



Universidad Nacional del Comahue



Facultad de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

**LA REPITENCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DE
ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO NEUQUINO**

Doctoranda: Esp. SUSANA GARCIA

Directora: Dra. DIANA MARTÍN

Co-Directora: Dra. GLENDA MIRALLES

Mayo de 2024

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de esta tesis conté con la desinteresada colaboración de distintas personas e instituciones que merecen de mi parte su reconocimiento.

En particular, al personal de las cuatro instituciones de la ciudad de Neuquén que me permitieron compartir la cotidianidad de la vida escolar: a los equipos directivos, preceptores/as, profesores/as que brindaron sus testimonios ocupando horarios extras a sus dictados de clase, a las asesoras pedagógicas y a los/as estudiantes que se ofrecieron para narrar sus experiencias y vivencias.

También merece mi reconocimiento a quienes se interesaron por el desarrollo de mi investigación y brindaron su aporte: a Nené de Biblioteca y a Pablo de Posgrado de la Facultad Ciencias de la Educación (UNCo) y demás integrantes del CeDIE de Neuquén, a la Dirección de Planeamiento y Dirección de Estadística de Neuquén.

A Gladis Tonelli y a Alejandra Marín por su estímulo para continuar frente a las dificultades que fueron surgiendo.

A mi Directora Dra. Diana Martín y a la Codirectora Dra. Glenda Miralles por su disposición permanente para orientarme y leer minuciosamente las producciones.

Por último, a mi esposo Hugo que fue mi sostén, por sus momentos de compañía de ayuda y otros de soledad, por su comprensión y por respetar mis decisiones.

A todos/as mi profundo agradecimiento

Esp. Susana Garcia

RESUMEN

La sanción de la Ley de Educación Nacional en el 2006, estableció la extensión de la obligatoriedad educativa hasta la culminación del nivel secundario. Planteó el desafío a cada una de las jurisdicciones y a las instituciones educativas, que cada estudiante que ingresa al nivel lo concluya. El derecho a la educación y la decisión legal de la extensión de la obligatoriedad representa, de algún modo, conformar una sociedad más solidaria, justa e igualitaria. Sin embargo, al decir de algunos/as autores/as, la obligatoriedad no implica que se esté cerca de la universalización en cuanto al ingreso, permanencia y egreso del mismo.

En tal sentido, una de las situaciones por la que transitan algunos/as estudiantes, como lo es la repitencia, influye – de distintas maneras– en sus trayectorias escolares. Frente a esta realidad compleja surgen interrogantes de apertura que orientaron el análisis y posibilitaron la formulación de objetivos.

Esta investigación está dirigida a analizar las vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia –en primero y segundo año de instituciones educativas de la ciudad de Neuquén– con el propósito de significar sus experiencias individuales en clave institucional y social. Sus testimonios, como también el de los/as docentes, el del cuerpo directivo, el de preceptores/as y el de las asesoras, permite analizar cómo vivencian dicha situación, las experiencias –que resultan singulares, sobre todo para el estudiantado– y el vínculo que se establece entre ellos/as y el saber.

El abordaje metodológico cualitativo, se centra en el estudio de los sentidos y los significados que estudiantes y docentes le otorgan a la problemática en la escuela secundaria neuquina. Enfocar la mirada, no significa perder de vista la complejidad que conlleva, no solo en términos educativos, sino también social. Por ello se consideran las distintas dimensiones de análisis –lo normativo, lo político, lo económico, entre otras– con el fin de profundizar en la realidad a estudiar y reconocer la heterogeneidad de experiencias y vivencias por las que atraviesan.

ABSTRACT

The enactment of the National Education Law in 2006 established the extension of compulsory education until the completion of secondary level. It posed the challenge to each of the jurisdictions and therefore to the educational institutions, that each student who enters the level, completes it. The right to education and the legal decision to extend its obligation represents, in some way, forming a more supportive, fair and egalitarian society. However, according to some authors, mandatory nature does not imply the proximity to universalization in terms of start, permanence and completion.

In this sense, one of the situations that some students go through, such as repetition, influences in different ways, their schooling trajectory. This complex reality gives rise to opening questionings, which guides research and makes it possible to formulate objectives.

This research is aimed at analyzing the experiences of students in repetition situations, in the first and second year of educational institutions in Neuquén city, in order to make their personal experience meaningful in the light of institutional and social life. Their testimonies, as well as those of the teachers', the School Head's, the course assistants' and the advisors', allow us to analyze how they go through this situation and the experiences which are unique, especially for the students, and the link that is established between them and knowledge.

The qualitative methodological approach focuses on the study of the purposes and meanings that students and teachers give to the problems in Neuquén secondary schools. A deep study was carried out in four schools with particular characteristics to learn about the meaning that said population gives to the socio-educational matter object of this research. For this reason, the different dimensions of analysis are considered – the normative, the political, the economic, among others – in order to deepen into the reality to be studied and recognize the heterogeneity of personal experiences they go through.

ABREVIATURAS

AA	Aulas de Aceleración
ANSES	Administración Nacional de Seguridad Social
ATEN	Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén
AUH	Asignación Universal por Hijo
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CeDIE	Centro de Documentación e Información Educativa
CENS	Centro Educativo de Nivel Secundario
CES	Calendario Escolar Situado
CESAJ	Centro de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes
CEUR	Calendario Escolar Único Regionalizado
CFD	Consejo Federal de Educación
CPE	Consejo Provincial de Educación
CPEM	Centro Provincial de Enseñanza Media
CPI	Centros Provinciales Integrales
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
CNAOP	Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional
COFENAF	Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia
CONET	Consejo Nacional de Educación Técnica
DCJ	Diseño Curricular Jurisdiccional
DGET	Dirección General de Enseñanza Técnica
DiNEE	Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa
DPNS	Dirección Provincial de Nivel Secundario
EFI	Educación Física Ingral

EGB	Enseñanza General Básica
EJoL	Encuesta de Jóvenes a Nivel Local
ENET	Escuela Nacional de Educación Técnica
EPA	Espacios Pedagógicos Articulados
EPEA	Escuela Provincial de Educación Agropecuaria
EPET	Escuela Provincial de Enseñanza Técnica
ESI	Educación Sexual Integral
ESRN	Nueva Escuela Secundaria de Río Negro
EdR	Escuela de Reingreso
ETP	Educación Técnico Profesional
FaCE	Facultad de Ciencias de la Educación
FE	Financiamiento Educativo
FinEs	Plan de Finalización de los Estudios Secundarios
IFD	Instituto de Formación Docente
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento Educativo
ISFD	Instituto Superior de Formación Docente
ISPRN	Instituto Superior del Profesorado Secundario de Río Negro
LEN	Ley de Educación Nacional
LFE	Ley Federal de Educación
LTP	Educación Técnico Profesional
MEyDF	Ministerio de Educación y Deportes de la Nación
NF	Nuevo Formato (Tucumán)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

PEP	Plan Educativo Provincial
PISA	Programa para la Evaluación Internacional del Estudiantado
PMI	Proyecto de Mejora Institucional
P.O.E.C.	Período de Orientación y Evaluación Complementario
PROA	Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes
RA	Relevamiento Anual
RedFie	Red Federal de Información Educativa
RPDCD	Régimen de Profesores Designados por Cargos Docentes
SEIE	Secretaría de Evaluación e Información Educativa
SENAF	Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
S.I. Un. Ed.	Sistema Integral de Unidades Educativas (Provincia de Neuquén)
SITEAL	Sistema de Información de tendencias educativas de América Latina
TIA	Taller Integral de Adolescencia
TTNN	Territorios Nacionales
UBA	Universidad de Buenos Aires
UNCo	Universidad Nacional del Comahue
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

I

RESUMEN	II
RESUMEN EN INGLÉS	III
ABREVIATURAS	IV
PRESENTACION	1
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: Estado actual del conocimiento acerca del tema	14
I.1. ¿Qué nos aportan las investigaciones extranjeras	16
I.2. ¿Qué se investiga en Argentina?	20
I.3. Investigaciones en el ámbito regional	28
CAPÍTULO II: Fundamentos conceptuales y metodológicos	33
II.1. Consideraciones sobre el marco teórico	33
II.1.1. La educación como derecho humano en las sociedades actuales	34
II.1.2. Trayectorias de los/as estudiantes: el desafío de lograr trayectorias completas	36
II.1.3. Repitencia: una práctica bajo revisión	40
II.1.4. La situación de repitencia: una categoría no estigmatizante	45
II.1.5. El aprendizaje y las corrientes psicológicas	51
II.1.6. La escuela y el espacio del aula: ámbitos de encuentros con el saber	53
II.1.7. La interacción en la sala de clase en torno al saber	56
II.1.8. El desafío de la transformación del nivel secundario. Una mirada al currículum	60
II.2. Acerca de la perspectiva Metodológica	66
II.2.1. Caracterización de las Instituciones e informante claves seleccionados/as	71
CAPÍTULO III: LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: DE LA SELECCIÓN A	82
LA OBLIGATORIEDAD	
III.1. Un recorrido histórico de la educación secundaria en Argentina	83
II.1.1. Los inicios	83
III.1.2. El Siglo XX en la Escuela Secundaria Argentina	86
III.1.3. Las primeras décadas del Siglo XXI en la educación argentina	92
III.1.3.1. De la selectividad a la obligatoriedad. Las propuestas de nuevos	98

formatos escolares	
III.1.3.2. La incorporación de los exámenes como dispositivos selectivos	101
III.1.3.3. ¿Qué dificultades se enfrentan para el cambio de las escuelas secundarias	102
III.2. Configuración de la escuela secundaria neuquina	104
III.2.1. Desde la territorialización a la provincialización	104
III.2.2. Los noventa en la educación neuquina	112
III.2.3. Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación Nacional hasta la segunda década del Siglo XXI	115
III.2.3.1. Datos estadísticos que muestran la problemática de la Escuela Secundaria Neuquina. (Años 2010 a 2019)	122
CAPÍTULO IV: LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE TRANSITAR LA ESCUELA SECUNDARIA	136
IV.1. Trayectorias escolares en la escuela secundaria provincial	136
IV.2. Dificultades en el recorrido escolar	144
IV.3. Las transiciones escolares entre niveles en las trayectorias estudiantiles	147
IV.4. La situación de repitencia e instancias evaluativas	156
IV.5. Las vivencias en la situación de repitencia	162
IV.5.1. Las vivencias y el apoyo familiar	169
IV.5.2. El proceso para superar el dolor de repetir	170
IV.5.3. Visibilizar las vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia	173
IV.6. Los/as docentes y preceptores/as en sus intervenciones de acompañamiento ante las situaciones de repitencia	176
CAPÍTULO V: LOS (DES) ENCUENTROS EN LA SALA DE CLASE	180
V.1. Vivencias en el encuentro del aula en el acto pedagógico	180
V.1.1. Las expectativas del estudiantado y del profesorado	183
V.1.2. El vínculo pedagógico	194
V.2. Las teorías del aprendizaje sostenidas en el acto pedagógico	203
V.2.1. La evaluación como control y la evaluación como aprendizaje	210

V.2.2. Mediaciones ante el conocimiento: profesores/as y pares	215
CAPÍTULO VI: HACIA LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA NEUQUINA	225
VI.1. Algunas notas sobre el Diseño Curricular Jurisdiccional	226
VI.1.1. Los/as docentes: del trabajo individual al trabajo colectivo	230
VI.1.1.1. La distribución del tiempo vinculado al trabajo del profesorado	234
VI.1.1.2. De la formación por disciplina a la interdisciplinariedad	248
VI.2. Escasez de profesores/as titulados/as	253
REFLEXIONES FINALES	259
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	271
FUENTES CONSULTADAS	295
ANEXOS	001
Anexo I: Estudiantes entrevistados/as en escuelas A,B,C y D	002
Anexo II: Entrevistados/as por escuela	005

FIGURAS

Figura 1	Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada A	73
Figura 2	Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada B	75
Figura 3	Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada C	77
Figura 4	Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada D	78
Figura 5	Ubicación de la Provincia de Neuquén, Departamentos y localización de la ciudad de Neuquén	123
Figura 6	Matrícula del nivel secundario en la provincia de Neuquén (entre 1960 y 2019)	125
Figura 7	Matrícula del Nivel Secundario. Año 2019, según sector de gestión	126
Figura 8	Asignaturas que ofrecen dificultades para el estudiantado en situación de repitencia. Primero y segundo Año. Escuelas A, B, C, D. Año 2018	132

TABLAS

Tabla 1	Tasa Neta de Escolarización en el Nivel Secundario en Argentina	96
Tabla 2	Indicadores de promoción, repitencia y abandono de primer y segundo año del Nivel Secundario. República Argentina. Años 2007, 2009, 2012, 2015, 2018 y 2019	97
Tabla 3	Organización del nivel primario y secundario en las provincias argentinas y en la ciudad de Bs. As. de acuerdo a la opción que permite la LEN	116
Tabla 4	Evolución de la tasa neta de escolarización secundaria en Argentina	124
Tabla 5	Estudiantes promovidos, no promovidos y porcentaje de promovidos, según el ámbito de gestión. Modalidad común. Año 2019. Provincia de Neuquén	127
Tabla 6	Matrícula del nivel Secundario, repitentes y porcentajes de repitentes en la totalidad de Departamentos. Nivel Secundario. Provincia de Neuquén	128
Tabla 7	Matrícula del nivel Secundario, repitentes y porcentajes de repitentes. Departamento Confluencia Nivel secundario. Período 2015-2019	129
Tabla 8	Promovidos y no promovidos. Departamento Confluencia. Nivel Secundario Modalidad Común. Período 2015-2019	129
Tabla 9	Matrícula de Primer y Segundo Año. Nivel Secundario Período 2015-2019)	130
Tabla 10	Porcentaje de repitencia de primero y segundo Año. Modalidad Común. Período 2015-2019	130
Tabla 11	Porcentaje de repitentes según año de estudio. Plan 5 años. Año 2019	131
Tabla 12	Promoción efectiva, repitencia y abandono. Período 2015 -2019	133
Tabla 13	Cantidad de secciones en los diferentes años de estudio Escuelas A, B, C y D. Modalidad Común (Bachiller y Comercial)	134
Tabla 14	Comparación de la organización del nivel secundario neuquino. Previo al Diseño Curricular Jurisdiccional y con las modificaciones que se establecen por la aprobación del Diseño para la Nueva Escuela Neuquina	255

LA REPITENCIA: EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO NEUQUINO

PRESENTACIÓN

Esta Tesis es fruto de la trayectoria de mi práctica docente y profesional que me posibilitó estar en contacto permanente con estudiantes y profesores/as del nivel medio¹. A través de este vínculo, pude observar cómo año tras año algunos/as de los/as estudiantes que ingresan al nivel no pueden transitar por este tramo educativo en los tiempos previstos por el sistema, advirtiendo también actitudes diferentes de los/as profesores ante esta problemática.

Asimismo, a través de la tarea desarrollada en espacios del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén, obtuve los datos necesarios acerca de los rendimientos académicos de los/as estudiantes. Estas vivencias despertaron el interés al conocer el alto porcentaje² de ellos/as que no obtenían los logros esperados en este nivel. Desde ese lugar inicié el camino de la investigación, centrada en la problemática de la repitencia escolar: primero, en una pasantía en el Departamento de Estadística de Neuquén, en el área de datos de promoción y no promoción, por materia y año de estudio de las escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Luego, continué con este tema en la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación³ y posteriormente para obtener el título de Especialista en Educación, Interculturalidad, Género y Sexualidades cuyo trabajo final se vinculó a los desempeños escolares de los/as estudiantes migrantes⁴.

¹ En el marco de esta tesis se definió utilizar indistintamente las denominaciones Nivel Secundario y Nivel Medio, si bien se reconocen las discusiones que en el campo académico han llevado a dejar en desuso la última. Ambas denominaciones refieren al mismo nivel educativo y están presentes en la bibliografía referenciada, las entrevistas realizadas e incluso en diversas normativas.

² Los porcentajes de repitencia en la provincia de Neuquén son: 17,06% para primer año y de 18,85% para el segundo año durante el año 2019. Departamento de Estadística, Neuquén. Relevamiento Anual.

³ Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación titulada “Oportunidades educativas para alumnos multirrepetidores del nivel medio. Un estudio de casos en la ciudad de Neuquén”, dirigida por la Dra. Diana Martín. Año 2012. FaCE, UNCo.

⁴ Trabajo de Integración final titulado “La interculturalidad en el proceso de alfabetización inicial en la escuela: el desafío de plantear prácticas pedagógicas”, dirigida por la Mg. Ana Alves. Año 2016, FaCE, UNCo.

Este tema continúa siendo motivo de preocupación, ya que en Argentina desde el año 2006 se estableció la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, en un contexto donde no se logró la universalización de ese tramo educativo.

El marco legal aumenta los desafíos en los distintos ámbitos vinculados a la educación para que los/as estudiantes sostengan su escolarización y logren la terminalidad, que es el requisito básico para el ingreso al mercado de trabajo formal o para continuar estudios en el nivel superior.

Con relación a la problemática y considerando las múltiples lecturas realizadas en la formación de grado y posgrado, la mirada sobre la repitencia se centró en el escaso vínculo que el/la estudiante logra establecer con los saberes que se proponen para su adquisición y las dificultades que se le presentan.

De allí que recuperar las propias experiencias de quienes atraviesan o atravesaron la situación de repitencia, era posible a partir de darle voz a los/as estudiantes y visibilizar sus decires y sentires, como así también conocer las experiencias de los/as referentes institucionales – docentes, preceptores/as, asesoras y equipo directivo- que tienen relación con ellos/as para ampliar y complejizar la mirada integradora sobre la situación de repitencia.

Por otra parte, para indagar la situación actual del nivel en este tercer milenio, realicé una mirada retrospectiva en la búsqueda de información sobre la conformación del sistema educativo argentino y la incorporación de la repitencia en la práctica de enseñanza.

Dicho esto, considero importante aclarar que en esta investigación se analiza la repitencia en particular desde la influencia que ésta tiene en las trayectorias escolares y en los desempeños de adolescentes y jóvenes, visibilizando las experiencias y vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia y cómo son significadas por ellos/as.

En el desarrollo de la tesis se incluye la introducción, VI capítulos, las reflexiones finales, la bibliografía, las fuentes consultadas y los anexos complementarios.

En la introducción se presenta someramente algunas cuestiones sobre la situación de repitencia en el nivel medio y sobre las trayectorias escolares de estudiantes de la provincia de Neuquén. Frente a esta realidad compleja, surgen algunos interrogantes de apertura que orientaron el análisis y posibilitaron la formulación del objetivo general y específicos, conjuntamente con el planteo de la hipótesis general que guía la presente tesis.

