por qué? Porque ahí van a encontrar (en el cuaderno) ya sean lecciones, pruebas, notas de trimestre, entonces el papá tiene la obligación de firmar ese cuaderno y no que llegue fin de año y el papá viene porque pasó, pasa no solamente en esta escuela en todas las escuelas, que vienen los papás y no saben qué materia se llevó, si pasó de año, si tenía que rendir...” (directora)

Así, los contenidos de los actos terminan condensándose en una cantidad de pautas e información, generalmente expresada unidireccionalmente desde los directivos o preceptores hacia los alumnos:

“Este año vamos a tratar de construir el proyecto de convivencia con alumnos y padres y a partir de ahí llegar al acuerdo sustancial y que nos permita trascurrir esta escuela de forma más armónica agradable, ordenada. Nada de esto nos va a sacar lo que implica el saber. Esto implica esfuerzo y en esto vamos a hacer muy exigentes. A primer año les pido, vamos a estar siempre ahí con las dudas que tengan con los profesores, con las preceptoras. Vayan viendo esto de las materias, que pasa si voy a comisión evaluadora, no dejen pasar el año sin saber esto. Cómo se promueve, qué pasa si tengo una nota u otra. Qué pasa si me llevo una materia, 3 o 5. Qué pasa si tengo una nota u otra...” (director)

Dejando en claro el lugar, la función y la responsabilidad que cada uno debería tener, en lo sucesivo, al interior de la escuela:

“... Ni que los docentes vengan a la escuela sin saber para qué, ni que los alumnos vengan a la escuela sin saber para qué. Los docentes venimos a la escuela con la idea clara de enseñar y los alumnos tienen que venir a la escuela con la idea clara de estudiar y aprender. Para esto tienen que estar dadas las condiciones. Si yo como alumno vengo a la escuela, tengo que tener en claro que tengo que traer todo lo necesario para aprender, ya sea la predisposición, ya sea los útiles. No me hace falta

para venir a la escuela el celular, el mp3, las pelotitas. Todo eso lo pueden usar en la casa...”¹¹ (director)

En términos generales, los actos de inicio escolar en las ESB no se agotan solamente en lo normativo del régimen, ya que aparecen componentes ligados al “acompañamiento” de los alumnos y alumnas, por los distintos actores institucionales. Sin embargo, esto suele presentarse más al estilo de una “declaración de intenciones”, sin describir dispositivos o modalidades específicas creadas para tal fin (como espacios de tutorías, clases de apoyo, asesorías pedagógicas, etc.) En este sentido, las menciones remiten a frases como “*nos van a encontrar todos los días a nosotros acá, pueden contar con nosotros*” o “*queremos que sepan que puedan contar con cada uno de los miembros de esta comunidad educativa para lo que sea*”. Estas menciones se suelen acompañar con la presentación de docentes, preceptores y directivos, pero los discursos giran rápidamente hacia el terreno de las responsabilidades de padres y alumnos/as, y aquellos componentes del régimen que parecen ser un reaseguro de la convivencia y las condiciones necesarias para que la tarea educativa se lleve a cabo.

Actos de inicio en las escuelas de reingreso

Las Escuelas de reingreso fueron creadas en el año 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero*, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Con objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley en el año 2002, estas escuelas se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que por, diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Su oferta se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades.

Todas las escuelas de reingreso que realizaron actos de inicio de clases¹² dedicaron un espacio para dar la bienvenida a los alumnos, particularmente a aquellos que ingresan en 1° año, en algunos casos se trató de ceremonias más organizadas, en otros de eventos específicos para los recién llegados. Estos espacios, en términos generales, contaron con palabras de bienvenida a cargo de directivos, asesores pedagógicos o docentes, ya sea con discursos elaborados o charlas explicativas, se trató de espacios inaugurales y de recepción que permitieron dar la bienvenida,

¹¹ La frase que completaba esta enunciación, terminaba diciendo: “En cuanto a las pelotitas, **ya saben que no es la función de los chicos venir a la escuela a jugar**, tampoco tenemos el espacio necesario”. Esta mención merecería un análisis aparte, referido a los constantes problemas de espacio que han tenido las ESB, al reacomodarse en edificios compartidos con escuelas primarias, pero manteniendo una autonomía administrativa y organizativa como nivel específico.