En el Capítulo I se considera el estado del arte, donde se da cuenta de las investigaciones existentes sobre la problemática en escala internacional, nacional y regional.

En el Capítulo II se explicitan los fundamentos teóricos y metodológicos donde se exponen los conceptos centrales en la investigación y el enfoque metodológico seleccionado.

En el Capítulo III se desarrolla el proceso histórico por el que atravesó la educación secundaria en Argentina y en la provincia de Neuquén en particular. En el orden nacional se refiere al período transcurrido desde la creación de los Colegios Nacionales de carácter selectivo para la formación de un determinado sujeto pedagógico hasta las primeras décadas del siglo XXI, en las cuales se modifica sustancialmente la concepción de sujeto y de obligatoriedad en la que se incluye a todo el estudiantado en el espacio escolar.

En el ámbito de la provincia de Neuquén se reseña el período que va desde la territorialización hasta la provincialización, punto de partida para la organización del sistema educativo provincial. Se acompaña este apartado con datos estadísticos que muestran el desarrollo de la matrícula y los desempeños escolares.

El siguiente Capítulo IV, presenta experiencias focalizadas en las trayectorias escolares del estudiantado en el orden provincial que explican el transitar por el nivel. También se destaca la diversidad y heterogeneidad de las experiencias y vivencias de los/as estudiantes entrevistados/as que tienen en común la repitencia de un año de estudios.-

En el Capítulo V se abordan los (des) encuentros en la sala de clase. Se enmarcan los diferentes intereses que concurren en el espacio del aula en la triada pedagógica (estudiantes

– docentes – contenidos).

Por último, el Capítulo VI plantea, de acuerdo a lo observado en cada institución, las vivencias que se requieren para una Nueva Escuela Secundaria que propone la provincia de Neuquén. Echar luz sobre la necesidad de un abordaje institucional en equipo, para analizar la situación de repitencia y las experiencias y vivencias por las que atraviesan los/as adolescentes y jóvenes en el comienzo de su nivel secundario. Cabe destacar que las experiencias en las que participan dejan huellas que pueden significar desde la falta de interés, la baja de autoestima, los bajos rendimientos que conducen a la repitencia, hasta el consecuente alejamiento y abandono de las instituciones

El estudio termina con las reflexiones finales de este proceso de investigación, cuyo resultante es la presente tesis. Se explicitan los hallazgos que surgen del trabajo de investigación realizado, donde la repitencia sigue vigente en las prácticas pedagógicas no obstante detectar factores que podrían superarse. El resultado esperado es contribuir, tanto al vasto caudal de estudios que realizan los/as investigadores/as y referentes institucionales de los centros de enseñanza, como a la reflexión general sobre el tema, que permita la materialización de los cambios necesarios en el nivel secundario. Exponer la diversidad de trayectorias escolares existentes y la multiplicidad de experiencias que el estudiantado atraviesa en el ámbito escolar, así como la variedad de vivencias que se tratan de visibilizar, darían cuenta de la influencia que tiene la repitencia en la formación de los/as estudiantes.

A continuación, la bibliografía utilizada, las fuentes consultadas y los anexos referidos al proceso de investigación, cierran el desarrollo de esta Tesis.

INTRODUCCIÓN

El escenario que presenta el Siglo XXI acerca de los cambios económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos enfrenta particularmente a los países latinoamericanos al desafío de ampliar el acceso de la población a mayores niveles de educación.

Consecuentemente, los diferentes gobiernos se encuentran frente al reto de mejorar las condiciones de desigualdad educativa existente, principalmente por las disparidades económicas que afrontan y que inciden en las oportunidades educativas que se ofrecen.

En este contexto histórico social, hasta el segundo decenio del siglo XXI, el sistema educativo argentino no pudo lograr que el estudiantado que ingresa al nivel medio logre la terminalidad, sumándose la igualdad en la complejidad de los aprendizajes para los diferentes grupos sociales de todo el país.

Un sistema escolar fragmentado como lo presenta Tiramonti (2004), el cual surgió con carácter selectivo y destinado a los grupos de élite que ocuparían cargos públicos o continuarían estudios universitarios, requiere, desde la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 de 2006 (LEN), acoger a todos/as los/as adolescentes y jóvenes, independientemente de su condición económica, social, cultural, de género, para que logren trayectorias escolares continuas y completas.

Por ello, uno de los desafíos que tienen que afrontar tanto el gobierno nacional, como los gobiernos provinciales, es la problemática de las trayectorias escolares, siendo la repitencia una dificultad por resolver. Se trata de un problema complejo que afecta a un número considerable de jóvenes y adolescentes, donde no hay evidencias que tienda a desaparecer, a menos que se tomen las medidas conducentes para su disminución.

La situación de repitencia, con las experiencias y vivencias que conlleva, incide en los recorridos escolares del estudiantado y toma mayor visibilidad con la sanción de la LEN que extendió la obligatoriedad de la educación argentina hasta la finalización del nivel

secundario. Esta decisión planteó el desafío de que todos/as los/as estudiantes que ingresan puedan egresar.

La sanción de la Ley, implicó el derecho a la educación de la población “como derecho de aprendizaje”, según Gómez Vera (2013). Sin embargo “la obligatoriedad no implica que se esté cerca de la universalización debido a que existen disparidades entre sectores sociales” (Tiramonti, 2011, p. 1). Para Blanco (2014) “el derecho a la educación va más allá del mero acceso a la escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos, para lograr el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona” (p.12).

En este contexto, la enseñanza secundaria está en el centro de atención de los debates educativos, debido a que no se ha podido lograr la universalización del nivel y las oportunidades educativas de los/as estudiantes se ven condicionadas en un contexto económico, político y social que muestra cada vez más las desigualdades sociales. A pesar de los avances producidos con relación a la ampliación de la cobertura, existe una alta tasa de repitencia y abandono de los procesos educativos que se manifiestan en la disminución de la terminalidad de los estudios.

Cabe destacar la diferencia entre la matrícula de estudiantes ingresantes y la cantidad de egresos que se producen, donde la disminución de los/as que culminan sus estudios expone la dificultad para transitar el nivel en los términos previstos por el sistema educativo. Una de las problemáticas más preocupantes es el alto grado de repitencia –en ocasiones reiteradas– de adolescentes y jóvenes que buscan sostener la permanencia en la escuela, con una alta posibilidad de abandono escolar y que en muchos casos se concreta.

En particular, en la provincia de Neuquén, se reconoce que el desafío a afrontar es relevante si se tiene en cuenta el cómo transcurren las trayectorias escolares del estudiantado.

A modo ilustrativo, en el quinquenio 2015-2019 –a través de las cifras de estadísticas educativas correspondientes al año 2019– muestran que, en el estudio de esa cohorte, de 9.533 ingresantes, egresaron 5.082 en tiempo y forma, siendo en los dos primeros años del nivel donde se manifiestan las mayores dificultades.

La repitencia a nivel provincial en 2019 es de 17,06% para primer año y de 18,85% para el segundo año y en el Departamento Confluencia, al que pertenece la ciudad de Neuquén los porcentajes corresponden al 16,10% y 18,68% para primer y segundo año, respectivamente. Estos datos permiten afirmar que las trayectorias escolares de una población considerada, en el mejor de los recorridos, pueden extenderse en los años del recorrido para alcanzar el egreso o llevar al abandono, como se mencionó anteriormente.

Esta situación se agrava cuando el/la estudiante repite más de una vez el primer año de estudio dado que, de acuerdo con la normativa vigente, no pueden volver a inscribirse en primer año aquellos/as que cumplen 16 años. Tienen que continuar sus estudios en una escuela secundaria nocturna con planes de estudio de cuatro años de duración.

Los porcentajes de repitencia expuestos reflejan también las dificultades para la apropiación de los saberes que proponen los/as profesores/as en las diferentes asignaturas, reflejándose tal situación en sus logros académicos y en la promoción - no promoción de años de estudio, que genera retrasos en la terminalidad.

A partir de la sanción de la LEN ya no se trata de una obligación social (Tenti Fanfani, 2003) el asistir a la escuela, sino que está legalmente establecida la terminalidad del nivel secundario. Dentro de las dificultades se focalizan los problemas en aspectos vinculados al ámbito cognitivo, pero es necesario considerar además el nivel de involucramiento afectivo ante el conocimiento que tiene incidencia significativa para favorecer u obstaculizar los aprendizajes.

La imposibilidad de lograr la promoción, implica cursar nuevamente el mismo año, es decir, tener que repetirlo, siendo una de las dificultades que al estudiantado le afecta emocionalmente y por cierto le cuesta superar. En oportunidades, puede manifestarlo explícitamente o bien asumir un silencio individual.

Se está en condiciones de sostener que la repitencia no dejó de estar ausente en los diferentes años de estudios de la escuela secundaria, pero ha tenido distinta consideración en el ámbito institucional, siendo ocultada hasta la actualidad que se visibiliza y se pone en discusión su implementación.

La no promoción de todas las asignaturas de un curso queda muy definida en los pasajes de un año a otro de estudio, en la que se evidencia el desgranamiento que se produce. También se puede observar año tras año la falta de lugares en las diferentes instituciones – principalmente en primer año– porque un número considerable de vacantes se cubren con estudiantes que vuelven a cursar el año, situación recurrente en los demás años del ciclo básico.

Estas trayectorias atravesadas por repitencias conducen a que muchos/as de los/as estudiantes desplieguen una serie de estrategias como ser el cambio de sección, de turno y de escuela antes de llegar al abandono. Además, desde las mismas instituciones se les plantea a los/as adolescentes y jóvenes el cambio de escuela o el pase al turno vespertino o nocturno para la continuidad de la escolarización.

Para paliar las dificultades señaladas, el gobierno nacional y las diferentes jurisdicciones implementaron políticas sociales y educativas para acompañar y sostener los trayectos educativos, citando entre ellas la Asignación Universal por Hijo (AUH) (2009)⁵, el Proyecto de Acompañamiento a las trayectorias escolares⁶ y el Plan de Mejora Institucional

⁵ La AUH consiste en un aporte económico para las familias en situación de vulnerabilidad por cada hijo menor de 18 años. Para efectivizar el cobro deben acreditar la asistencia a la escuela y los controles de salud.

⁶ El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEyDN) impulsó el Proyecto de Acompañamiento a las trayectorias escolares con el propósito de trabajar con las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria. El mismo tiene como propósito acompañar las trayectorias reales de los /as adolescentes y jóvenes con la finalidad

(PMI)⁷. En la provincia de Neuquén, a partir del año 2016 se inició el proceso de elaboración del Diseño Curricular para el nivel secundario, culminando con la aprobación en 2019 correspondiente a los tres primeros años de la escuela secundaria neuquina. El mismo incorpora un ciclo básico común para las escuelas secundarias de todas las modalidades, estableciendo un ciclo básico que engloba a 1° y 2° año (no plantea la repitencia de 1° y 2°) y un 3^{er} año, como enlace pedagógico e interciclo.

Investigadores/as como Terigi (2008), Baquero et. al. (2009 y 2012) y Southwell (2011), proponen desplazar la mirada que culpabiliza al estudiante hacia las barreras que imponen las condiciones institucionales, proponiendo generar nuevos formatos escolares que modifiquen el “trípode de hierro” (Terigi, 2008, p.29). Los tres componentes a los que refiere con esta categoría: el curriculum clasificado organizado en asignaturas, el profesorado formado por especialidad y un tiempo de organización del trabajo docente en horas cátedras.

Teniendo en cuenta lo sostenido por Braslavsky (2001) que “históricamente los sistemas educativos fueron pensados para transferir la cultura de las generaciones adultas a las generaciones más jóvenes” (p. 232), puede considerarse que en la sociedad actual los cambios se producen vertiginosamente. La presencia de los medios de información y comunicación muestran el desarrollo de los sucesos que están aconteciendo. La escuela entonces, quedaría relegada debido a que aún sostiene contenidos descontextualizados.

Vinculado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se puede hacer referencia a que los/as estudiantes tienen los contenidos disponibles en todo tiempo y lugar a través de los diferentes dispositivos electrónicos. Ello demuestra que la escuela no es la única que transmite contenidos, sino que puede valerse de las herramientas tecnológicas que contribuirán positivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

de brindar estrategias para superar las dificultades, lograr la permanencia y egreso del nivel.

⁷ El Plan consiste en asignación de recursos para fortalecer las propuestas de las institucionales como tutorías, clase de apoyo, horarios de consulta, taller de materias previas para acreditar asignaturas pendientes, entre otros.

Reconociendo el valor de los medios de información y comunicación se resalta el sentido del concepto de aprendizaje ubicuo, entendido como el que ocurre en todo lugar y momento. Hay que reconocer que el aprendizaje ubicuo es algo característico del ser humano. Desde su nacimiento se aprende en todo lugar y en todo momento (Burbules, 2018), primeramente, lo hace dentro de su círculo más próximo y luego se va ampliando cuando inicia la escolaridad.

La educación se desarrolla en una institución formal, pero también en diferentes lugares. Aquí se puede vincular con las ideas de Vigostsky que sostiene que el aprendizaje es social, por cuanto se da en la interacción con los/as otros/as.

Si bien se valora el aporte que pueden significar las nuevas tecnologías hay que tener en cuenta que la repitencia requiere de estrategias actualizadas, pero que contemplen el acceso desigual que tienen los diferentes grupos sociales a las nuevas tecnologías.

Hoy la repitencia es puesta en cuestión, en tanto que no hay evidencias que favorezcan los aprendizajes del estudiantado y resulta contraproducente porque el/la estudiante tiene que volver a cursar todas las materias tanto las desaprobadas como las aprobadas e implica el riesgo educativo de un posible abandono.

En el tránsito por el sistema educativo formal, no todos/as los/as estudiantes tienen recorridos lineales y continuos como determina el mismo, en el cual se avanza un grado/año por año, sino que existe diversidad de recorridos reales, que posibilita que los/as estudiantes que transitan su escolarización de modos “heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007, p.3).

Al repetir un curso se produce la continuidad de su trayectoria escolar en un año ya transitado y sus vivencias adquieren una singularidad particular que pueden anticipar un futuro abandono. En la provincia de Neuquén se tiene que volver a cursar el año, es decir, el/la estudiante que no logra la promoción de más de dos asignaturas de un curso, al finalizar

todas las instancias evaluativas previstas en la Resolución N° 151/10, tiene que cursar nuevamente todas las asignaturas que comprende al año no promocionado.

No obstante, de ser una problemática ampliamente investigada y a su vez cuestionada su eficacia -por la vigencia que muestran los datos estadísticos- es necesario continuar profundizando y complejizando lo investigando.

A pesar de experiencias escolares negativas, los/as estudiantes y las familias siguen viendo en la escuela el ámbito propicio para el logro de mejores oportunidades futuras, tanto académicas, como laborales o bien mejores condiciones de vida y su integración a la sociedad en la que vive.

Frente a esta realidad compleja, que se va materializando en los objetivos a plantear y a la hipótesis a considerar, surgen algunos interrogantes que permiten distintos caminos de apertura y guían el análisis, que se enuncia a continuación: ¿Qué experiencia escolar construye el estudiantado en la cotidianidad del aula? ¿Cómo se vinculan con los saberes? ¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as en los desempeños escolares? ¿Cómo vivencian los/as estudiantes la situación de repitencia? ¿Cuáles son los momentos más críticos de la trayectoria del estudiantado en los dos primeros años del nivel secundario? ¿Cómo consideran los/as profesores/as las vivencias del estudiantado en situación de repitencia? ¿Cómo se construye la subjetividad de los/as adolescentes y jóvenes en el tránsito por la situación de repitencia? ¿Qué características de la organización institucional y de la normativa existente regulan las posibilidades en las trayectorias educativas del estudiantado?

En tal sentido, el supuesto que recorre la investigación alude a que aquellos/as estudiantes que atraviesan la situación de repitencia, transitan diferentes experiencias que conlleva a la construcción personal de la misma y por lo tanto a vivencias disímiles. Dicha construcción se asocia a la vinculación que éstos/as poseen con la comunidad escolar, con el

saber, con el entorno en el cual habitan, con las interacciones sociales que se producen en su cotidiano y con su propia subjetividad.

Interrogar la realidad y focalizar la lente en este tema, significa también considerar otras escalas de análisis que implica incluir lo referido a la sociedad, tales como la normativa, la política, los modelos sociales, entre otras- para coplejizar la explicación de las diversas trayectorias escolares.

Dicho esto, el objetivo general de la tesis es:

Analizar las vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia, con el propósito de significar sus experiencias individuales, en clave institucional y social.

Considerando este objetivo general, se citan los siguientes específicos;

1. Identificar y analizar el proceso por el cual se constituye la situación de repitencia, destacando los nudos críticos que se les presentan a los/as estudiantes durante el año escolar secundario, para reconocer las situaciones que dificultan el avance en el año siguiente superior y cómo afectan las formas de acercarse al conocimiento.
2. Reconocer y analizar el proceso por el cual se configura la repitencia en las instancias evaluativas complementarias al finalizar el ciclo lectivo, con el fin de ampliar la mirada desde una perspectiva integradora.
3. Indagar y analizar sobre las mediaciones en el acto pedagógico, que proponen los/as profesores/as en las asignaturas que dictan al momento de evaluar, para analizar las expectativas sobre el desempeño de los/as estudiantes en los cursos a cargo.
4. Relevar y analizar el marco normativo emanado de las políticas educativas –a escala nacional y provincial– con la intención de interpretar las relaciones que se producen y que circulan en los espacios educativos y particularmente en las trayectorias del estudiantado en situación de repitencia.

Cabe destacar que la repitencia remite a un vasto y complejo universo de problemáticas estrechamente ligadas ente sí, por ello admite múltiples abordajes. Ante la necesidad de producir un recorte del objeto y convertirlo en un problema plausible de tratamiento analítico, determinados aspectos quedaron entre los pendientes a futuro, reconociendo en ello el ejercicio de una violencia inevitable sobre el objeto. La delimitación clara de los alcances y límites del presente estudio, permitirán salvaguardar cualquier omisión producida.

CAPÍTULO I

ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO ACERCA DEL TEMA

Durante el proceso de revisión bibliográfica, se accede a una diversidad de libros, artículos, ponencias, tesis de posgrado y monografías que abordan la problemática de estudio o que se aproximan a ella desde diversos campos disciplinares –psicología, sociología, pedagogía, historia y educación, entre otras– enfoques o propuestas y que se producen tanto a nivel regional, como nacional e internacional. Un dato interesante para mencionar es que en los últimos años del segundo decenio del siglo XXI son frecuentes las compilaciones de estudios realizados por diversos/as autores/as referidas a diferentes ejes vinculados con la enseñanza secundaria, la obligatoriedad del nivel y la necesidad de transformación para la inclusión de todo el estudiantado.