¹² De las 6 escuelas de reingreso consideradas, se observaron cuatro actos de inicio de clases simultáneos, las dos escuelas restantes de la muestra tiene “calendario invertido”, es decir, comienzan su ciclo académico en el mes de agosto.

inaugurar el ciclo lectivo, detallar algunos aspectos relativos a la historia y el proyecto pedagógico de las escuelas de reingreso y presentar a los equipos directivos, de docentes y preceptores de la escuela.

En las palabras de bienvenida de los diferentes actos observados se encontraron referencias especiales para los ingresantes a la escuela, en parte, los principales destinatarios del proyecto de las escuelas de reingreso. Las palabras de bienvenida de las ceremonias desplegadas tienen el efecto de incluir a los recién llegados a un espacio preexistente, un proyecto con un relato fundacional asociado al mandato de la deserción 0. Es por ello que las alocuciones de bienvenida presentan un lugar particular para los que regresan a un proyecto específico como el de las escuelas de reingreso.

Las felicitaciones por la decisión de regresar... de insistir, en esto de estar, de permanecer en la escuela y en la educación... (Vice director Escuela de Reingreso)

En primer lugar quiero que entre todos les demos un aplauso a los 80 alumnos nuevos que han ingresado a 1er año y a los 40 de 2do; y también a los que se animaron a volver a la escuela. (Directora escuela de Reingreso)

La bienvenida ofrece la oportunidad para presentar a “los nuevos” y a “los que vuelven a la escuela” algunas características diferenciales del proyecto ofrecido. En las palabras de los agentes se trata de comprender que “esta no es una escuela como las otras”

... ustedes saben acá, algunos lo sabrán o lo hablarán con los profes, se cursa y se aprueba por materia, esto significa que no se repite. En tal materia me fue bien o en tal materia me fue mal, a marzo, si me fue mal la vuelvo a hacer pero igual sigo avanzando... Por lo cual no hay repitencia, lo que hay es un tiempo que lo van a marcar ustedes, un tiempo de aprendizaje que lo van a marcar ustedes... y vamos a estar con ustedes ese tiempo, hasta el día en que se reciban en la escuela. (Directora Escuela de Reingreso)

El efecto de explicitación de las características del proyecto en los actos de recepción o de bienvenida resulta significativo en términos de la visualización del régimen académico que tienen las Escuelas de Reingreso. Como mencionamos en otro trabajo¹³, el estatuto normativo de las regulaciones del régimen asociado al peso de la tradición de la escuela secundaria lleva a invisibilizar algunas condiciones de la experiencia de la escuela secundaria para los recién llegados. Hay aspectos del régimen tan tradicionales que no quedan explicitados porque “todos los conocen”,

¹³ Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana Buenos Aires. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice). Número Monográfico: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana. Red RINACE.

como por ejemplo, la organización graduada y anualizada del régimen de la escuela secundaria.

Es precisamente en este punto que el régimen académico de las escuelas de reingreso difiere al régimen tradicional de las escuelas secundarias, proponen un sistema de promoción por materias, lo que implica que un alumno pueda continuar cursando materias en caso de que acumule algunas asignaturas de un año a otro. Esto obliga por lo tanto a diseñar trayectos educativos individuales.

Los que están en la escuela hace más tiempo saben lo que digo cuando hablo de trayectos; y algunos de los que empiezan 1ero también sabrán. No todos cursan las mismas materias acá, eso lo tenemos que armar en función de cada alumno. Eso nos lleva tiempo. (Directora Escuela de Reingreso)

La explicitación de este aspecto como presentación de una nota distintiva desde los actos de recepción lleva a una mayor visualización de las condiciones de la experiencia pedagógica. Para los alumnos el mensaje se expresa bajo la consigna "aquí no se repite". Consigna que puede resultar enigmática en un primer momento y suscitar diversas interpretaciones como veremos luego.

En los actos y charlas de inicio observados también se abrió un espacio para la presentación de los agentes educativos de la institución, directivos, asesores pedagógicos, docentes, y preceptores. Si bien no en todos, en varios de ellos hubo una presencia importante de docentes y preceptores para el momento de las presentaciones, y en ellos resultó insistente la calidez de la bienvenida, la disposición de los agentes para acompañar las trayectorias y para colaborar con cualquier problema o dificultad que los alumnos encontraran.

"todos los preceptores estamos para ustedes". María, la preceptora de uno de los dos primeros, pone mucho énfasis en esto último, *"sabemos que volver a la escuela cuesta, que quedarse cuesta más todavía, así que estamos para acompañarlos, para ayudarlos, para que nos cuenten si les pasa algo".* Preceptora Escuela de Reingreso

Asociada a estas presentaciones, algunas escuelas brindaron información sobre los recursos que ponían a disposición de los alumnos para afrontar las demandas del trabajo escolar y acompañarlos en el tránsito por la escuela. Más allá de una declaración de intenciones se trató de dispositivos diseñados para esta tarea. Si bien no todas las escuelas observadas cuentan con estos dispositivos la mayoría puso a disposición uno u otro de los siguientes recursos:

Charlas de ambientación: charlas explicativas a comienzos del año donde se presentan los profesores, tutores, preceptores asesores pedagógicos y donde se explican los recursos que los alumnos tienen a disposición en la escuela. En este espacio se realizan una presentación de los alumnos y un trabajo sobre sus trayectorias

Curso de Nivelación:

Este curso consiste en dar una bienvenida a la escuela, dar una información general, plantear las normas de convivencia ya algunas actividades por área, por ejemplo para lengua y matemática. La idea es que empiecen antes por dos razones: una que puedan conocer los espacios de la escuela y la otra que, si no les gusta la escuela puedan cambiar a tiempo.

Tutorías: Los tutores son

"acompañantes de la tarea de aprender, estamos para acompañarlos en los obstáculos que surjan; si consiguen trabajo, si se les complica llegar, si se mudan, o si llegan tarde por el motivo que fuera, porque tienen que trabajar en casa o cuidar algún hermano, si no les gusta o les cuesta estudiar, si están embarazadas ... cuenten con un profesor que camina con ustedes para ayudarlos en los obstáculos que tengan...

Ayudantes de actividades prácticas:

Los ayudantes damos una mano en las materias que van cursando. Colaboramos con el trabajo del profesor y con el del alumno, cuando tiene que investigar algo o hacer un trabajo extra; también en las dificultades de aprendizaje que puedan tener. (...). Es como un ayudante tanto del docente como de los alumnos.

Horas de apoyo:

Siempre tenemos más facilidad para algo en particular, porque somos distintos. Eso no significa que seamos sonsitos, es algo que nos da diversidad. Te puede ir bien en Lengua, pero no en Matemática. Las horas de apoyo están pensadas para que tengan más horas de matemáticas por ejemplo, si es la materia que más les cuesta

Como puede observarse, el régimen académico se constituye en un objeto específico a ser trabajado por los agentes de la escuela en diferentes espacios. No en el sentido de transformar los aspectos del régimen en contenidos escolares sino de explicitar sus aspectos normativos y organizacionales para visibilizarlos como aspectos clave para llegar a buen puerto en los aprendizajes. Se trata de dispositivos que colaboran con las demandas que el trabajo escolar establece, visibilizando su importancia y existencia y colaborando con la toma de conciencia su resolución que requiere.

Las clases del primer día

Si bien los actos de inicio descritos en las modalidades de Reingreso y ESB parecen diferir en cuanto a contenidos de la presentación, objetivos, énfasis y prioridades, en los comienzos de clases las diferencias parecen atenuarse, respondiendo tal vez a una lógica común del dispositivo pedagógico que se pone en juego. Al interior del aula, el vínculo entre docentes y alumnos parece asumir rasgos compartidos, en tanto se explicitan las condiciones para la enseñanza en ambas modalidades, pero a la vez se puede vislumbrar una distancia en cuanto a la organización de los componentes del régimen académico que se ponen en juego.