Dicho esto, se organiza el capítulo de acuerdo al avance de las investigaciones desde la década de los años 70 del siglo pasado hasta el tercer milenio del S. XXI, reconociendo los aportes según su ámbito de procedencia y con relación al objeto de esta tesis.

Cabe destacar que la repitencia es una práctica pedagógica arraigada en las instituciones educativas siendo el principal afectado el/la estudiante, reconociendo que también influye sobre el sistema educativo, al poner en evidencia las dificultades que enfrenta para lograr que las trayectorias escolares posean un desarrollo continuo. Al decir de Tiramonti (2019) se trata de “la incapacidad para sostener las trayectorias educativas de sus alumnos⁸ a lo largo de los años de su escolarización y la consiguiente baja tasa de titulación” (p. 80).

A pesar de todos los aportes y reformas realizados, la repitencia es una problemática que continúa vigente en las discusiones del campo educativo. Por lo cual se destaca la

⁸ Se utiliza el concepto de alumno cuando pertenece a citas de los/as autores/as, en otras instancias se emplea el término estudiantes.

continua actualización de las investigaciones para la plena inclusión del estudiantado y la mejora del nivel en cuanto a la calidad de los aprendizajes que brinda.

Actualmente la enseñanza secundaria se encuentra en un lugar relevante en la agenda educativa, por la decisión política –tanto nacional como internacional– de ampliar los niveles de escolarización de la población. En Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26206 que dispone la extensión de los años de escolarización, fijando la obligatoriedad en todo el país hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. (Artículo 16°).

Es así que la problemática de la repitencia se la analiza con diferentes significaciones: inicialmente se plantea la mirada en el /la estudiante donde la falta de logros académicos es considerada como un déficit, una carencia; también desde la familia, donde el origen social y cultural de la misma es homologado a los rendimientos de los/as estudiantes y desde la propia institución que no genera las condiciones para los logros académicos.

En las dos primeras décadas del siglo XXI se profundiza en investigaciones acerca de las trayectorias escolares, del formato escolar, el currículum, el régimen académico, señalándose la rigidez de la escuela para albergar un tipo de población escolar que muestra otras formas de vivir la adolescencia y la juventud; o bien se considera la multicausalidad como producto de la conjunción de los ámbitos mencionados que inciden en el sostenimiento de los bajos logros en los rendimientos escolares.

Hay que reconocer que en el tercer milenio existen diferentes cuestionamientos en cuanto a la efectividad de la repitencia como dispositivo pedagógico basados en los efectos que produce en el desarrollo de las trayectorias escolares, debido a que “no ha promovido ni mejores aprendizajes ni alguna forma de solución al problema (...)” (Montes y Ziegler, 2012, p. 170).

Paralelamente a los aportes de las producciones teóricas se efectúan estadísticas de organismos internacionales, estudios comparados de países, censos nacionales y estadísticas provinciales que muestran la marcada diferencia en cuanto a logros educativos, en un contexto que pretende dar a la población un marco de igualdad y de inclusión en una realidad caracterizada por la desigualdad social. Por otra parte, los resultados de las pruebas internacionales de evaluación PISA⁹ son utilizados como parámetros para comparar la eficiencia de los diferentes sistemas educativos, siendo esta información cuestionada por diferentes sectores, ya que son pruebas estandarizadas para cotejar los logros en diferentes contextos.

Desde 2016, en Argentina se implementa anualmente el dispositivo de evaluación nacional de los aprendizajes “Aprender”, que comprende el nivel primario y secundario; en este último nivel se evalúan a estudiantes de 2º/3º año y 5º/6º año con el propósito de valorar los logros alcanzados en distintas disciplinas. Los resultados son comunicados a través de informes por el Ministerio de Educación de Argentina, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (SEIE)

I.1. ¿Qué nos aportan las investigaciones extranjeras?

Durante las décadas 60-70 del siglo pasado se comienza a cuestionar el supuesto que se sostiene hasta entonces, que considera a la escuela como principio de igualdad para la mejora de la sociedad. En los estudios que se realizan se homologa el origen socio-económico-cultural de los padres con las dificultades de los/as estudiantes; estableciendo la diferencia entre aquellos/as que obtenían resultados exitosos y los/as que tenían dificultades en las instituciones educativas (Fernández, 2003).

⁹ El Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) establece los rankings de países de acuerdo a la calidad educativa.

Las producciones teóricas de ese período pertenecen a Bourdieu y Passeron (1970), Baudelot y Establet (1971) y Bowles y Gintis (1976) ponen en evidencia la desigualdad educativa a través de la existencia de circuitos educativos diferenciados según el grupo social de origen. Estas primeras investigaciones dan lugar a otras que cuestionan el papel reproductor de la educación, planteando que también puede asumir un papel transformador.

Posteriormente, con relación a los logros académicos se recupera una investigación de Perrenoud (1996) donde se identifica el éxito/fracaso escolar asociado a las técnicas de evaluación, “se opera una suerte de estratificación de los alumnos que superan las instancias de evaluación y aquellos que van a exámenes y recuperatorios” (Citado por Pérez Rubio, 2007, p. 3). En el 2006 realiza otra investigación donde reconoce que ser alumno es un oficio a aprender y a construir dentro de los procesos de socialización escolar. En el tránsito por la institución, el estudiante desarrolla estrategias de protección o de resistencia (p. 11) y sostiene que “la evaluación crea jerarquías de excelencia a partir de las cuales se decidirá el progreso en la trayectoria escolar (...)” (Perrenoud, 2008, p. 7).

Un análisis diferente vinculado a los/as estudiantes que repiten el año se lleva a cabo en España, por Basora y Martínez García (2007) quienes realizan una investigación acerca de los/as estudiantes repetidores/as en una asignatura y la retroalimentación negativa, presentando una comparación entre un sistema de control y la situación de repitencia, vinculada a los flujos de entrada y de salida, comparable a lo que sucede en una asignatura con los/as estudiantes que transitan por la misma, donde puede quedar colapsada por el exceso de repetidores/as o suspendidos/as. Los autores proponen que los/as estudiantes suspendidos/as se vuelvan tutores/as de los/as compañeros/as que cursan por primera vez. Reconocen la presencia de tres grupos de estudiantes al iniciarse el año escolar: los/as que cursan por vez primera y quienes son repetidores/as diferenciando aquellos/as que no han

logrado los contenidos y los que han abandonado en el año escolar y no lograron la aprobación.

Mateos Blanco (2009) también aporta acerca de la percepción que tienen los/as estudiantes sobre la escuela, señalando dos líneas de investigación. La primera referida al modo de cómo vivencian determinadas experiencias educativas en el contexto escolar y el aprendizaje y la segunda línea vinculada al contexto socio cultural sobre la conformación de las experiencias de aprendizaje. Concluye que, problemas como el fracaso escolar o las situaciones difíciles pueden estar relacionados al autoconcepto que se forma el/la estudiante, basado en las desaprobaciones en el rendimiento académico, así como la incidencia de las expectativas prematuras que elabora el profesorado sobre su desempeño. También señala que en oportunidades las expectativas de los/as estudiantes no condicen con las que plantea la escuela, siendo este desacuerdo el que puede influir sobre el rendimiento académico y sobre la comunicación entre estudiantes y el cuerpo docente.

La contribución de Carranza Villalobos -de 2011 y publicada en 2013- sobre el tema, adquiere importancia en tanto analiza las percepciones de estudiantes de secundaria sobre su condición de adelantamiento y repitencia escolar en Costa Rica. Estudia el rendimiento escolar donde la motivación de los/as estudiantes tiene vinculación con los logros académicos. Analiza el sentimiento de competencia académica de los/as mismos en condición de repitencia y de adelantamiento, en un espacio escolar que les permite cursar nuevamente las materias que reprueban y avanzar en algunas asignaturas de un año superior.

Quién también trabaja acerca de las percepciones de los/las estudiantes y cómo construyen sus experiencias en torno a la escuela, sus vivencias y el sentido que tiene estudiar, tratando de conocer cómo viven y sienten los acontecimientos escolares, son los mexicanos Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015). De esta aproximación se trata de comprender la parte subjetiva de los sentidos en el vínculo escuela y sujetos.

Por su parte, Díaz Barajas y Ruiz Olvera (2018) plantean establecer si existe relación entre la reprobación escolar y el autoconcepto. Para ello emplean una metodología cuantitativa, con la participación de 103 adolescentes que presentaban más de una materia reprobada del nivel de bachillerato en una escuela pública de México. Reconocen el beneficio que brinda el apoyo de la familia en el rendimiento académico y en las calificaciones. Sostienen que tanto la familia como los/as profesores/as cobran relevancia en la reprobación escolar, debido a que los/as estudiantes requieren de adultos que los/as orienten en su construcción del autoconcepto, en el momento de la reprobación escolar.

Otros estudios llegan desde Colombia. Por un lado, González Calderón y Míguez Peña (2017) plantean la necesidad de reconocimiento frente a la repitencia escolar. Sus investigaciones tienen el propósito de indagar y caracterizar las vivencias de los/as estudiantes de sexto grado (11 a 14 años) recuperando las dificultades que mantienen y la necesidad de reconocimiento que necesitan, es decir, que sean tenidos/as en cuenta. Reconocen que los/as estudiantes en situación de repitencia son objeto de menosprecio desde el derecho porque no son atendidos/as para la superación de su condición.

Por el otro lado, Acosta Rodríguez y Morales Ludueña (2018) analizan la práctica pedagógica del acto educativo vinculado a la convivencia. La mediación en este sentido es tomada como forma de resolver los desacuerdos entre estudiantes y profesores/as. Desde su posición, la mediación que debe ofrecer el/la profesor/a no es sólo en los aspectos cognitivos sino en las situaciones vinculares que se producen en la sala de clase, orientando el proceso de aprendizaje.

A partir de los aportes que anteceden, se podría afirmar que la repitencia se advierte en la percepción de la capacidad de aprendizaje tanto de estudiantes, como de los/as docentes, quienes la que sostienen. La influencia en el autoconcepto del/la adolescente, la necesidad de reconocimiento de quien tiene que volver a cursar el mismo año de estudio y la incidencia

que la demora produce en el flujo escolar, afecta al sistema educativo limitando la posibilidad de vacantes para los/as ingresantes a un curso. Además, se concibe ante la repitencia, la posibilidad de adelantamiento en el caso de disciplinas aprobadas.

La riqueza de las investigaciones citadas radica en la importancia que le otorgan a la problemática del tema de estudio. La repitencia, el fracaso escolar, la evaluación y los análisis desde las percepciones y representaciones del estudiantado en distintos países, complejizan las lecturas y abren un sinfín de líneas de investigación.

I.2. ¿Qué se investiga en Argentina?

En los años de recuperación democrática, desde el ámbito gubernamental se manifiesta el interés por la democratización del sistema educativo. El ingreso, la permanencia y el egreso en los diferentes niveles, junto a la puesta en marcha de los mecanismos de participación y la ampliación de la matrícula, pasan a ser una preocupación de la gestión educativa.

En este contexto se puede citar la investigación de Cecilia Braslavsky (1985), que pone en cuestión la equitativa distribución de conocimientos, al sostener “que ofrecer a todos los grupos las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social, no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación” (p.16). Señala además que el sistema educativo argentino se presenta segmentado (los/as estudiantes acceden a distintos circuitos diferenciados de educación) y desarticulado –entre los niveles de enseñanza- (p.28).

En los años 90 se producen importantes reformas educativas. Se inicia con la sanción de la Ley de Transferencia N° 24049 de 1991, que decreta el traspaso del nivel medio a las distintas jurisdicciones y continúa con la modificación de la estructura del sistema educativo¹⁰

¹⁰ En abril de 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación que propone una nueva estructura académica para los niveles primario y secundario, además de extender la obligatoriedad a un total de diez años -se convierte en obligatorio junto con el nivel preescolar. Con esta nueva estructura, la enseñanza primaria de 7 años de duración y la enseñanza secundaria de 5 años, son modificadas estableciéndose una estructura de Enseñanza General Básica (EGB) de 9 años/grados, compuesta de tres ciclos -EGB 1-EGB2-EGB3- y Polimodal- de 3 años- La educación

mediante la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195 en 1993⁹ que establece la Enseñanza General Básica (EGB). Ésta se divide en tres ciclos de tres años de duración cada uno, extendiéndose la obligatoriedad hasta la finalización de la misma -equivalente al segundo año de la escuela media de entonces- y la Educación Polimodal de tres años de duración. Es importante destacar que la provincia de Neuquén no adhirió a esta nueva estructura, manteniendo la organización tradicional de siete años de educación primaria y cinco o seis años de educación secundaria –según sea común o técnica– con excepción de tres pruebas piloto¹¹ en el interior provincial.

A partir del tercer milenio, la preocupación se centra en la inclusión de todos aquellos grupos de adolescentes y jóvenes que no accedieron y/o acceden a la educación, focalizando las políticas públicas para favorecer a los grupos más necesitados. En la investigación de Kessler (2002) se señala la existencia, al interior de un mismo nivel educativo, diversos modos de vivir y experimentar los procesos de escolarización obligatoria, al que denominó una experiencia escolar fragmentada. Por su parte, cabe señalar que las desigualdades sociales llevan a la diferenciación de los establecimientos educativos.

Un aporte a esta problemática lo realiza Tiramonti (2004) donde reflexiona sobre la desigualdad en Argentina, refiriendo que “primeramente fue pensada en términos de inclusión o exclusión del sistema educativo, a lo que sumó otras conceptualizaciones con relación a cómo los docentes o las instituciones educativas generaban dispositivos de selección de la población” (p. 95). La autora propuso una reconceptualización del concepto de fragmentación ya que los cambios originados en los años 90 no reflejaban las problemáticas que se estaban produciendo en el nuevo milenio. Además del concepto de

secundaria quedó de esta manera dividida en dos ciclos con lógicas educativas diferentes: la EGB3 (último tramo de la EGB) y el polimodal. (Tramo final de la anterior enseñanza secundaria) Esta modificación trae aparejada la reformulación de los planes de estudio, principalmente lo pertinente a la educación Polimodal y se crean los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la EGB y el Polimodal.

¹¹ Las experiencias piloto se llevaron a cabo en el interior de la provincia, en las localidades de Las Coloradas, Caviahue y El Cholar.

segmento al que refería Braslavsky (1985), se le suma el de fragmentación, para dar cuenta que el espacio de socialización no es homogéneo, ya que los fragmentos no dan idea de totalidad, sino que difieren entre sí (Tiramonti, 2004, p.27). Asimismo, se producen diversidad de investigaciones que refieren a: la educabilidad de los sujetos (Tedesco 2002, Baquero 2002), a la nueva discriminación educativa (Tiramonti 2004) y a las trayectorias escolares (Kessler 2004, Terigi, 2007, 2008, 2010, 2012), entre otras.

Al establecerse la expansión de la enseñanza secundaria en 2006, se profundiza la preocupación por la obligatoriedad extendida hasta el egreso. En este sentido, Rossano (2006) escribe sobre la transición entre el nivel primario al secundario. Expone que entre el egreso de la escuela primaria y el ingreso al secundario existe un quiebre, en el cual los/as adolescentes se tornan invisibles para cada nivel, porque ya no pertenecen a la escuela primaria pero aún no son estudiantes de la escuela secundaria. Este pasaje parecería que fuera responsabilidad exclusiva del/la estudiante y las familias y plantea diferencias según los grupos sociales de pertenencia, siendo más difícil para aquellos/as que no tienen conocimientos acerca del secundario.

En el año 2007, Terigi afirma que las trayectorias escolares pasan de ser consideradas un problema individual a un problema que debe ser atendido sistémicamente y las resitúa como reflexión pedagógica. Desde esta posición desarrolla el concepto de trayectorias escolares teóricas y trayectorias reales para mostrar cómo es el tránsito de los/as estudiantes por el sistema educativo. Sostiene que el incremento y la diversidad del estudiantado que asiste a la escuela se producen cuando aún no se promovieron modificaciones en la oferta educativa que atienda a los aprendizajes reales de la población escolar. Propone dar visibilidad a problemáticas tales como las transiciones educativas, la relación de baja intensidad, el ausentismo, la sobreedad, los bajos logros académicos. Dentro de sus

conclusiones reconoce no normalizar las trayectorias, sino ofrecer alternativas más flexibles sin renunciar a los aprendizajes.

Por su parte, el libro compilado por Tiramonti y Montes (2009) recupera el debate sobre la educación media. Se mencionan las falencias en su funcionamiento y la calidad de las experiencias educativas.

Otras contribuciones (Nobile, 2016) se ocupan de la obligatoriedad al sancionarse la LEN que reconoce la progresiva expansión de la educación secundaria, modificando el modelo elitista de sus comienzos y se destacándose los desafíos a afrontar para revertir la repitencia, el abandono y la sobreedad (p.121). Sobre la inclusión vs. la escolarización (Tenti Fanfani, 2016) sostiene que la exclusión educativa se da en dos dimensiones: una vinculada al estar fuera de la escuela y la otra, a la exclusión del conocimiento. Por último, mencionar los estudios que versan sobre la vinculación escuela y trabajo (Jacinto, 2010) (Garino, 2018) y las trayectorias escolares (Briscioli (2016) y Cancino (2018).

Llegada a este punto, y con la intención de saber que desde las diversas Universidades Nacionales se han realizado investigaciones, tesis y un sinfín de artículos sobre esta problemática, solo se hará referencia a algunas de ellas que han marcado las varias lecturas realizadas sobre la situación de repitencia en el nivel secundario de la provincia de Neuquén. Se considera particularmente aquellas referidas a las experiencias y las vivencias de los/as estudiantes del nivel medio.

En este sentido, sobre la educación secundaria mucho se ha escrito en nuestro país. A modo de ejemplificar, las investigaciones de Litichever y Nuñez (2015) quienes reconocen que la educación secundaria es una profunda preocupación social sobre la cual recae numerosas demandas. La presentan como un espacio que permite la sociabilidad juvenil donde la experiencia escolar posibilita el encontrarse con otros/as, situación en la que deben desarrollar estrategias para ser reconocidos/as, buscando pertenencia a partir de la

conformación de grupos. Hay diversidad de modos de ser joven, siendo en la escuela donde cobran visibilidad las distintas formas de serlo observándose la disparidad de estilos juveniles. Hablar de escuela secundaria implica considerar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las características que adquiere la experiencia escolar juvenil en determinado contexto socio- cultural.