Teniendo en cuenta que el tratamiento del tema implicaría un desarrollo más amplio que excedería los límites de esta presentación, en este apartado esbozaremos una descripción más acotada de las regularidades que encontramos en las primeras horas de clase, luego del acto inaugural. Pensadas como extensivas al acto de inicio general, las primeras clases en el aula suelen constituirse en espacios y momentos en que confluyen explicaciones de normas y regulaciones del trabajo académico, con la presentación de contenidos temáticos y curriculares.

En la Escuela Secundaria Básica

El comienzo de clases en la ESB se anuda particularmente al acto de inicio. Esto es, además de ser su prolongación temporal, parece serlo también en términos temáticos. En algunos casos, las primeras horas de clases refuerzan muchos de los contenidos expresados en los actos, contemplando también la presencia de los padres:

“Para finalizar, queremos desearles a todos uds. mucho éxito para este año y, como para nosotros, nada es más importante que uds. estudien y aprendan (...) Vamos a despedir a la bandera y vamos a pasar a las aulas a estudiar” (profesora de Matemática)

(...) La preceptora se para en la puerta del salón y comienza a leer en voz alta la lista de alumnos. Los chicos van entrando a medida que los nombran. Algunas madres también. El grupo parece bastante numeroso...

(La maestra de matemática) se dirige a los padres para aclararles que el horario de entrada es a las 8 y el de salida a las 12,30 y que después la preceptora les aclarará los horarios de Educación Física y Construcción Ciudadana. La profesora sigue dirigiéndose a las madres comentando cosas sobre el horario, el cuaderno de comunicaciones y una primera reunión de padres que habrá en un mes aproximadamente (...) sigue explicando, dirigiéndose sobre todo a las madres, que este año tendrán 7 materias... (Observación primer día de clases)

Si bien en algunas escuelas hubo clases, en términos de presentación de los contenidos curriculares y algunos ejercicios de aproximación a los temas (aunque esto se observa más en la 2da o 3ra hora de clase), lo que predomina es una aclaración y ampliación de cuestiones normativas que ya son enunciadas en los actos de inicio. Además de la organización de los horarios de clase, predominan las indicaciones acerca del cuaderno de comunicaciones (aprovechando además que están presentes algunas madres y padres) y algunas menciones al régimen de promoción:

Dice que para que los chicos acrediten el año tienen que tener aprobadas 5 materias, de las 7. La nota que tienen que tener es de 7 para arriba, quien tiene un 6 no aprueba la materia. Les pide a las madres estar atentas a las notas durante el año porque a veces es difícil a fin de año levantarlas (Observación primer día de clases)

El énfasis suele ponerse en la responsabilidad de padres y madres de seguir las vicisitudes de los jóvenes a través del cuaderno de comunicaciones, donde también se van dando a conocer las situaciones problemáticas y las dificultades ante algunas materias. Si bien es algo común a estos episodios de la vida escolar, se abre la pregunta acerca de la impronta que se le da al *cuaderno* como vehículo casi exclusivo de seguimiento de las trayectorias de los alumnos y alumnas. Quizás esto cobre mayor relevancia en un análisis vinculado a los momentos más críticos para los alumnos -como las mesas de exámenes- en donde se estaría jugando el conocimiento atribuido a ellos o sus familias acerca de las regulaciones y condiciones para el paso exitoso por el año escolar.

En términos generales (y una vez se han retirado los padres de las aulas), los chicos reciben información relacionada con: pautas de trabajo - vestimenta - criterios de evaluación - lo que NO se puede hacer en la escuela - lo que hay que traer (materiales) – los libros de lectura obligatoria – el cuaderno de comunicaciones – el libro de actas. Todo suele estar presentando con el mismo valor de importancia, sin una diferenciación clara entre cuestiones más disciplinares y otras más vinculadas al trabajo académico.