Otra mirada sobre la escuela secundaria la proporciona los escritos de Nora Gluz (2013) al referirse a las innovaciones en los formatos escolares a través de las experiencias de los bachilleratos populares, que son un intento de acercamiento a sectores que la escuela tradicional no lograba incluir. También Gluz y Rodríguez Moyano (2018) en una investigación en la provincia de Buenos Aires, analizan las políticas de inclusión implementadas para la integración de los/as jóvenes que no han terminado el nivel secundario y se encuentran fuera de la escuela: políticas sociales, como la Asignación Universal por Hijo (AUH), el Plan de Estudios Secundarios (FinES) y los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ). Destacan que la exclusión que sufren los/as estudiantes en situación vulnerable se debe tanto a las condiciones materiales como simbólicas de vida.

Las investigaciones sistematizadas por Terigi y Briscioli (2018) en lo referente a educación secundaria, retoman el concepto de segmentación socioeducativa, en el que se indaga sobre los procesos que producen la diferenciación entre establecimientos educativos del nivel secundario y la existencia de circuitos diferenciados de escuelas según la población que atienden. Enfocan una comprensión multidimensional del fenómeno de escolarización, dado que el concepto de trayectoria abarca a la dimensión estructural –anteriormente designados factores exógenos–, institucional –los denominados endógenos– e individual -las formas en que los sujetos se mueven entre tales restricciones-. Cabe destacar que en uno de los escritos de Guillermina Tiramonti (2019) se analiza el sistema educativo considerando los

diversos sectores sociales que asisten a la escuela, la inclusividad en su acceso y la incapacidad diferenciadora de los públicos que atiende (heterogéneo, fragmentado y altamente injusto), la metodología de enseñanza y la relación entre la titulación y las posibilidades de obtener empleo.

Con respecto al fracaso escolar y los problemas de aprendizaje, Ferreyra et.al. (2006) sostiene que muchos de esos problemas en la escuela secundaria están ligados a la falta de coordinación dentro de cada año, curso y/o ciclo, que superponen exigencias, evaluaciones, estilos y modos contradictorios, que confunden y atentan contra la relación alumno-docente.

En esta línea, la tesis doctoral de Canciano (2018) es interesante, pues realiza un estudio de los itinerarios de jóvenes de sectores medios del área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires con relación al abandono de los estudios secundarios. Pone en cuestión el abandono como una situación exclusiva de los/as jóvenes de los sectores más desfavorecidos y reconoce que hay un porcentaje significativo que provienen de sectores medios, de condiciones de vida favorable y que dejan de asistir al nivel. Sostiene que existe una fuerte asociación entre abandono escolar y pobreza, pero parecería que pasan invisibilizadas los abandonos de los sectores favorecidos social y culturalmente.

Con relación a esto, el trabajo de Saavedra (2015) indagó sobre la repitencia en el nivel medio sanjuanino y analiza la articulación entre las características de los/as jóvenes y el contexto social que los/as condiciona. Ante la pregunta de ¿por qué repiten la secundaria?, Krichesky (2015) sostiene que la repitencia es una problemática vigente que se visualiza en los meses de diciembre, febrero y marzo. Considera que las causas, tradicionalmente, se centraron en los/as estudiantes y sus competencias, pero esta mirada fue modificada desde hace algún tiempo, donde los/as investigadores/as analizan la incidencia de múltiples factores que influyen en los desiguales rendimientos escolares, afectando a sectores pobres y vulnerables. Los/as estudiantes que repiten cargan con una doble condena: cursar el mismo

año y el estigma al matricularse al año siguiente. Señala también las experiencias implementadas para dar respuesta a la problemática vinculadas al formato escolar y a un régimen de cursada alternativo, como son las Escuelas de Reingreso (EdR), los Centros de Escolarización de Adolescentes y jóvenes (CESAJ), el Programa 14-17 de Córdoba, propuestas que eliminan la promoción por año completo, proponiendo la organización de trayectos para cada estudiante. Vinculado a estas prácticas, existen las escuelas que se gestionaron entre el Ministerio de Educación y algunas Universidades como la de San Martín, la de Quilmes y la de Avellaneda que mantienen el régimen de cursada anual, pero evitan la repitencia proponiendo el recursado sólo de la materia no aprobada. En su conclusión sostiene que las experiencias mencionadas podrían tomarse como política curricular, con evaluaciones más justas y formativas, para que el derecho a la educación no sólo se plantee en el plano normativo.

Otra revisión significativa tiene que ver con aquellas investigaciones que consideran las experiencias y vivencias de docentes y estudiantes a la hora de valorar la inclusión educativa. Una de ellas es la realizada por Krichesky (2011) quien afirma que la escuela es un espacio significativo en las vidas del estudiantado, un buen lugar para crecer, desplegarse y sentirse protegidos frente al afuera. El trabajo de Ardiles (2014) parte de las experiencias formativas en las escuelas secundarias y se remite a las huellas y marcas que deja la evaluación en los/las estudiantes que van conformando su subjetividad, signos que se observan especialmente en aquellos/as que repiten. Muestra, además, cómo las marcas atraviesan el trabajo de los/as profesores/as, en las que se recuperan las experiencias vividas en su trayectoria formativa como estudiantes.

A propósito de esto, se recuperaron estudios focalizados en las trayectorias escolares de estudiantes secundarios, la mirada de docentes y de sus familias. Los escritos de Rappoport y Monarca (2013) dan cuenta de que el primer año de estudio es el momento clave

para las trayectorias escolares. Así también corroboran la hipótesis de Terigi (2010) cuando afirma que la dificultad en el paso del nivel primario al secundario en el sistema educativo argentino aparece como un ajuste significativo entre las trayectorias teóricas y las reales. Otro ejemplo, es el aporte de Bárbara Briscioli (2014) quien toma como objeto de estudio las trayectorias escolares de los/as estudiantes de EdR de la Ciudad de Buenos Aires (creadas en 2004) siendo una propuesta alternativa en la educación secundaria¹² y sostiene que la matriz organizacional y el rendimiento académico imponen dificultades en el tránsito por el nivel, por lo tanto estas escuelas proponen garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de los/as estudiantes que por alguna razón interrumpieron su escolaridad.

Por último, mencionar que los formatos organizativos y los regímenes académicos también fueron motivos de investigación. Entre ellos se puede citar dos investigaciones realizadas en 2009 y 2012 por Baquero, Terigi, Briscioli, Sburlatti, que visibilizan cómo los componentes del régimen académico pueden operar obturando las trayectorias escolares.

Como síntesis de este apartado se señala que, desde la recuperación del gobierno democrático en 1983 hasta la segunda década del siglo XXI, la amplia producción de investigaciones sobre la escuela secundaria centra la atención en el aspecto fragmentado del sistema educativo, donde existen diferentes circuitos de escolarización para los diversos grupos escolares. La masificación que se produce con el ingreso de todos los sectores sociales, presenta desafíos que deben enfrentarse para lograr la permanencia y la culminación del nivel.

Por otra parte, la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario hasta su culminación, visibiliza la heterogeneidad de las trayectorias escolares del estudiantado, donde se evidencia aquellas que se apartan del tránsito esperado, siendo la repitencia una de las

¹² Estas instituciones presentan el régimen de cursada y asistencia por asignatura, cuestionando la dificultad de la promoción por año escolar completo. Se trata de una experiencia innovadora en la organización tradicional para incluir a aquellos/as estudiantes que se alejaron de la escuela.

dificultades que puede producir el abandono escolar. Frente a las dificultades que atraviesa el estudiantado, se proponen alternativas para la inclusión, resaltando la necesidad de rever el formato de la escuela tradicional y los regímenes académicos, entre otros.

I.3. Investigaciones en el ámbito regional

Hablar de las investigaciones en el ámbito regional, supone en principio, reducir la escala de observación, y además apoyarse en estudios macro que permiten a su vez caracterizar la región. Para esta tesis, buscar lo singular de los estudios realizados en las provincias de Río Negro y Neuquén, con énfasis en esta última y en perspectiva regional, permite no solo quedarse en la excepcionalidad del caso sino relacionar lo particular y general, lo micro y lo macro, el sujeto y la estructura y, en conjunto permiten aproximarse a la realidad socio educativa que en última instancia es lo que se procura captar. En la dialéctica entre lo micro y lo macro, se considera fundamental la reflexión teórica como base de este conocimiento. Por ello, los estudios regionales contemplan un análisis del tema en su conjunto en contraposición a visiones unilaterales y fragmentarias.

Es precisamente a través de esta perspectiva que se articula la educación regional en diálogo con lo nacional e internacional ya que lo sucedido en estas provincias del norte de la Patagonia, es específica en la medida en que se relacionan a la vida cotidiana de una población regional y a la sociedad de la cual son parte.

Considerando las investigaciones que versan sobre la repitencia, Reybet y Méndes (1992) elaboran un documento “Aportes para el análisis de la repitencia en la escuela media” donde proponen el debate, análisis y reflexión sobre la repitencia en primer año, con el propósito de revertirla. Afirman que, frente a la demanda de oferta en el nivel secundario, la repitencia ha sido propuesta como solución para ajustarla a la oferta, quedando excluido el/la estudiante que no ha alcanzado la promoción a través de mecanismos de expulsión encubierta

en las instituciones educativas. Al respecto reconocen que en las instituciones se considera a la repitencia unilateralmente, o sea, como resultado de las características individuales de los/as estudiantes. Sugieren para su estudio, un análisis multicausal de variables internas y externas a la institución, ya que el egreso del nivel primario no implica necesariamente que lo hayan hecho en iguales condiciones; que la transición de ese nivel al nivel medio no está articulada armónicamente; que la estructura curricular –con diversas estrategias metodológicas y diferentes criterios de evaluación– al contener disciplinas inconexas generan la imposibilidad de apropiarse de un saber significativo.

A su vez, los aportes de Diana Martín (2005) sobre el aprendizaje en el nivel medio, se vinculan directamente con el deseo de aprender y la resistencia que manifiestan estudiantes de los primeros años del nivel. La investigación realizada le permitió a la autora mostrar ciertas diferencias entre el Ciclo Básico y el Ciclo Superior del secundario. En ocasiones, la resistencia se origina en el aburrimiento, en los contenidos carentes de interés para los/as estudiantes, el no lograr empatía con el/la docente y con las dificultades en el aprendizaje que van surgiendo en el transcurso del período escolar.

La probable consecuencia de lo antes dicho, es el aumento del número de repitentes. Si bien es cierto que -según testimonios de los/as propios/as estudiantes- en la escuela se aprende y se accede a nuevos conocimientos para que en el futuro puedan insertarse en el campo laboral, estas motivaciones no tienen la suficiente fuerza para atacar a la resistencia. En otra instancia de la investigación Martín considera que las concepciones de sujeto, sociedad, aprendizaje y enseñanza que sustentan el quehacer cotidiano del/a docente, son definitorias para lograr que el deseo de aprender sea más potente que el de resistirse al aprendizaje.

En el año 2019 Castilla, López, Olivares y Menghini a partir de la entrada a dos instituciones del Nivel Medio de Neuquén, intentan dar repuesta -provisoria- a una de las

problemáticas del sistema educativo como lo es el riesgo escolar. Señalan la responsabilidad pedagógica que tiene la escuela de generar situaciones para disminuir el riesgo educativo, manifestando la necesidad de una articulación entre los niveles de enseñanza primario y secundario y promocionar así el logro de hábitos intelectuales, debido al alto número de repitencia y de desgranamiento que se observa en el primer año del nivel secundario.

Sobre el fracaso escolar en el Nivel Secundario, Castilla, Olivarez y López (2009), ponen en evidencia los altos índices de repitencia, deserción y abandono que se constituyen en una de las problemáticas que aqueja al sistema educativo nacional y particularmente al de la ciudad de Neuquén. Dan cuenta de una naturalización del fracaso escolar, reflexionan particularmente acerca de la “irreversibilidad” de las condiciones socio-cognitivas de los sujetos y la “desconfianza” en las posibilidades de aprendizaje.

En otro de los trabajos, las autoras (2016) plantean un estudio de caso en relación a las diferentes configuraciones respecto al modo de dar respuesta a la problemática del aprendizaje del estudiante. Estas configuraciones singulares, se sostienen en los significados y sentidos (sociales, culturales, ideológicos) que los/as referentes institucionales le otorgan a las prácticas cotidianas en el ámbito escolar en el contexto de la cultura contemporánea. Ante ello, proponen estudiar cómo se va constituyendo una forma escolar particular del quehacer cotidiano focalizando la mirada en las iniciativas que posibilitan el encuentro intersubjetivo en tanto condición de aprendizaje.

Por su parte, Hernández y Martínez (2013) en el libro “Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo”, reflexionan sobre la problemática actual de la escuela secundaria en relación a la formación para el trabajo y la vida política. Destacan las problemáticas de estas instituciones, en un contexto de masificación y de transformación del formato, donde coexisten expectativas para la democratización del nivel (p22).

A su vez, bajo la autoría de Martínez, Fernández y Ganem (2014) se publica un estudio de seis escuelas provinciales (tres de la ciudad de Neuquén y tres de localidades del interior de la provincia). En él se analizan los discursos circulantes en relación al mundo del trabajo, destacando diferencias entre los discursos existentes en las instituciones. Reconocen que en las escuelas técnicas los/as estudiantes suelen considerar los talleres como instancias de formación que brindan conocimientos más cercanos al mundo laboral. En sus conclusiones señalan que frente al contexto de incertidumbre, la función orientadora de la escuela secundaria sigue siendo un desafío pendiente.

También Martínez (2018) realiza un recorrido histórico sobre la provincia de Neuquén desde el momento de territorización, refiriéndose además a la articulación entre escuela y trabajo haciendo mención a la escuela técnica, modalidad sobre que versan sus investigaciones y producciones teóricas que continúan en la actualidad.

En el año 2017, se publica un artículo de Machado, Roldán y Da Silva, en el cual indagan el dispositivo utilizado en una institución bajo el nombre de “Organizador Escolar y Cuaderno de Comunicaciones”. Señalan la función que cumple como control de los retiros, fechas de exámenes, calificaciones, notas de los padres, horarios, todos ellos como soporte de la normativa institucional. Se trata de una forma de explicitar las reglas y los códigos que regulen las situaciones escolares. El/la joven es instituido como estudiante, en tanto es reconocido en su capacidad de aprender y su reconocimiento como sujeto de derechos, que mantiene su identidad al estar en la escuela.

Asimismo, Machado y Roldán (2018) escriben sobre los proyectos institucionales con relación a la formación política y con el trabajo, en tres escuelas secundarias de la provincia de Neuquén, que viabilizan la inclusión tanto de saberes como de sujetos que históricamente fueron excluidos. Mientras que Garino (2018), analiza la propuesta pedagógica de una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén que tiene como propósito incluir a estudiantes de

sectores de bajos recursos de la ciudad, introduciendo prácticas de formación para el trabajo. Considera las tensiones que se producen entre el mantenimiento del formato escolar tradicional con los conceptos de selección/masificación y exclusión y obligatoriedad.

Lo expuesto hasta el momento evidencia la pluralidad y heterogeneidad de las indagaciones y producciones teóricas, principalmente vinculadas a las instituciones educativas de la provincia de Neuquén; que ponen de relieve la preocupación por las dificultades que ofrece el nivel para alcanzar la universalización. Se plantean desafíos para incorporar a todo el estudiantado, lograr su permanencia y así alcanzar la terminalidad de los estudios.

Entre los aspectos destacados se advierte la articulación de la escuela con el mundo del trabajo, en el que las escuelas técnicas tienen una mayor centralidad en las líneas de investigación, debido a que se trata de una modalidad que mayores herramientas le brinda a los/as estudiantes para una salida laboral.

Si se considera lo antes mencionado, se puede afirmar que existe una vacancia de escritos regional que centren sus investigaciones en las vivencias que construye el estudiantado en cuanto a la repitencia y justamente fue el convite de este estudio. Sus propias expresiones junto a la invisibilización de los efectos negativos que inciden en sus subjetividades y consecuentemente en sus desempeños y trayectorias escolares motiva el sentido y significación de la presente tesis.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

II.1. Consideraciones sobre el marco teórico

Para la formulación de las preguntas de investigación, la definición de los conceptos y el análisis de los casos estudiados se recurre a diversas propuestas conceptuales, originadas en el campo de estudio, centralizando la mirada en la repitencia del nivel secundario, en el contexto que se estableció la obligatoriedad de la culminación del mismo, y en el desafío al que se orientan las acciones políticas y las prácticas institucionales. Asimismo, por ser una problemática compleja y multicausal se consideran también los conceptos que se vinculan más recurrentemente como son las trayectorias escolares, los rendimientos académicos, las experiencias y vivencias que atraviesa el estudiantado, el vínculo que se establece con el saber a través de las prácticas docentes, la matriz organizacional y el curriculum, entre otras.

El presente desarrollo conceptual se organiza teniendo en cuenta al derecho a la educación y a la decisión legal de la extensión de la obligatoriedad. En Argentina, esto último se concreta mediante la LEN N° 26.206 /06 que establece una nueva organización del sistema educativo argentino. Posteriormente, se aborda cómo se definen los recorridos estudiantiles por el sistema y la heterogeneidad en que transcurre la escolaridad, donde las definiciones de repitencia, situación de repitencia, experiencias y vivencias cobran sentido al considerar las percepciones que el estudiantado construye. Se distinguen los vínculos que se generan en las prácticas pedagógicas y didácticas que se desarrollan en el aula y que se sustentan sobre las diferentes teorías de aprendizaje a la que adhiere el /la profesor/a y que influyen en los rendimientos académicos, favoreciendo u obstaculizando las trayectorias escolares. Por último, se presentan los planteos que proponen la necesidad de modificar el modelo

organizativo tradicional y la revisión curricular, para concretar el derecho a la educación en el mínimo nivel obligatorio legalmente establecido.

II.1.1. La educación como derecho humano en las sociedades actuales.

En la sociedad del tercer milenio es preocupante que la población de distintas edades no pueda acceder a la educación o bien no pueda concluir el mínimo obligatorio establecido en cada país, en un contexto que debe tender a la integración de todos los sectores sociales para evitar la exclusión social y cultural. El derecho a recibir educación representa un hecho de justicia social para lograr sociedades más solidarias, justas e igualitarias.

Es en la Declaración Universal de los Derechos Humanos sancionada en 1948 cuando se reconoce los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en todo el mundo. Dentro de ellos, se acuerda que la educación es un derecho que debe gozar todo ser humano como lo garantiza el Artículo 26°, siendo responsabilidad de los gobiernos velar por su cumplimiento a través de las políticas públicas que establecen.

En Latinoamérica existe consenso entre los Estados para reconocer a la educación como derecho fundamental con el fin de garantizarla a través de la implementación de políticas públicas. Si bien está acordado alcanzar este derecho para todos/as ampliando la extensión de la educación obligatoria, las diferencias políticas - socio-económicas- culturales indican retos pendientes entre los diferentes países, ya que son dispares los logros que se alcanzan en la incorporación de todos los sectores sociales al ámbito educativo.

Para garantizar el derecho a la educación, en la República Argentina en particular, con la sanción de la LEN (2006) se reconoce a la educación como una prioridad nacional, que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa (Artículo 3°), un derecho personal y social que el Estado debe garantizar (Artículo 2°), a través de la financiación del Sistema Educativo Nacional (Artículo 9°). Asimismo, fija la obligatoriedad escolar en todo el

territorio argentino desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. (Artículo 16°). Frente a esta obligatoriedad plantea una nueva organización educativa, razón por la que propone una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento, cohesión, organización y articulación de los niveles y modalidades de educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. (Artículo 15°).

Según las dos opciones de organización que prevé, las jurisdicciones de acuerdo a sus particularidades deben optar entre las siguientes alternativas: seis (6) años de educación primaria y (6) seis años de educación secundaria o (7) siete años de educación primaria y cinco/seis (5/6) años de educación secundaria (según se trate de bachilleratos o técnicas). En cuanto a la educación secundaria, la Ley establece que “constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (LEN, 2006. Artículo 29°). Su extensión se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Frente a esta legislación argentina hay que reconocer que se logró la universalización del nivel primario, pero aún existen limitaciones para que el estudiantado alcance la terminalidad del secundario. Desafío que se afronta a partir de 2006, para que todos/as los/as estudiantes concluyan el nivel. Se desprende de ello, que el derecho a la educación tiene vinculación con la inclusión educativa que tienda al logro de la igualdad y de la calidad de aprendizajes.

Sintetizando lo expuesto, en este apartado se trata de especificar el origen legal del Derecho a la Educación a nivel mundial, latinoamericano y argentino en particular vigente a partir de la LEN (2006) que caracteriza a la educación y su alcance. Es de importancia focalizar en el nivel secundario argentino por las falencias que presenta, por cuanto casi la mitad del estudiantado no finaliza el nivel en el tiempo establecido. Por ello, puede afirmarse

que es adecuado para conocer el cumplimiento del derecho a la educación, remitirse– junto con otros aspectos– a la conceptualización de las trayectorias escolares por tratarse de los recorridos del estudiantado y por la organización del sistema educativo argentino.

II.1.2. Trayectorias de los/as estudiantes: el desafío de lograr trayectorias completas.

En este apartado se trata de exponer cómo se definen las trayectorias escolares del estudiantado para comprender la diferencia que existe entre el marco legal y la realidad en que transcurre la escolarización de adolescentes y jóvenes. Diferencia que surge porque aún no se logra el tránsito por los diferentes tramos educativos en forma continua, como lo plantea la escuela tradicional, para cumplir la obligatoriedad establecida.

Referirse a la trayectoria escolar implica hacer alusión al recorrido que el/la estudiante realiza por el sistema educativo, desde su comienzo hasta la culminación obligatoria como mínimo. Según Toscano, Briscioli, Morrone, (2015) “describen el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema” (p.2).

En este itinerario se plantean los niveles en forma ascendente para el recorrido de la escolaridad: nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel superior, de acuerdo a lo dispuesto en el art. 14° de la LEN. Se trata de una progresión lineal y estándar, que no todos/as los/as estudiantes pueden transitar de acuerdo al tiempo y modo previsto.

Es apropiado destacar que entre los cuatro niveles señalados existe una instancia de pasaje de un nivel a otro, denominado transiciones educativas. Si bien existe preocupación en el pasaje de un tramo a otro, es el paso de la escuela primaria a la secundaria el que marca una experiencia de discontinuidad (Gimeno Sacristán, 1996), donde existen diferentes prácticas individuales para adaptarse a un nuevo nivel educativo.

En cuanto al nivel secundario, algunos/as estudiantes inician y transitan por la escuela sin dificultades o con ciertos inconvenientes que pueden superar para finalizar sus estudios en

el tiempo previsto. Otros/as enfrentan obstáculos o barreras que no pueden resolver y se refleja a través de la heterogeneidad de experiencias en su proceso de escolarización, entre las que se pueden mencionar la repitencia, las ausencias que llevan a la intermitencia de la presencia en la escuela, el abandono interanual y el abandono temporario, que puede llegar a convertirse en definitivo.

Esta diversidad de experiencias visibiliza itinerarios que requieren mayor tiempo para su terminación o bien recorridos que quedan inconclusos y que con posterioridad requieren una revinculación a la escolaridad, con el propósito de obtener una nueva oportunidad para alcanzar la terminalidad y obtener la certificación de la culminación.

Según sostiene Terigi (2010), la secuencia de los niveles proviene de la organización histórica del sistema educativo por niveles, la graduación de contenidos y la anualización de los grados/años de escolarización. Al hacer referencia a las trayectorias del estudiantado trata de diferenciar la escolar de la educativa¹³. Además, propone dos conceptos vinculados a las trayectorias que permiten hacer una lectura de la problemática a desarrollar. Uno es la conceptualización que realiza de las trayectorias teóricas como recorridos lineales y continuos que determina el sistema educativo, al que se puede reconocer como el esperado, donde se establece el avance de un grado/año por año y en donde se prevé las transiciones escolares y el tiempo teórico de una cohorte escolar. Otro, sobre las trayectorias no encauzadas, aquellas que no siguen el camino señalado, que para clarificarlo lo compara con la metáfora del cauce de un río, donde son trayectorias que se salen de su cauce, o sea aquellas que difieren de lo previsto, manifestando diversidad de recorridos reales, “heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007, p. 4).

¹³ La trayectoria escolar refiere a los aprendizajes dentro del contexto escolar y la trayectoria educativa a otros aprendizajes que no se limitan solo al ámbito escolar, debido a que se realizan diversos aprendizajes fuera de la escuela (Terigi, 2010, p.4). La trayectoria educativa es una experiencia más amplia y diversa porque incluye a las experiencias de aprendizaje que tienen los/as adolescentes y los/as jóvenes fuera del espacio escolar por su participación en otros ámbitos de socialización, que pueden estar vinculados al espacio familiar, a organizaciones religiosas, a la realización de alguna actividad deportiva, intercambios con otros/as mayores o jóvenes, que producen aprendizajes sin que estén planificados.

Para comprender la dimensión de la problemática se puede recurrir a datos estadísticos¹⁴ que muestran que no todos/as los/as estudiantes que ingresan al nivel secundario lo terminan en el tiempo y la forma previstos y un grupo importante de ellos/as presentan diferentes modos de transitar la escolaridad (Briscioli, 2017), tienen trayectorias inconclusas (Kantor, 2001), intermitentes (Briscioli, 2013) y de baja intensidad (Kessler, 2004). De este modo se visualiza la diversidad de formas posibles que conforman las trayectorias escolares; por ello se considera apropiado utilizar el término de trayectorias en plural, debido a que no hay un único recorrido real por los que transitan en su escolarización. A su vez, pone en evidencia la fragilidad de las experiencias escolares en las trayectorias que tienen determinados/as estudiantes que no pueden transitar una trayectoria lineal como es la planteada por el sistema educativo.

Haciendo referencia a la estructura del sistema educativo argentino, se puede señalar que fue organizándose de manera diferenciada, en la que se crearon itinerarios diversificados con finalidades diferentes, lo que indica el carácter selectivo que sostuvo. Según Tedesco (1984) “la propuesta tradicional se basaba fundamentalmente en la creación de tres niveles, con destinatarios sociales diferenciados: enseñanza primaria universal, enseñanza secundaria para las capas medias y enseñanza superior para las élites dirigentes” (p.17).

Con la llegada de la democracia en 1983 y con el propósito de democratización de la educación, se implementan políticas educativas con el fin de lograr la igualdad de oportunidades. Una de las decisiones que toma el Ministerio de Educación y Justicia de la

¹⁴ Los datos estadísticos son publicados en los Anuarios Estadísticos Educativos. En el orden nacional recopilan la información educativa de todas las jurisdicciones del país -Años 2003 al 2020- y se publican a través de la página argentina.gob.ar. En el orden provincial los datos estadísticos son elaborados en base a los Relevamientos Anuales a través de la Dirección Provincial de Estadística y Evaluación del CPE de Neuquén que se publican en la página neuquen.edu.ar. -Años 2010 al 2020- El relevamiento se ajusta a un glosario, criterios metodológicos y procedimientos comunes a todas las provincias, para poder asegurar la comparatividad de los datos. (RA, 2019, p.4)

Además, existen otras fuentes de información como el Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (Siteal) que brinda estadísticas acerca de la situación social y educativa de la región. Asimismo el Censo Nacional de 2010- último del cual se cuenta información oficial- también aporta datos sobre el nivel de escolarización de la población del país.

Nación a través de la Resolución N° 2414/84¹⁵ es suprimir los exámenes de ingreso a primer año, permitiendo de esta forma la incorporación directa del estudiantado que finaliza el nivel primario¹⁶. A través de esta resolución inician los estudios secundarios grupos estudiantiles que no accedían al nivel porque no lograban superar las pruebas propuestas como exámenes de ingreso, siendo generalmente los grupos de sectores menos favorecidos los que quedaban excluidos y debían buscar otras alternativas. El ingreso irrestricto al nivel secundario a partir de 1985 brinda la posibilidad para los/as estudiantes que la escolaridad continúe más allá de la finalización de la educación primaria. Esta decisión de promover las oportunidades educativas da lugar al inicio de un proceso de ampliación de la matrícula con la llegada de un grupo estudiantil, que se caracteriza por su diversidad y heterogeneidad en cuanto a edades, experiencias previas en otras instituciones, vivencias e historias personales, que suele diferir de la representación del/la estudiante ideal que los/as profesores/as construyen a lo largo de su escolarización, sumándose la adquirida en su experiencia laboral previa y que aún permanece en algunas representaciones profesoras.

Si bien, la presentación histórica del nivel secundario en la Argentina y en la provincia de Neuquén será desarrollada en el próximo capítulo, es necesario en este apartado mencionar que en el año 2006, junto a la obligatoriedad de la culminación del nivel (por LEN) se plantea la mejora de las trayectorias escolares, donde el sentido del aprendizaje y de la enseñanza cobra relevancia ya que se trata de lograr que el estudiantado se vincule de manera positiva con los saberes que se proponen para su internalización. Por lo tanto, la

¹⁵ Por medio de la Resolución N° 2414 sancionada el 29/10/84, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación suprimió el requisito de toda forma de prueba de ingreso en primer año en las escuelas secundarias, fundamentado en la posibilidad del acceso de todos/as los/as aspirantes a las escuelas oficiales nacionales de nivel medio. Comprendió a las escuelas dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media, Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, Dirección Nacional de Educación Artística y Consejo Nacional de Educación Técnica. En el caso de que el número de aspirantes inscriptos superara el número de vacantes se procederá a un sorteo público para su incorporación.

¹⁶ El artículo N° 2 de la Resolución N° 2414 sostiene que la medida no comprende a las pruebas de aptitud específicas para el ingreso en las escuelas dependientes de la Dirección Nacional de Educación Artística con orientación artística desde el primer año, en las escuelas Normales de Lenguas Vivas y en las escuelas con intensificación en la enseñanza de idiomas extranjeros.

enseñanza y el aprendizaje se ubican en el centro de las prácticas pedagógicas, con el propósito de que todos/as los/as estudiantes puedan tener experiencias escolares significativas. Sin embargo, Elichiry (2009) advierte que frecuentemente no se logra, siendo un ejemplo de ello “las altas tasas de repetición y bajo rendimiento escolar” (p 13).

Es esperable que las trayectorias escolares del estudiantado sean continuas y completas y se constituyan en objeto de análisis institucional, para interpretar los obstáculos que se presentan con el fin de que no sean ellos/as los/as únicos/as responsables de la falta de logros y se reconozca la incidencia del formato institucional tradicional en los desempeños escolares.

Considerar las trayectorias escolares reales, o sea, las que se apartan de la linealidad propuesta por el sistema educativo, visibiliza la heterogeneidad existente, siendo diversas las experiencias que se construyen en los recorridos escolares. Por consiguiente, poseen una singularidad para cada estudiante, especialmente para aquellos/as que no logran la acreditación requerida para promocionar. Ante ello se interrumpe la continuidad del cursado en un año superior al transitado, debiendo reinscribirse nuevamente en el año no promocionado. Esta detención es una problemática, que se analiza a continuación bajo el concepto de repitencia.

II.1.3. Repitencia: una práctica bajo revisión

El alto porcentaje de estudiantes que no transitan en forma continua el nivel, se convierte en una de las diversas preocupaciones con anterioridad a la sanción de la LEN, tanto en el ámbito nacional como provincial. Se profundiza el desafío cuando se establece la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario hasta la culminación, puesto que a los problemas existentes no resueltos con la extensión planteada por la LFE se suman nuevos

retos (Terigi 2012), para que el estudiantado pueda completar el nivel en los tiempos previstos.

Al extenderse la finalización del nivel por la reprobación de uno o más años de estudio, se incurre en el riesgo educativo que puede ser el presagio de un futuro abandono donde quedan fuera del sistema un alto porcentaje de estudiantes que no concluyen el nivel. Abandonar la escuela en ocasiones por la suma de repitencias tendría que ser evitable en el contexto donde existe la obligatoriedad legal que establece la terminalidad de la enseñanza secundaria.

Con respecto a la repitencia escolar se considera hasta los primeros años del tercer ciclo como la única alternativa que históricamente se utiliza cuando los/as estudiantes no logran los aprendizajes previstos que deben alcanzar al finalizar cada año, dada la característica de gradualidad anual, prevista por el sistema educativo argentino.

Contrarrestando esta alternativa vigente, se plantean propuestas innovadoras que generan otras estrategias para mejorar las trayectorias escolares del estudiantado, tratando de incorporar otros recorridos escolares, por ejemplo, el recursado que se implementó en la provincia de Neuquén del que se trabajará en capítulos posteriores. Así también se puede reconocer las EdR en la provincia de Buenos Aires que adecuan la trayectoria escolar a los logros de cada estudiante. Otras alternativas para alcanzar la culminación del nivel son implementadas por movimientos sociales (Gluz, 2013) u otras experiencias que se deciden llevar a cabo en diferentes provincias (Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro)

Si bien hay cuestiones estructurales difíciles de superar sin la intervención del Estado, se plantea que desde las acciones jurisdiccionales, institucionales y del profesorado pueden obtenerse algunas modificaciones favorables que permitan al estudiantado finalizar el nivel, con el objeto de avanzar hacia la universalización propuesta a nivel nacional.

No obstante, de haber sido explicitado al inicio de este apartado, se retoma el concepto de repitencia para avanzar en el desarrollo con la definición que la vincula a “aquellos alumnos que cursan por segunda o más veces el mismo año de estudio o ciclo por no haberlo promovido en su primera oportunidad” (Relevamiento Anual -RA-(2010) Departamento de Estadísticas Educativas del CPE).

Esta definición solo remite al estudiantado que no aprueba un determinado año de estudio, pero debe ampliarse en el sentido de aclarar que requiere aprobar todas las asignaturas que conforman ese año y que al matricularse al año siguiente en el mismo, tiene que cursar nuevamente todas las asignaturas, sean las aprobadas, como las no aprobadas.

La repitencia del curso es uno de los supuestos más potentes que circulan en ciertos sectores de la sociedad y que sostienen algunos/as profesores/as a quienes se le realizaron entrevistas, como así también padres/madres/tutores/as al defender el lado positivo de la repitencia, considerando que con la reiteración del año escolar completo el estudiantado logrará los objetivos no alcanzados oportunamente.

No coincidente con esta postura, Torres (1995), quien pone en cuestión la repitencia, la conceptualiza como una práctica utilizada en el sistema educativo, afirmando que “repetir el año -por una, dos o incluso más veces- no asegura el aprendizaje” (p. 27).

Esta situación que se presenta en los dos primeros decenios del tercer milenio, en los que se establece la obligatoriedad de la culminación del nivel secundario, es puesta bajo la lupa en términos de Camaño y Santucci (2014), debido a la dificultad en la retención de los/as estudiantes que ingresan al nivel, donde una de las primeras dificultades que enfrentan es la repitencia. Al decir de Terigi (2007) cuando analiza las características que posee el sistema educativo argentino “es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia” (p. 3), lo que remite a pensar que de no superarse esta doble característica del sistema, la repitencia seguirá afectando al estudiantado.

Desde otra perspectiva, investigadoras como Montes y Ziegler (2012) reconocen que está demostrado que la repitencia no genera mejoras en el rendimiento académico de los/as estudiantes, por el contrario, se han encontrado más efectos negativos que positivos. Afirman que “resulta anacrónico que un alumno que aprobó un conjunto de materias deba recursarlas porque no promocionó otras, con la consiguiente probabilidad de no aprobarlas en un segundo o tercer momento” (p. 170).

Con relación a la subjetividad del estudiantado dentro de las acciones que influyen negativamente se pueden mencionar: separarse del grupo de pares con el que se compartió el año escolar y cargar con el estigma de un mal rendimiento o de conducta que muchas veces afecta su autoestima y su autoconfianza. Factores que conllevan a la desmotivación por el estudio. Dentro de esta línea de pensamiento la repitencia puede ser entendida como un factor de riesgo, pues puede provocar el abandono. En este sentido Southwell (2011) señala cuando hace un diagnóstico acerca de una de las causas del abandono de la escolaridad, “que la repitencia por deuda de asignaturas no reconoce aquellos conocimientos que sí han sido acreditados” (p. 64).

Es pertinente señalar aquí que la escuela secundaria tradicional promociona al estudiantado por año completo y la evaluación se efectúa por asignatura individual, lo que afecta el progreso en la escolaridad cuando no se promueve más de dos asignaturas. La “cursada en bloque” (Terigi, 2018, p.176) impide avanzar en aquello en lo que se aprendió, mientras se revisa lo que se ha tenido dificultades. El riesgo que se produce en caso de repetir al cursar nuevamente, vinculado a las materias aprobadas, es de no aprobarlas al reiterar el mismo año de estudio (Montes y Ziegler, 2012). Aquí es evidente la incongruencia que se puede originar si se desaprueba una asignatura aprobada.

Además, un aspecto relevante es que “la trayectoria escolar no solo se refiere a los desempeños escolares, sino que interpela a las escuelas a buscar estrategias para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno” (OEI, 2015, p. 1).