En una de las escuelas, la profesora de Prácticas del Lenguaje arma dos cuadros en el pizarrón: “Criterios de evaluación” y “Pautas de trabajo”. Luego de que los chicos los copian ella los firma (en cada carpeta) como reafirmando el valor que tienen, “para que les quede clarito”. Esto suele repetirse en casi todas las escuelas, aunque el énfasis más notorio aparece en las normas de conducta o convivencia:

Después les dice (la docente de matemática) que van a ver algunas normas de convivencia. Borra lo que había anotado en el pizarrón y empieza a enumerar y a escribir nuevamente en el pizarrón las normas que van a regir el comportamiento en el aula. Sobre cada regla va haciendo comentarios y explicando detalles... La docente elabora un cuadro con el título “Normas de convivencia en el aula”. Allí aparecen cuestiones referidas al uso de los celulares, los piercings, el guardapolvo o el respeto por el otro... (Observación primer día de clases)

Como la docente que tenía que estar había faltado, entonces la preceptora se encarga de explicar algunas normas. La preceptora copia las normas de convivencia en el pizarrón y los alumnos en sus carpetas. Elabora un cuadro con el título “Acuerdo de convivencia: faltas leves”. En el cuadro aparecen cuestiones referidas a faltas disciplinarias, salvo la última que es “no estudiar” (Observación primer día de clases)

Así, la referencia a la “convivencia” se dirige a menudo a medidas disciplinarias que se consideran relevante para “garantizar” un buen funcionamiento o el logro de los objetivos pedagógicos. Esta particularidad queda a veces expresada de manera evidente en el carácter arbitrario de las normas, como cuando una preceptora le indica a un alumno (que mostraba un cigarrillo), que no se puede fumar “a 3 cuadras a la redonda” de la escuela. La arbitrariedad se vuelve absurda a medida que el alumno pregunta si en la plaza o la estación de tren se puede, mientras la preceptora sigue preguntando “¿es a 3 cuadras?”.

En las escuelas de reingreso

Luego de los actos de inicio de clases, los alumnos fueron convocados a sus aulas siguiendo criterios de distribución pedagógicos, los grupos fueron organizados según los trayectos que los alumnos realizarían a lo largo del año.

Una de las directoras anuncia:

Hasta ayer, estuvimos armando los listados que les vamos a leer a los 1eros cuando termine el acto así cada uno sabe qué curso le tocó. Los listados se armaron con un criterio pedagógico, no porque sí, así que les pedimos que respeten la distribución.
Directora escuela de reingreso

No todas las escuelas observadas tuvieron clases luego de los actos de inicio. Pero si todas abrieron un espacio en las aulas para desarrollar actividades de presentación o tutoría. En los casos en que además se dictó clase estas fueron charlas introductorias de las asignaturas o incluyeron actividades diagnósticas sobre contenidos. La presentación del profesor, la materia y los horarios de encuentro durante la semana fueron aspectos mencionados en todas las observaciones

En la mayoría de las clases, las ceremonias de presentación incluyeron un pedido de breve presentación de los alumnos, en ellas resultó habitual la solicitud de que relataran su trayectoria escolar previa, si habían asistido a alguna escuela secundaria o si era la primera experiencia en el nivel, en caso de los que volvían a la escuela se preguntó sobre las dificultades encontradas en los intentos previos.

El docente va preguntando a cada alumno por su nombre, el último colegio al que fueron y cómo les iba en matemáticas. Los chicos hablan bajo, algunos dicen que la materia les cuesta, que no les gusta, que no entendían nada; otros que no tanto. Algunos también cuentan que dejaron la escuela hace tiempo y que no se acuerdan nada, que fueron poco a la escuela por problemas, pero todos hacen mención a la escuela de la que vienen o a la que iban antes de dejar. (Profesor de matemáticas Escuela de Reingreso)

En relación a las actividades académicas, tres aspectos fueron insistentemente remarcados en las primeras clases: aspectos relativos al régimen de convivencia y al régimen de promoción y al régimen de asistencia.