Lo expuesto en el párrafo anterior evidencia que la repitencia no tiene el abordaje que merece “como un problema institucional, perjudicándose de esta manera la importancia de reflexionar sobre qué propuestas de enseñanza se ponen a disposición de los/as estudiantes y su relación con lo que se les exige y evalúa” (Saavedra, 2015, p. 16). La persistencia de la desaprobación de cursos que afecta las trayectorias escolares de los/as estudiantes— particularmente los/as provenientes de sectores más vulnerables— afecta su autoconcepto, donde pueden verse “como una persona incapaz de progresar en la vida, él mismo se impone obstáculos imposibles de superar por sí solos” como lo manifiesta la autora (p.17).

Otra mirada sobre la repitencia la aporta Gómez Vera (2013) al sostener que la misma está ocultando un mecanismo de segregación en el interior de los establecimientos educativos. Por segregación entiende que, dentro del sistema escolar, no todos los/as estudiantes reciben la misma educación, generándose un perfil significativamente distinto entre repitentes y no repitentes.

Debe reconocerse que el/la estudiante es un ser integral donde se entrelaza lo cognitivo, lo emocional y lo social. Por lo general se focaliza sobre el aspecto cognitivo o la situación social de la familia, quedando relegada la parte emocional que afecta la integralidad del estudiantado. En este sentido, es relevante reconocer que los cambios en ciertas actitudes del estudiantado como la baja autoestima, la tristeza, la soledad en el grupo, las indiferencia hacia las actividades propuestas por los/as profesores/as, tienen que ser identificadas para intervenir preventivamente ante ellas y así acompañar al estudiantado a superar las situaciones que los/as afecta.

En este contexto es destacable mencionar que las políticas de extensión de la escolarización secundaria históricamente han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel; problemas propios de la masificación que suelen traducirse en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento y en el descenso de las tasas de graduación, según lo considera Acosta (2011).

Por otra parte, es necesario reconocer que la repitencia genera diversidad de trayectorias escolares, que ponen en evidencia la multiplicidad de experiencias que el estudiantado atraviesa en el ámbito escolar e implica variedad de vivencias que no siempre son visibilizadas. Solo se observa el momento en que el/la estudiante no promueve el año, pero no se indaga cómo estos/as adolescentes y jóvenes sienten, viven y resuelven la situación que deben enfrentar al volver a cursar el mismo año de estudio.

Sintetizando lo expuesto se puede afirmar que las perspectivas difieren en cuanto a la función que se le asigna a la repitencia. Mientras el sistema educativo prevé la aprobación de todas las asignaturas del año de estudio regulado por la normativa específica, en el que se presupone que la reiteración del curso permitirá la aprobación de los objetivos no logrados. Otros puntos de vistas sostenidos por los/as investigadores/as observan el aspecto negativo que trae consigo la repitencia tanto para el/la estudiante, como para la familia, las instituciones y el propio nivel educativo. En tal sentido, no se produce el flujo necesario para recibir nuevos/as estudiantes egresados/as del nivel primario o no se cuenta con espacios y vacantes para inscribir a estudiantes que han reprobado el año en la misma institución.

II.1.4. La situación de repitencia: una categoría no estigmatizante

En este apartado se hace referencia a la categoría de “situación de repitencia”, para referir a la situación escolar que atraviesa un/a estudiante, evitando estigmatizarlo/a con la

categoría de repetidor/a. Esta categoría es de uso habitual en los diversos ámbitos tanto escolares como familiares, para referirse a todo/a adolescente y joven que no acreditó los contenidos de las asignaturas necesarios para su promoción. Con frecuencia suele utilizarse rótulos y etiquetas para quienes no alcanzaron la promoción, que afecta al estudiantado por poner en duda sus posibilidades de aprendizaje¹⁷.

Al no alcanzar la promoción se origina la “situación de repitencia”, que se produce al cursar nuevamente el año en que estuvo inscripto en primera oportunidad, demora el avance en los años de estudio y por consiguiente origina la extensión de los plazos para la terminalidad.

Si bien, por lo general se piensa en la repitencia como el momento puntual donde se produce el último examen que determina la no promoción de año, es necesario destacar que ella es un proceso individual, particular y que incluye una instancia previa que se inicia al comenzar un año de estudio, en cuyo transcurso van surgiendo dificultades en el proceso de aprendizaje. Tal es el caso de las bajas calificaciones en el transcurso del año, las inasistencias, la desaprobación de evaluaciones, entre otras. El momento de inflexión se produce cuando el/la estudiante en el mes de febrero/marzo del año siguiente no promociona más de dos asignaturas¹⁸.

A partir de ese momento comienza una nueva experiencia –la de ser un/a estudiante en situación de repitencia– que marca el desacople de la trayectoria prevista por el sistema educativo, donde esta vivencia pasa a ser una nueva realidad tanto a nivel individual, como familiar, social e institucional vinculado a lo escolar.

También suele suceder que al considerar el concepto de repitencia se lo asocia al de fracaso escolar, siendo ésta una categoría amplia que incluye situaciones interrelacionadas

¹⁷ Es necesario aclarar que al referirse a la situación de repitencia que atraviesa el/la estudiante no se la asocia a ésta con el concepto de fracaso escolar.

¹⁸ Sólo puede avanzar en su trayectoria escolar con dos materias pendientes de aprobación, llamadas materias previas

como bajos rendimientos, dificultades en la promoción de asignaturas, repitencias, abandonos temporarios o definitivos, entre otras dificultades. En este sentido Charlot (2008) hace referencia a la polisemia de esta categoría, afirmando que cuanto más amplia es se torna más ambigua, aunque cuestiona que en realidad el fracaso no existe. En coincidencia con este autor, se afirma que existen situaciones “en las cuales se encuentran los/as estudiantes en un momento de su historia escolar” (Charlot, 2008, p.28), idea que remite a considerar que esta situación no es estática, sino que, por tratarse de un momento de la trayectoria escolar, puede revertirse y avanzar en los años subsiguientes.

Con respecto al concepto de fracaso escolar, se recupera a Baquero (2002) cuando afirma que, más que hablar de fracaso escolar se tendría que hablar de fracaso de la escolarización; de una escuela que no ha podido proveer las herramientas y los andamiajes necesarios para que ese/a estudiante aprenda. Un aspecto interesante a señalar es que ellos/as temen a la presentación en las mesas de exámenes –instancia que les permitiría aprobar– dado que el nivel secundario privilegia actualmente las instancias escritas sobre las orales.

Considerando el posicionamiento teórico, y tal como se mencionó al inicio del apartado anterior, es importante destacar a Perla Zelmanovich (2015), ya que no se hace referencia a repetidores/as con el propósito de des-sustancializar¹⁹ al sujeto que se considera “es” en este caso repetidor, sino que se trata de pensar en las “razones de la situación en que se encuentra el mismo, lo que abre posibilidades de intervención” (p. 4).

Se retoma además, ideas que cuestionan el concepto de fracaso escolar. Por un lado, Marchesi (2003) que reconoce que es discutible, por el carácter negativo que se le asigna al estudiante, advirtiendo además que la experiencia de fracaso no contribuye a la experiencia de los/as mismo/as. Por otro lado, se considera el aporte de Cordié (1994) al hacer referencia que existen inhibiciones que pueden manifestarse como rechazo escolar, sosteniendo que para

¹⁹ Esta idea de des-sustancializar el sujeto que se considera “es” en vez de considerar la situación en que se encuentra, pertenece a Zelmanovich (2015) que la explica en otra situación no referida a la repitencia.

que el/la estudiante aprenda es necesario que lo desee (p. 26 - 27). Coincidiendo con estos dos aportes vale resaltar que si bien se trata de una situación con consecuencias negativas, corresponde a una experiencia que atraviesa el estudiantado, dado que es a él/ella quien lo vive, por lo que se construyen experiencias singulares (Larrosa, 2006). No se puede desconocer que durante el año transitado el/la estudiante alcanza ciertos aprendizajes que aparecen invisibilizados al culminar un año escolar, reconociendo que no solo son experiencias negativas que atraviesa en su cotidiano.

Se plantea que la situación de repitencia está vinculada con un bajo rendimiento académico en el año de estudio cursado, donde no se produjo una relación con el saber en la forma en que la institución espera. Espinosa (2006) sostiene que el “rendimiento académico expresa en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como un resultado de un proceso de instrucción o formación” (p. 222).

Toda situación escolar –comprendida la repitencia– incluye experiencias y vivencias que adquieren diferente significatividad para el estudiantado. Anticipando el abordaje de estos conceptos se aclara que referirse a experiencias y vivencias lleva a diferenciarlas, ya que no tienen el mismo significado.

En cuanto al concepto de experiencia se retoma el análisis de Jorge Larrosa (2006), quien lo define y establece los principios vinculados al mismo. Previo al desarrollo de este concepto, aclara que “no debe confundirse experiencia con experimento, que debe separarse de las adherencias empiristas que le han sido consideradas, reconociendo que no es experimento en el sentido de las ciencias experimentales” (p. 7). Según el autor la experiencia es lo “que me pasa”, no es eso que pasa, sino “eso que me pasa” (...) “un acontecimiento o el pasar de algo que no soy yo”, “tiene que ver con algo ajeno a mí”. “Una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya” (p. 101). Luego amplía su conceptualización mencionando los principios de la experiencia y los reconoce como

exterioridad, alteridad, y alineación; subjetividad, flexibilidad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Sostiene que no hay experiencia sin la aparición de algo que no soy yo, algo exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo, donde la experiencia tiene lugar²⁰.

En educación, el concepto de experiencia escolar también es utilizado por Krichesky (2011) quien la define como el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el sujeto, donde va construyendo significados. Es en la cotidianidad escolar donde se producen diversidad de experiencias dado el carácter individual y singular que conlleva a la vinculación con otro concepto como es el de vivencia.

Con respecto al concepto de vivencia, Gadamer (1997) lo considera como aquello que es aprendido y vivido por el sujeto y por el grupo. La vivencia constituye una objetivación de la experiencia en forma de realidad pensada. En tal sentido la vivencia se diferencia de la experiencia porque constituye la elaboración del sujeto sobre todo lo que experimenta (de Souza Minayo, 2010). A su vez, Baquero (1997) analiza las ideas de Vigostsky, retoma el concepto de vivencia y la explicita como síntesis de emoción y cognición, que posibilita la articulación entre sujeto y contexto.

²⁰ Larrosa (2006) al mencionar algo que es externo habla del principio de alteridad, o exterioridad e incluso alteridad en el sentido que lo que me pasa tiene que ser ajeno a mí. El principio de reflexividad, es un movimiento de ida y vuelta, porque la experiencia supone un proceso de exteriorización, un movimiento que va al encuentro de eso que me pasa y un movimiento de vuelta porque supone un acontecimiento que me acontece a mí. El sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento.

A través del principio de subjetividad, reconoce que el lugar de la experiencia es el sujeto, aclarando que la experiencia es siempre subjetiva y singular. Cada uno hace su propia experiencia, y ese modo es único, singular, particular y propio. Según Larrosa ante “un mismo hecho, hay una pluralidad de experiencias.”, por su parte la experiencia me forma y me transforma de allí, el principio de transformación. Por ello, el sujeto de la experiencia es el sujeto de la formación y la transformación. También el sujeto de la experiencia es considerado por el autor, como un territorio de paso, y al pasar deja una huella, una marca, es un sujeto pasional, de allí que reconoce el principio de la pasión

El otro criterio para destacar es la irrepetibilidad de la experiencia, en cuanto a que lo irrepetible “tiene algo de primera vez, algo de sorpresa”, ya que “la segunda vez de la experiencia tiene algo de distinto”. Ampliando esta idea, el autor sostiene que se puede tener tres experiencias sobre un mismo hecho, pero no se hace las mismas experiencias, sino que se hace “tres experiencias singulares, distintas, únicas, sorprendentes” (p. 102)

Con referencia a la vivencia es valioso el aporte de Vigotsky (1978) a la Psicología, que a través de la teoría histórica cultural aborda el concepto de vivencia (pereshivanie), mediante el cual entrelaza cognición - emoción, y sujeto - situación-historia - contexto. En su teoría sostiene que el desarrollo es posible dentro de un marco social; entendiéndose que el ser humano aprende a pensar, a percibir, a memorizar, etc. a través de la mediación de otros seres humanos. Por ello postula que el desarrollo cultural se da en dos planos distintos: en el plano social (intersubjetivo) y luego en el plano psicológico (intrasubjetivo), es decir que el desarrollo se da desde el plano social al individual. En este proceso utiliza el concepto de internalización entendiéndola como la reconstrucción interna de una operación externa, como la transformación de lo interpersonal en intrapersonal. Es entre los años 1932- 1934, antes de su muerte, cuando hace mención al concepto de vivencia, a la que considera como una unidad de análisis, porque el intelecto y el afecto constituyen funciones de la conciencia humana. Conceptualiza a la conciencia como la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales, que posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad. (Erausquin, Sulle y Garcia Labandal, 2016).

Por su parte Guitart (2008) sostiene que para Vigotsky (1934) la vivencia es la unidad de análisis de la conciencia ya que expresa a la vez las características propias del organismo y del contexto. Es decir, que el modo en el cual las personas valoran, perciben e interpretan aquello que les sucede y les rodea, no es simplemente un fenómeno cognitivo, intelectual, sino que también es fruto de las emociones, por lo tanto de los impulsos, deseos o motivos que dirigen la conducta humana (Guitart 2008, p.13).

En otro apartado de este capítulo se desarrollará con mayor amplitud conceptos vigotskyanos que en virtud de la temática abordada son necesarios explicitarlos, sobre todo aquellos vinculados a la mediación y a la zona de desarrollo próximo, entre otros.

II.1.5. El aprendizaje y las corrientes psicológicas.

Respecto al aprendizaje se puede afirmar que es un proceso complejo, que durante años mantuvo múltiples debates en las posturas psicológicas, a medida que se realizaban nuevas investigaciones. Según Pozo (1997) después de un largo período donde predominó la psicología conductista se fue consolidando la psicología cognitiva. De acuerdo a estas dos teorías conductista y cognitiva, el aprendizaje comprende los cambios conductuales o mentales producto de las experiencias, respectivamente²¹.

La perspectiva conductista se caracteriza por la presencia de un/a profesor/a que transmite el conocimiento y un sujeto que lo recibe. El aprendizaje es entendido como un cambio de conducta de quien aprende, donde el error debe ser evitado y la repetición de la actividad es el modo de lograr el aprendizaje. De acuerdo a las afirmaciones realizadas por Diana Martín (2005), los momentos didácticos están fuertemente organizados: “explicación teórica, mucha ejercitación y tareas prácticas para el hogar que asocian la asignatura con cuestiones cotidianas”, donde la organización del aula mantiene el formato tradicional (p., 87).

La repitencia, asociada a esta teoría -conductista- implica que el no lograr un aprendizaje significa volver a realizar lo propuesto hasta que se alcance el objetivo previsto, por consiguiente, para algunos/as profesores/as es considerada como una solución pensando

²¹ El conductismo es considerado una de las corrientes psicológicas más antiguas, cuyo núcleo central es la concepción asociacionista del conocimiento y el aprendizaje. El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad. (Pozo, 1997, p. 25). Es una teoría basada en el estímulo-respuesta (E-R) donde “toda conducta por compleja que sea, es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, en este caso estímulos y respuestas”. Según esta teoría se entiende el aprendizaje como un cambio de comportamiento y se sostiene en las conductas observables, el ejercicio y la repetición que sirven de base para alcanzar el cambio esperado. Bajo la mirada de esta teoría el estudiante es un sujeto pasivo, receptivo. Un rasgo que se le atribuye al conductismo es la equipotencialidad, entendiendo esta idea en el sentido que las leyes del aprendizaje son aplicables a todos los individuos, por tanto sólo existe una forma de aprender: la asociación (p.29)

Por su parte, la psicología cognitiva sostiene que se procesa la información. El aprendizaje es la construcción del conocimiento a partir de las estructuras y procesos cognitivos. Considerando la teoría de Vigotsky, este psicólogo soviético rechaza el enfoque que reduce el aprendizaje a una acumulación de asociaciones entre estímulos y respuestas, sino que propone “el principio de actividad, donde el hombre no se limita a responder a estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos” (...) esta actividad sucede mediante la mediación de instrumentos. Por lo antes dicho, “la actividad es el proceso de transformación del medio a través de instrumentos” (p. 194)

en que al año siguiente puede el estudiantado alcanzar un mejor rendimiento académico basado en una maduración biológica y emocional. Esta postura de los/as docentes es interpretada por los/as estudiantes y las familias como la alternativa más favorable para el/la adolescente / joven, por cuanto la repetición de los contenidos los ayudará a aprender. Esta idea requiere ser puesta en cuestión en los ámbitos educativos porque volver a cursar el mismo año no tiene implicancias positivas en cuanto a los logros académicos, por el contrario, puede generar actitudes negativas en los/as estudiantes en cuanto a su capacidad de aprendizaje.

La perspectiva constructivista cognitiva²², difiere sobre la concepción de enseñanza, y del aprendizaje. Se reconoce el rol activo del estudiante en la construcción de sus conocimientos que favorece el desarrollo cognitivo. Esta línea teórica, representada por Piaget y Vigostsky, no es homogénea, ya que se manifiestan similitudes y diferencias entre sus postulados. Piaget (1971) reconoce que el desarrollo cognitivo se produce siguiendo cuatro etapas evolutivas universales²³, mientras que Vigotsky afirma que el conocimiento se construye por la interacción social en su cultura. Los postulados de este último, dan cuenta de que el desarrollo cognitivo tiene su base en la interacción con otras personas, siendo que el aprendizaje sólo es posible porque el hombre vive en grupo y es parte de las estructuras sociales, lo que conlleva el aprender de los y con los otros. También con alguien más experto, en un proceso de participación, interacción y colaboración, siendo la comunicación de suma importancia para el desarrollo cognitivo. (Martín, 2005 p.21).

La adquisición de conocimientos comienza siendo un intercambio social, interpersonal para luego internalizarse o hacerse intrapersonal. El aprendizaje precede al

²² La perspectiva constructivista muestra una organización escolar más flexible donde se favorece la ubicación en grupos, con mesas que se distribuyen de acuerdo a las necesidades pedagógicas.

²³ Las cuatro etapas evolutivas propuestas por Piaget (1971) son; período sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los dos años), período pre operacional (desde los dos a los siete años), período de las operaciones concretas (desde los siete hasta los once años) y período de las operaciones formales (desde los once años en adelante).

desarrollo, donde la mediación que realizan tanto los/as profesores/as como los/as propios/as pares es de vital importancia para que el estudiantado pueda apropiarse de los conocimientos.