Régimen de promoción: La modalidad de acreditación por asignaturas o unidades curriculares tiene un doble efecto: la posibilidad de reconocer materias aprobadas en la trayectoria escolar previa al ingreso a la escuela, y el diseño de trayectos individuales que pueden incluir materias de diferentes niveles o cursos, por lo tanto la acreditación no se realiza por año escolar sino por unidad curricular. Esta característica fundamental del proyecto pedagógico se presenta en las clases bajo la premisa "aquí no se repite".

No, no se repite, se vuelve a hacer. En algo que nos va mal, se vuelve a hacer. En esta escuela no se repite. Por qué lo digo, porque tiene 6 materias, si de las 6 materias yo puedo aprobar 3 este año y en 3 no me fue bien, o por problemas de trabajo no las podía cursar o lo que fuere, yo en estas 3 que sí aprobé estoy seguro y estas otras que me quedaron estoy otra vez en primero. (Preceptora escuela de reingreso)

Les dice que no se pasa de año a año (en bloque), como en las escuelas tradicionales, sino por materia. Sin embargo, una de las chicas que llegó última le dice "pasamos igual...". (Fragmento de observación)

La particularidad del régimen lleva a la necesidad de diferenciar la modalidad de promoción que tiene la escuela. El "no se repite" hace referencia al régimen de promoción por materias contrario a la promoción del año escolar de la escuela secundaria, no al hecho de una flexibilización de los criterios de promoción. Estos puntos se trabajan fuertemente en los espacios de las clases ya que tiene consecuencias concretas para la organización de los tiempos y los horarios

Régimen de asistencia por materia: Dentro del análisis de los componentes, cobra especial importancia la identificación de aquellos que terminan afectando las formas en que se produce el cursado de materias por parte de los estudiantes. El régimen de asistencia establece necesariamente condiciones para el trayecto escolar de los alumnos y su incumplimiento tiene consecuencias. Frente a la relativa tolerancia de la escuela primaria y las rígidas disposiciones de la escuela media, las escuelas de reingreso el régimen de asistencia presentan una flexibilidad ligada a criterios

académicos (definición de cada trayecto) y a las condiciones de posibilidad de cursado de los alumnos. Sin embargo esta flexibilidad no justifica las ausencias.

Bueno, acá se toma asistencia por materia. Deben cumplir un porcentaje de asistencia por materia para ser regular. No se quedan fuera de la escuela pero sí se quedan libres. Pueden cursar pero deben rendir la materia a fin de año. Cursar por materia implica estar muy atento a la hora de entrada y la hora de salida. El horario de entrada es 17.30hs y el de salida, 22hs (Preceptor Escuela de Reingreso)

Bien, otra cosa que tenemos que tener en cuenta, las ausencias... Las ausencias significa muchas veces perder la materia. ¿Por qué? Porque se va a dar trabajo día a día, se va a presentar trabajo día a día, y va a ser evaluado el chico a partir del trabajo que va a ser evaluado día a día. Si yo por ejemplo faltó un par de días, ¿sí? (...). Pueden decir que sea por trabajo, puede ser que sea por muchos problemas, pero básicamente la inasistencia tiene que ser charlada y con algún trabajo que se pueda presentar (Profesor Escuela de reingreso)

En las clases también se dedicó un espacio importante para tratar aspectos relativos al régimen de convivencia, ya sea desde la lectura de reglamentos o a través de recomendaciones y advertencias. Los aspectos fundamentales sobre los que se hizo hincapié incluyeron convivencia: respeto por los horarios, circulación por espacios comunes, baños, pasillos, patio y comedor, la prohibición de cualquier consumo de sustancias o de fumar, restricciones al uso del celular en clases, advertencias sobre el escaparse de la escuela o no dar aviso en caso de retiro necesario. También se incluyeron recomendaciones sobre el cuidado de las aulas en las escuelas que no tenían comedor o compartían edificio con otras escuelas, el cuidado y respeto por los compañeros y el incentivo a mantener una actitud de colaboración para armar grupo y ayudarse con las tareas de la escuela y en otros aspectos personales.