Ante las posturas teóricas mencionadas, cabe señalar que la adhesión que sostiene el/la profesor/a tanto consciente como inconscientemente también influye en el desempeño de los adolescentes y jóvenes. El sostenimiento de una postura en particular se visibiliza en sus actuaciones en el aula, donde se pone de manifiesto cómo entiende la enseñanza y el aprendizaje y qué estrategias utiliza para la vinculación de los/as adolescentes y jóvenes con los saberes.

II.1.6. La escuela y el espacio del aula: ámbitos de encuentros con el saber.

La escuela, y especialmente el aula, es el espacio de encuentro entre el/la estudiante y el/la profesor/a para llevar adelante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que se realiza la interacción en torno al saber. En este sentido, Souto (1996) reconoce “la clase como ambiente donde transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce y se da sentido a las interacciones en torno al saber” (p.137).

Lo relevante de este encuentro es ser un acto de comunicación entre quien debe aprender y quien efectúa la mediación para que suceda, dado que se pretende que el/la estudiante establezca una relación con el saber. Con relación a ello, es importante reconocer que la comunicación didáctica es un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñar y aprender, vinculado a la construcción cognitiva (De Pascuale y Scarpecci, 2012, p.1).

En esa interacción en torno al saber, Dussel (2010) caracteriza a la enseñanza en el modelo tradicional, reconociendo que se trata de “un grupo de escolares que aprenden todos al mismo tiempo las mismas cosas, y que atienden a un maestro adulto que plantea un programa unificado y central que organiza al conjunto” (p. 17).

Poniendo en cuestión la idea de prácticas pedagógicas homogéneas, como describe el párrafo precedente, Terigi (2010) sostiene que el saber sobre la enseñanza ha sido construido sobre la base del aprendizaje monocrónico²⁴ (único para todos), pero en realidad existen monocronías de aprendizaje puesto que no existe una forma única de aprendizaje ya que no todos/as los/as estudiantes aprenden de la misma manera. (Terigi, 2010, p. 107).

Para explicar la evolución del desarrollo, Vigotsky hace mención a dos procesos mentales: los procesos psicológicos inferiores o elementales relacionados con las funciones naturales y los procesos psicológicos superiores que se van adquiriendo y desarrollando a través de la interacción social, donde el lenguaje es la herramienta psicológica por excelencia. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores se da primero en el plano social y después en el nivel intelectual. La adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción -plano interpsicológico- se llega a la internalización, plano intrapsicológico.

Para la enseñanza, es importante recuperar el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), entendiéndolo como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el desarrollo potencial. El primer nivel es lo que el estudiante puede hacer independientemente y el segundo corresponde a la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Vigotsky 1978, p.86). De este modo se entiende que la mediación que realice el profesorado será de vital importancia para que el estudiantado pueda realizar actividades con mayor grado de dificultad que promuevan el desarrollo cognitivo. Como ya se mencionó el conocimiento pasa de una actividad externa del plano social al plano individual mediante la internalización. Martín (2005) amplía este

²⁴ Se puede definir al aprendizaje monocrónico como aquel que es propuesto como único para todos/as los/as integrantes del grupo-clase y que es sostenido a lo largo del tiempo (año), mediante el cual todos/as al finalizar el proceso de enseñanza deberían aprender lo mismo.

concepto sosteniendo que “la incorporación de nuevos saberes obliga a reestructurar progresivamente todo lo aprendido, lo nuevo reorganiza siempre lo anterior” (p. 42).

Los/as propios/as pares también pueden ser mediadores/as, asumiendo el trabajo de colaboración con un/a compañero/a, de allí la importancia de las propuestas didácticas que el profesorado presenta. La organización de diferentes agrupamientos favorece el intercambio entre los/as integrantes o bien el planteo de trabajo colectivo con la clase total, puede esclarecer dudas y favorecer la internalización de saberes. De este modo las intervenciones del/la profesor/a permiten potenciar las funciones psicológicas que se encuentran en proceso de reorganización.

En el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes con dificultades, con bajos rendimientos y los/as que se encuentran en situación de repitencia, es conveniente valorizar la tarea que los/as mismos/as realizan debido a que necesitan ser tenidos en cuenta, colaborando con explicaciones y resoluciones de problemas. Estas actuaciones vinculadas a la mediación de los/as profesores/a posibilitarán el desarrollo potencial de los/as mismos/as y la internalización del conocimiento. Por este motivo, el acompañamiento es una de las acciones profesoras que tiene que estar presente en las salas de clase dado que el estudiantado lo necesita para internalizar los saberes.

Por ello, la mediación, la comunicación y la interacción son intervenciones a tener presente en la organización de las clases según el objetivo propuesto, buscando instancias flexibles que permitan la interacción entre los/as distintos/as pares. Las propuestas seleccionadas tienen que considerar la zona de desarrollo potencial para posibilitar el aprender, incrementando el crecimiento personal siendo ésta una forma apropiada para lograr vínculos con el saber.

El desarrollo proviene del aprendizaje, por consiguiente, en el caso de los/as adolescentes y jóvenes en situación de repitencia, alcanzar la comprensión de los contenidos

depende de los procesos que pueden interiorizarse a través de diferentes mediadores. No sólo son las personas sino también el sustento de herramientas psicológicas las que contribuirán a la reconstrucción interna de una operación externa.

En muchas prácticas docentes, la mediación para el desarrollo potencial del estudiantado, no es tomada en cuenta o se desconoce, razón que lleva a que continúe el modelo de la escuela tradicional donde el/la docente es el/la protagonista y los/as estudiantes son meros receptores de conocimientos que luego memorizan y repiten. Frente a esta posición debe abogarse por el rol activo del estudiantado para la construcción de sus aprendizajes.

II.1.7. La interacción en la sala de clase en torno al saber.

En la interrelación que se produce en el aula en torno al saber se van presentando obstáculos por resolver y a su vez se van construyendo sentidos y significados en conexión de lo cognitivo con lo emocional. Al decir de Santos Guerra (2015) “sólo aprende el que quiere (...) “porque no se trata sólo en ella de transmitir con rigor el conocimiento, sino de despertar el deseo de saber” (p. 127).

Despertar el deseo de saber tiene su complejidad y requiere del conocimiento por parte del/la profesor/a de los intereses y expectativas del estudiantado, como así también saber seleccionar las estrategias para que los/as adolescentes y jóvenes se comprometan con sus aprendizajes. El profesorado debe considerar, como lo menciona Núñez (2005), que la educación tiene relación con el enigma, porque se desconoce la aceptación o no del/la estudiante, siendo la comunicación la herramienta apropiada para conocer cómo se vincula el estudiantado con el saber y actuar en pos de producir avances en sus aprendizajes.

Frente a la propuesta de los/as profesores/as, el estudiantado puede asumir tres posturas: “1) de rechazo, en una actitud de oposición al docente y a cualquier guión que éste les proponga y, en consecuencia también de oposición a los saberes a ser aprendidos; 2) de

sumisión y aceptación pasiva de la propuesta que efectúa el/la profesor/a, dando así origen a un vínculo pasivo con los saberes o 3) de compromiso con un lugar apropiado que puede corresponder o no con el lugar que le asigne el educador y con los saberes que le son propuestos” (Mastache, 2012, p.30). En este sentido, los/as estudiantes pueden asumir cualesquiera de las posturas descritas, sobretodo quienes se encuentran cursando nuevamente el mismo curso.

Otro aspecto relacionado con el vínculo que el estudiantado establece con el saber es la relación de la enseñanza con la evaluación y la acreditación. Si bien la evaluación debe orientar los procesos de aprendizajes, en las prácticas áulicas, se “transforma en un dispositivo que cobra centralidad (...) ya que condiciona fuertemente las actividades e interacciones que tienen lugar en clase” (Basabe y Cols, 2007, p.139). Lo expresado cobra relevancia debido a que en la actualidad continúa vigente –en las prácticas profesoras– la evaluación con la intención de la calificación para la acreditación, situación que requiere un cambio conceptual para considerar a la evaluación como una herramienta para la mejora de los rendimientos escolares.

Lo expresado remite a una de las características destacable de la escuela secundaria y de las actividades de los/as profesores/as, que es la práctica evaluativa en muchos casos sobrevalorada. Se utiliza constantemente en las aulas, tanto en forma oral como escrita, con la finalidad de medir y acreditar aprendizajes, relegando el carácter formativo de la misma, en el sentido de retroalimentación para resignificar los aprendizajes que tienen que ser revisados y/o ampliados. Se advierte que la diferencia entre la evaluación utilizada en la escuela primaria y la evaluación empleada en la escuela secundaria deja huellas en el estudiantado, debido a que en este último nivel debe adaptarse a la frecuencia de las evaluaciones con el fin de obtener una calificación.

En la provincia de Neuquén, los períodos evaluativos están pautados institucionalmente a través del Calendario Escolar Único y Regionalizado -CEUR- que se presentará y analizará en el capítulo III de la presente tesis. Se establecen los períodos correspondientes a la evaluación y a las mesas de exámenes, pero a su vez en cada asignatura, los/as profesores/as establecen los diferentes momentos y formas, convirtiéndose en un acto valorativo de establecer una nota.

Esta visión tradicional de la evaluación es considerada “como algo punitivo, asociado al castigo, que incluso genera malestar y temor al que es objeto de la evaluación”. (Metas 2021, p.118). Es necesario recordar que, ante problemas de conducta o falta de atención, en algunos casos se emplea la evaluación escrita como forma de castigo, práctica que, en los últimos años, está siendo desterrada en el cotidiano escolar. En este aspecto la evaluación tiene su incidencia en las trayectorias escolares, porque el resultado de la misma pone en riesgo la acreditación y la promoción de un año de estudio.

Para autores como Earl y LeMahieu (2003) la evaluación tiene un carácter clasificatorio en tanto sostienen que “los alumnos debían rendir pruebas y exámenes, para ser clasificados y ordenados, con el fin de tomar decisiones selectivas: inferir status, oportunidades y valorar a algunos, y a excluir a otros” (p.225). Esta perspectiva explica en gran parte las formas de evaluación que dominan en la educación de estos tiempos, en un momento donde se cuestionan los procedimientos de examen y la selección sutil existente a través de ellos.

Por otra parte, es importante reconocer el valor que tiene la evaluación si el/la profesor/a la considera como parte del proceso de aprendizaje. Entendida como tal, implica un acompañamiento a los/as estudiantes a autoevaluarse, a reconocer sus avances y a desarrollar su sentido crítico. Para lograrlo necesitan atravesar experiencias que propicien este tipo de evaluación, a la vez que permite al profesorado revisar su propia actividad

pedagógica. El estudiantado necesita entender el sentido de lo que hace y saber autoevaluarse para ser ellos/as mismos/as quienes organizan sus aprendizajes. De este modo se convierte en una de las herramientas más eficaces para fortalecer el aprendizaje, porque les da la oportunidad de reflexionar, cuestionar, planear, enseñar, estudiar y aprender, siendo una experiencia profundamente personal y emocional para el alumno sometido a ella. (Earl y LeMahieu, 2003, pp. 222 -223).

Si en cambio la evaluación es apreciada cuantitativamente, en tanto medición del aprendizaje, la repercusión de los resultados -aprobar, o no, una asignatura, o aprobar, o reprobar un año- incide en los aspectos emocionales del estudiantado. Sus voces, dan cuenta del desaliento, y la inseguridad, provocando experiencias negativas que los/as afectan y que influyen en la construcción de su autoconcepto y autoestima, reflejándose en las trayectorias escolares que transitan.

Es importante considerar que las actuaciones de los/as profesores/as de las diferentes asignaturas están relacionadas con las vivencias y experiencias que los/as estudiantes tienen en la escuela, por ser los que planean, crean y ponen en acto las propuestas de enseñanza y siendo, en este sentido, los/as mediadores/as entre el/la estudiante y los saberes. Se plantea aquí una determinada relación con el saber (Camilloni, 2007, p.147), no solo con los contenidos de su materia, sino que son portadores/as de teorías que comprenden concepciones de cómo se enseña y cómo se aprende, portan expectativas sobre los/as estudiantes que los lleva anticipadamente a predecir las posibilidades de los logros y en consecuencia lo llevan a plantear actividades acordes a sus creencias que en ciertas oportunidades, afectan su desempeño. Por ello, la actuación puede ser facilitadora u obstaculizadora de las experiencias de aprendizaje

Desde el año 2006 asistir a la escuela ya no se trata sólo de una obligación social (Tenti Fanfani, 2003) sino que está legalmente establecida la terminalidad de la escuela

secundaria, según lo estipula el Artículo N° 16 de la LEN. Si bien se ha logrado la incorporación de las/os estudiantes a la educación secundaria, existen carencias que se manifiestan en la desmotivación en los estudios, la excesiva repetición, y la deserción de un porcentaje significativo de jóvenes (OIE, 2008). Alcanzar la culminación de los estudios brinda la posibilidad de continuar la educación superior -terciaria y/o universitaria-, incorporarse al mercado de trabajo y construir su proyecto de vida.

Frente a este contexto, se plantea la prioridad de revertir la repitencia y el abandono que afecta la terminalidad de la escuela secundaria. Actualmente no existen impedimentos para ingresar al nivel, pero es preocupante que un grupo considerable de adolescentes y jóvenes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos, no logran permanecer escolarizados.

Ante ello y con el fin de garantizar la escolaridad en el nivel, se establecieron políticas sociales y educativas²⁵ focalizando la atención en los grupos con mayor vulnerabilidad para sostener la escolaridad, tratando de concretar una educación más justa e igualitaria.

II.1.8. El desafío de la transformación del nivel secundario. Una mirada al currículum.

Los debates del tercer milenio sobre el sistema educativo argentino centran su atención en la necesidad del cambio que requiere el nivel secundario para alcanzar la meta de la obligatoriedad y la universalización, con calidad e igualdad. Desde distintas miradas se cuestiona el formato de la escuela secundaria que en la actualidad no responde a expectativas del estudiantado y a la necesidad de su inclusión en la sociedad y en el mundo del trabajo. Frente a esta situación se generan propuestas que se llevan a cabo con el objetivo de proteger la permanencia en las instituciones secundarias.

²⁵ Ejemplo de ello es la Asignación Universal por hijo (AUH) y el aporte financiero entregado a las instituciones educativas en el 2009 –ente las que se encuentran también las que conforman esta tesis-, por el cual, a través del PMI recibieron recursos destinados para proyectos institucionales de acompañamiento para la aprobación de materias previas.

De acuerdo al planteo realizado por Terigi (2008), la dificultad que se presenta y que influye sobre las trayectorias escolares tiene su origen en la organización histórica del nivel en base a lo que la autora denomina como “trípode de hierro”. Tal lo mencionado en páginas anteriores, el mismo se compone de la clasificación de los currículums, la designación de los profesores por especialidad y de la organización del trabajo docente por horas de clase (pp. 63-64). Si bien existe una vinculación entre estas tres disposiciones mencionadas, sin desestimar las otras condiciones, se considera que una de ellas -la clasificación de los currículums- es uno de los componentes esenciales del sistema educativo porque explicita el tipo de sociedad al que se aspira.

De acuerdo a los/as historiadores/as, desde el año 1918 el currículum se convierte en un área de investigación cuando Franklin Bobbitt (1918) publica el libro *The Curriculum* (1918) en el que plantea que el mismo posee multiplicidad de sentidos y significados. Sumado a que históricamente fue evolucionando en lo que respecta al concepto de conocimiento y al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto a la definición, es necesario hacer una distinción entre el currículum prescripto (oficial) y el currículum real (lo vivido en la escuela)²⁶, el currículum oculto (lo que no está previsto enseñar) y el currículum nulo (lo que no se enseña)²⁷. Para definir qué se entiende por currículum en la actualidad se toman las ideas de Dussel (2021) que sostiene que

²⁶ Para algunos, “el currículum prescripto es el texto que llega a las escuelas, el documento escrito que se decide a nivel de los ministerios y dice lo que hay que enseñar”. Para otros, todo lo que sucede en la escuela conforma el currículum real o sea la experiencia que es vivida en los establecimientos escolares, debido a que “en la escuela se aprenden muchas otras cosas de lo que dicen los planes, programas y libros. Se aprenden modos de relacionarnos, de percibirnos a nosotros mismos y a los otros, de actuar frente a las normas, de plantear acuerdos y desacuerdos” (Dussel, 2010, p. 6)

²⁷ El currículum oculto fue un aporte de Jackson (1968) cuando diferencia la prescripción que establece el currículum y lo que efectivamente sucede en las aulas donde se aprenden otros contenidos no prescriptos, por tanto, debe entenderse que se desplaza lo que está prescripto y debe enseñarse, a lo efectivamente aprendido. (Terigi, 1999, p. 18)

El currículum nulo fue planteado por Eisner (1985) para definir aquello que las escuelas no enseñan, debido a que se realiza una selección y exclusión que se hace cuando se formula el currículum. En términos de Eisner son “las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forma parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985, p. 107, citado por Terigi 1999, p. 26)

el currículum siempre involucra una selección de la cultura que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar y que se expresa en un texto o diseño curricular. El concepto de currículum no “solo remite al Diseño Curricular, sino a los distintos niveles de concreción que adquiere la enseñanza y el aprendizaje desde los de prescripción oficial hasta los del aula” (Dussel, 2021, p.97), sirviendo de orientación a las acciones educativas. Los diferentes niveles de concreción del currículum al que hace referencia la autora son los siguientes: los diseños curriculares, los planes institucionales y la planificación que realiza el/la docente.

De esta manera los niveles enlazan las políticas curriculares, los proyectos de las instituciones y el trabajo del aula. Agrega que “es lo que permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo que propone la escuela” (Dussel, 2010, p. 4). En este sentido el currículum establece “qué se enseña y cómo se enseña (en asignaturas, en espacios-talleres; en áreas, etc.), plantea una organización de la escuela de sus horarios y de su distribución de tareas que afecta la vida de la institución” (p. 4).

En cuanto a las dificultades de cambio aclara que es “menos conflictivo reformar un currículum escrito que transformar la organización de la escuela, las condiciones del trabajo docente, la pedagogía en las aulas, los recursos disponibles y la formación docente, entre otras” (Dussel, 2010, p. 3). En este sentido debe entenderse que la modificación del currículum conlleva en simultáneo otros cambios que incluyan la designación de profesores/as por cargo, la propuesta de la formación no limitada a la especialidad sino más integral, la producción de normativas que modifiquen los tiempos de cursados, la modificación de la evaluación tendiente al aprendizaje y a la autoevaluación de las prácticas de enseñanza, entre otros.