Ahora, ¿Qué pasa con esa persona que no viene nunca? ¿O qué llega como esta vez? Que hoy vamos a pensar que se confundieron y no tenían claro en qué aula estaban. ¿Qué va a pasar? (...) Entonces empiezan a quedarse boyando... pierden escolaridad, pierden contacto. Es importante que se lleven bien entre ustedes, que se ayuden, que se den los teléfonos para saber de cada uno. ¿Qué pasa si alguno tiene un problema concreto? Algo del trabajo, un problema familiar, de salud. El compañero puede ayudar a ese compañero. Es importante cuidarnos entre todos. Cuidar la higiene del aula. Hoy (...) En una semana después me traen las mandarinas, el resto de la comida. Por favor no. Cuidemos el aula. Acá estudian nenes. Miren, todos estos son de nenes que están a la mañana y necesitan estar en un aula en condiciones. Entonces por respeto a ellos y a nosotros, terminé de comer, me lavo las manos. En el baño también mantengo una cierta higiene. Y vuelvo a repetirlo, no se escupan, no se hacen cosas que no corresponden. Nos ubicamos porque estamos en una escuela. (Profesora Escuela de reingreso)

En algunas materias, en tanto hubo tiempo para hacerlo los docentes especificaron las condiciones de trabajo con la que organizarían la tarea diaria. Pero no todas llegaron a comentar cómo se organizarían las tareas o cómo sería la evaluación de la cursada.

A modo de conclusiones

Si bien ambos proyectos se presentan como alternativas que buscaron ofrecer espacios diseñados para jóvenes en los que se modificaban aspectos relativos al régimen académico, vemos que los cambios y continuidades en uno y otro son diferentes.

A la manera de la escuela secundaria tradicional, en la Escuelas Secundarias Básicas el régimen académico resulta un objeto con mayor opacidad para los recién llegado al nivel. En los actos de recepción, la frecuente apelación a la co-responsabilidad de alumnos y familias en la consecución de los logros educativo parece ubicar su apropiación como un efecto de añadidura más que como un objeto a ser transmitido y trabajado en el contexto educativo. La institución de un pasaje a otro tiempo, a otro espacio, que se inicia con el régimen de la escuelas secundaria parece descansar más en aspectos normativos de la convivencia en las escuelas que en las experiencias educativas que es necesario transitar.

En el caso de las Escuelas de Reingreso, en los actos de inicio se presenta una mayor explicitación de aspectos relativos al régimen académico, a la vez que se apela en menor medida a conocimientos o recursos de los alumnos o familiares para el sostén de las trayectorias. En parte, el carácter novedoso de las condiciones de organización para la enseñanza y el aprendizaje expresada en un régimen académico como el descripto obliga a su necesaria explicitación desde los primeros momentos de recepción de los recién llegados. Además, el hecho de que el mandato fundacional de las escuelas sea el “volver a la escuela”, tiene como efecto enfatizar las características de sus demandas para aquellos alumnos que ya tuvieron una experiencia previa. Aunque es necesario destacar que el énfasis no recayó mayoritariamente en los aspectos normativos de la experiencia sino más bien en la puesta a disposición de recursos y dispositivos para lograr su acompañamiento.

Bibliografía

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En: Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes. N°2. Buenos Aires: UTE/ CTERA

CAMILLONI, Alicia (1991) "Alternativas para el régimen académico", en Revista Iglú N° 1. Buenos Aires.

GRUMET, M., "Restaging the civil ceremonies of schooling". In *The review of Education / Pedagogy / Cultural Studies*, Volume 19 Issue 1. 1997, pp. 39-54.

KANTOR, Débora (2000) La escuela media desde la perspectiva de los alumnos: relevamiento: informe final. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- Secretaría de Educación- Dirección General de Planeamiento.

MACLAREN, P., *La escuela como performance ritual*. Siglo XXI. México, 2003.

MINNICELLI, M. "Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre Dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales" Revista *Pilquen* • Sección Psicopedagogía • Año X • N° 5, 2008 disponible en http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico5/5_Minnecelli_Escrituras.pdf

TERIGI, Flavia (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

TURNER, V., *El proceso ritual*. Editorial Taurus. Madrid, 1988

Documentos

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.