Por su parte Terigi (1999) especifica la función del currículum para las instituciones y sus integrantes sosteniendo que es una “herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas. A su valor de expresar y orientar el sentido formativo de la experiencia escolar, se suma su capacidad para generar un proyecto de trabajo en cada escuela que haga posible que la distancia en la prescripción y las prácticas se resuelvan en términos de enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten en calidad de alumnos” (p. 13).

Asimismo, Sacristán (2010) sostiene que toda institución escolar transmite una cultura a través del currículum de diversas maneras, definiendo que “el currículum es la expresión y la comprensión del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (p. 11). Se trata del “contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores” (p.11). A su vez es una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta cómo está conformado actualmente remite a la formación humanística-enciclopedista, que se caracteriza porque “está fuertemente clasificado, los límites entre contenidos están claramente definidos, y se transmiten por asignaturas delimitadas con las demás (Terigi, 2008). En este sentido el saber escolar está “distribuido en gajos, graduado con la aprobación de materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente” (Southwell, 2011, p.71).

Esta organización en disciplinas fragmentadas, aisladas entre sí, se caracteriza por ser rígida y con contenidos descontextualizados, que se mantiene desde finales del siglo XIX, cuando se crean los Colegios Nacionales, cuyo modelo configuró a la escuela secundaria argentina. Se trata de un currículum que desde el origen marca una diferencia en cuanto a la población al que está destinado, porque se dirige a la formación para la universidad, o sea,

destinado a una minoría perteneciente a clases acomodadas, quedando por fuera aquellos conocimientos requeridos para la inserción en el mundo del trabajo. Si bien hubo intentos de reformas, a plantear en el capítulo III, las mismas no prosperaron en su conjunto.

En el transcurso del siglo XXI frente a la existencia de transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas que se manifiestan en la sociedad y el mundo actual, se plantea su actualización. El proceso de globalización y la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación muestran los avances en la generación de conocimientos, por consiguiente, se requiere que la escuela secundaria esté acorde a los cambios producidos y deba revisar su formato tradicional y su estructura organizativa. Los conocimientos que configuran los planes de estudios que no resultan del todo apropiados para los/as adolescentes y jóvenes que transitan por las instituciones educativas en el tercer milenio.

La formación por disciplinas del profesorado lleva a la designación por hora cátedra, lo que implica que su permanencia en la escuela se limita a las horas de trabajo en una asignatura e inmediatamente se trasladan a otras instituciones para el dictado de clases, hecho que restringe el tiempo de contacto con el estudiantado después del horario de clase y demás integrantes institucionales. Por lo tanto, sería interesante que el profesorado sea designado por cargo, como fue el planteo que se realizó en la experiencia conocida como Proyecto 13²⁸ o bien como lo lleva adelante la provincia de Río Negro desde 2017.

Al no poder enseñar todo, las escuelas en su tarea de enseñanza seleccionan los contenidos de mayor significatividad que contiene el currículum que se manifiestan en sus prácticas cotidianas. En este sentido, Terigi (1999) advierte sobre el riesgo de la

²⁸ Mediante la Ley N° 18614, a través del Ministerio de Educación y Justicia se implementa por el término del año 1970, en forma experimental y voluntaria para los establecimientos un nuevo régimen laboral para los/as profesores/as, reemplazando la designación por hora cátedra por el nombramiento por cargo de tiempo completo. Se conoce esta experiencia como Proyecto 13, cuya designación es Régimen Laboral de Profesores designados por cargo docente. (RPDCD) que se pone en marcha el 16 de marzo de 1970. Los/as profesores/as además de sus obligaciones de clase según las asignaturas del plan de estudio cuentan con obligaciones extraescolares. (Proyecto 13. Profesorado de Tiempo completo)

subordinación del contenido escolar a los intereses de los sectores sociales de la sociedad.

Como forma de contrarrestar la inclusión de contenidos tomadas por esas decisiones, Connell (1997) planteó el concepto de justicia curricular, que incluye los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía y la producción histórica de la igualdad. (Connell, 1997, p.28 citado por Terigi, p.213).

Si se tiene en cuenta el contenido, el currículum vigente en la escuela secundaria, no responde a las expectativas tanto de profesores/as, como de estudiantes y comunidad, debido a lo obsoleto de ciertos contenidos que se incluyen en las disciplinas. Las materias se presentan aisladas sin interrelación entre ellas donde cada una posee sus propios objetivos, con contenidos desarticulados y en oportunidades con yuxtaposiciones. En este contexto se retoma la idea de Pozo (2001) de que la escuela hoy enseña contenidos del siglo XIX, con profesores/as del siglo XX a estudiantes del siglo XXI.

Esta idea trae como referencia reconocer el proceso que transita el saber para ser enseñado, que recibe el nombre de transposición didáctica, –concepto nacido en el ámbito de Matemática e investigado por Chevallard (1997)– que remite al paso del saber sabio al saber enseñado, donde se produce una descontextualización del saber sabio (científico) y una reconceptualización en un discurso diferente, para poder ser enseñado (Chevallard, 1997, p.3).

El currículum de la escuela secundaria requiere actualización debido a las transformaciones políticas, sociales y económicas producidas que demandan la inclusión de contenidos relevantes, vinculados a las nuevas tecnologías, a la computación, a la educación sexual, a la convivencia, entre otros. Se trata de dar relevancia a temas del mundo actual que sean significativos para los aprendizajes del estudiantado.

A partir de las entrevistas realizadas, se puede afirmar que muchas de las actitudes de adolescentes y jóvenes en el aula se manifiestan en pasividad, aburrimiento y llevan a

desinteresarse por las propuestas educativas de enseñanza ofrecidas y pueden conducir a la apatía por asistir a la escuela cuando encuentran fuera de ella, otras formas más atrayentes y actualizadas de acceder al conocimiento, como por ejemplo los brindados por la tecnología que aporta contenidos interesantes y actualizados.

Frente a lo expuesto, es necesario repensar la escuela secundaria actual, su formato que no resulta del todo favorable para la incorporación de todo el estudiantado, siendo el currículum uno de los componentes sobre los que se asientan críticas por la organización y extensión que mantiene y por la necesidad de incorporar contenidos relevantes para la realidad que vive el estudiantado. Un cambio en el currículum requiere ir acompañado de otras modificaciones que se tienen que producir en los ámbitos institucionales y jurisdiccionales, como los vinculados a la formación de los/as profesores/as, poner el énfasis en las áreas y el dictado de clase por hora cátedra.

II.2. Acerca de la perspectiva metodológica

En este apartado se explicita la propuesta metodológica destinada a recabar información sobre las experiencias y vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia, considerando las voces de los/as principales protagonistas involucrados en la problemática. Se trata de descotidianizar²⁹ (Sirvent, 2005, p.6) una realidad que pasa invisibilizada en algunos/as estudiantes que poseen experiencias negativas vinculadas a los rendimientos académico al detener el avance en sus recorridos escolares. Este retraso en la continuidad de los estudios trae aparejado diferentes experiencias y diversidad de vivencias que influyen en sus subjetividades y en sus rendimientos posteriores.

El diseño metodológico de una investigación está formado por las diversas estrategias y los procedimientos específicos que se utilizan para el logro de los objetivos propuestos en

²⁹ De acuerdo a Sirvent (2005) el concepto de descotidianizar hace referencia a desnaturalizar.

ella, dentro de un diseño básico experimental o no experimental. A niveles más concretos, el diseño está formado por una serie de reglas operativas y técnicas elegidas por el/la investigador/a de acuerdo con la naturaleza del problema planteado y con las múltiples tareas que se representan en el proceso de recolección, organización y análisis de la información requerida (Miralles, 2017).

Para el logro de los objetivos planteados en la Introducción de la presente tesis, se propone un abordaje metodológico cualitativo centrado en el estudio de los sentidos y significados que estudiantes y docentes le otorgan a la problemática de la repitencia en la escuela secundaria neuquina. Así, este enfoque integra estrategias cualitativas y cuantitativas de investigación en dos grandes momentos, uno exploratorio y otro analítico. Se pone énfasis en el estudio de casos con el fin de profundizar el significado que la población le otorga al hecho socio educativo que se indaga. Trabajar en torno a ello, no tiene la intención de disminuir la escala de observación per se, sino ajustar el foco con el cual se analizan los problemas. Es decir, no perder de vista la complejidad de las relaciones sociales y educativas, ni caer en explicaciones fragmentarias. La intención es construir un relato que presente la indisoluble unión entre las diversas dimensiones de análisis.

Desde esta postura, se llega al campo con un conocimiento previo sobre la problemática a estudiar³⁰, pero dadas las características metodológicas, no con una hipótesis a comprobar, sino que los supuestos planteados fueron continuamente desarrollados, testeados, revisados y redefinidos en el proceso de investigación, tanto en la recolección, como en el análisis de los datos. Esta investigación se desarrolla en una realidad en continuo movimiento, por lo que el método no puede ser inflexible, sino que debe comprender a los objetos, procesos y acontecimientos en permanente cambio, en su devenir y especificidad histórica (Rojas Soriano, 2000).

³⁰ Se trata de una problemática que despertó mi interés, tal como fuera mencionado en la “Presentación” de esta tesis.

Por ello, el proceso de investigación no es lineal, no es un conjunto de etapas relacionadas mecánicamente –en donde dado el primer paso ya no puede volverse a atrás, o en donde no está permitido realizar dos o más etapas paralelamente– sino, que el mismo proceso permite realizar dos o más etapas a la vez, seguir avanzando, y si es necesario regresar a revisar los planteamientos antes afirmados, a la luz de la nueva información. A medida que se avanza en la investigación, surgen nuevas ideas o información que enriquecen y/o modifican nuestros planteamientos anteriores.

En función de lo expuesto, se establecieron los criterios a utilizar para seleccionar las instituciones educativas y las características de quiénes serían los/as informantes claves para la indagación. A su vez, se seleccionaron los instrumentos adecuados que se utilizan.

Se seleccionaron cuatro (4) instituciones públicas de la ciudad de Neuquén dependientes de la Dirección Provincial de Enseñanza Secundaria del Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Las mismas funcionan en horarios diurnos y cuentan con planes de estudio de cinco (5) años de duración y con distintas orientaciones, a las que se denominan Centros Provinciales de Enseñanza Media - CPEM-, a diferencia de las que tienen planes de estudio de 6 años de duración que comprenden a las escuelas técnicas que reciben la denominación de Escuela Provincial de Enseñanza Técnica (EPET) o Escuela Provincial de Educación Agropecuaria (EPEA).

Las instituciones vespertinas y nocturnas del nivel cuentan con planes de estudios diferentes y están destinadas a una población escolar determinada. Los planes de 3 años de duración están dirigidos a los/as jóvenes mayores de 18 años y los de 4 años de duración para la población escolar que inicia el nivel con 16 años o que por repitencia poseen esa edad y deben cursar primer año. Estas escuelas también dependen de la Dirección Provincial de Nivel Secundario (DPNS). Se realiza esta aclaración debido a que una de las instituciones seleccionadas cuenta con el mismo equipo directivo para los turnos diurno y vespertino, a

diferencia de los otros tres CPEM donde el equipo directivo solo pertenece al turno diurno, siendo habitual que las instituciones vespertinas y nocturnas tengan un equipo directivo para estos turnos únicamente. Por su parte, la existencia de instituciones en diferentes turnos pone en evidencia las posibilidades que a nivel provincial tiene la población de adolescentes, jóvenes y adultos para la finalización del nivel secundario.

El criterio de selección de las instituciones se desarrolló considerando, el territorio, la gestión y algunas particularidades que se exponen. En cuanto al primero, el estudio se desarrolla en la ciudad de Neuquén teniendo en cuenta que es la localidad que tiene la mayor concentración poblacional de la provincia y donde las instituciones poseen una apreciable matrícula, en comparación con otras ciudades. Además, se generan dificultades año tras año por la necesidad de vacantes en los primeros años, especialmente para quienes no aprobaron el año debido a las prioridades establecidas para las inscripciones, ya que se confirma el lugar en primera instancia, a los ingresantes (egresados/as de escuelas primarias). En cuanto a la gestión, son instituciones públicas pertenecientes a diferentes barrios³¹ de la ciudad con mayor antigüedad en la localidad. Están ubicadas en el límite centro-oeste del ejido municipal y que a la vez son el sector poblacional más extenso y más densamente poblado. Finalmente, y dentro de las particularidades, se puede mencionar que todas fueron creadas entre los años 1979 y 1993 -coincidente con el período donde se inició el incremento de la matrícula- y que comenzaron a funcionar en dependencias de instituciones primarias, hasta la construcción de los edificios para el funcionamiento de las escuelas secundarias, adquiriendo cada una de ellas su propia identidad.

La necesidad de crear estos colegios surge por la falta de vacantes en instituciones de nivel secundario para recibir a los/as egresados/as del nivel primario y a estudiantes que

³¹ Los cuatro (4) CPEM seleccionados se encuentran ubicados en los siguientes barrios: Barrio Bouquet Roldán, Barrio Centro Oeste, Barrio Islas Malvinas y Barrio Valentina Norte Urbana.

proviene -por del aumento poblacional- de las migraciones internas y externas³² que buscaron asentarse en lugares aledaños al centro de la ciudad. Se ubicaron en los barrios cuya localización se menciona a pie de página y difieren en sus características en cuanto a la composición poblacional, en cuanto a la antigüedad y al sector elegido para su localización.

Cabe recordar aquí lo expresado por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) en cuanto a que “cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios”, y que constituyen su cultura institucional (p.35). Con base a esta idea las instituciones consideradas tienen cada una de ellas su identidad y sus problemáticas, algunas comunes y otras propias de cada centro.

Las cuatro (4) instituciones que se toman en consideración se identifican con las letras A, B, C y D, con el fin de evitar su identificación con el número asignado por el CPE, sólo se hace mención a la normativa de su creación.

Cabe destacar que se utilizó una muestra intencional, focalizada en los/as estudiantes que se encuentran escolarizados/as en situación de repitencia, que la hayan atravesado o que se encuentren cursando en dicha situación. El fin será dar cuenta de cómo significan el proceso que recorrieron y la forma de configurar su situación escolar, sus inquietudes y la relación que establecieron con el saber. Se suman a sus testimonios las perspectivas de los/as compañeros/as del curso actual de asistencia y los testimonios brindados por los/as

³² La migración es uno de los componentes de la dinámica poblacional en la provincia de Neuquén. Considerando el censo del 2010 es posible afirmar que el 33% del total de los habitantes son oriundos de otros lugares, mientras que en el censo de 1991 este dato se aproximó al 38 %. En los últimos cinco años el saldo migratorio fue positivo (5.794), reforzando su posición como foco de atracción de personas que por diferentes motivos -mejores oportunidades de vida, laborales, educacionales, de salud, entre otras- deciden instalarse en la provincia. Desde sus orígenes Neuquén se ha constituido como una provincia atrayente gracias a las ventajas comparativas para el asentamiento de la población dadas las altas probabilidades de encontrar trabajo, de percibir salarios más altos, de acceder fácilmente a viviendas de planes oficiales y de disponer de una buena cobertura de servicios, que alentaban una importante migración hacia este territorio (Álvarez, Bercovich, Herrero, 2010 en Resultados del CNPHyV 2010, 2012), p. 19).

Neuquén continúa siendo un lugar de destino elegido por los migrantes de otras jurisdicciones del país, pero en menor medida que en décadas anteriores. En el 2001 registró un saldo positivo de 7.102 personas, mientras que en 2010 el saldo disminuyó a 5.794 personas. En cuanto a la migración extranjera de países limítrofes, la población chilena censada en la provincia, pasó del 92,4% en el 2001 a 83,2% en el 2010.; los de origen boliviano fue del 4,5% a 10,6% en el periodo intercensal y también se incrementó considerablemente la cantidad de extranjeros oriundos de Paraguay pasando de 0,9% a 3,5% (Resultados del CNPHyV 2010, 2012).

profesores/as. Esto posibilita analizar las concepciones y creencias al indagar cómo piensan el encuentro con el estudiantado que lleva a la no aprobación de las asignaturas y que influyen en la definición de la situación de repitencia.

Por otro lado, se consultaron fuentes escritas, como son las normativas existentes vinculadas al nivel, tanto del orden nacional como provincial³³: Leyes Nacionales y provinciales, decretos, resoluciones, disposiciones, entre otras, así como las normas legales específicas al sistema de promoción en vigencia. Por último, se sumó al corpus documental otras fuentes escritas existentes en las instituciones, como las memoriales institucionales³⁴, las actas de exámenes, el libro matriz, el libro histórico, la cartelería con información de cada escuela- y datos estadísticos con los que cuenta cada institución³⁵.

II.2.1. Caracterización de las Instituciones e Informantes claves seleccionados/as

Como se mencionó anteriormente, para este estudio se consideraron cuatro instituciones educativas del nivel. medio. La escuela A situada en un barrio de la zona oeste del ejido municipal, cercano a la Ruta Nacional 22. Fue creada en el año 1979 por Resolución N° 0398/78, por el alto porcentaje de estudiantes que habían finalizado el nivel primario y no tenían posibilidad de inscripción en un establecimiento educativo debido a la falta de vacantes. Actualmente cuenta con secciones de 1° a 5° año en ambos turnos -mañana y tarde- con dos planes de estudio que otorgan el título de Bachiller Común y Perito Mercantil. Por la

³³Se vincula la normativa con la temática que aborda :Leyes Nacionales: N° 24049/91 –Transferencia Educativa–, LFD N° 24.195/93 –Obligatoriedad escolar hasta la finalización de EGB3–, LEN N° 26206/06 –Obligatoriedad de finalización del Nivel Secundario–, Resoluciones del CFE del año 2009– sobre educación secundaria-, Decretos N° 1602/09 -Asignación Universal por hijo– y N° 459/2010 –Programa Conectar Igualdad– Leyes Provinciales Ley N° 242/61 –Creación del Consejo Provincial de Educación–, Ley N° 2418/02 –Inaplicabilidad de la LFE en Neuquén–, Resolución N° 1463/18 –Aprobación del Diseño Curricular Provincial-.

³⁴ En los memoriales figura la situación escolar del estudiantado y su trayectoria escolar si se trata del ámbito provincial. La provincia no cuenta con informatización del registro de la trayectoria previa si el/la estudiante proviene de otras jurisdicciones.

³⁵ Es importante explicitar que los reservorios consultados se encuentran en el Centro de Legislación del CPE de Neuquén y en la Dirección General de Estadística perteneciente a la Dirección de Planeamiento, Estadística y Evaluación de la provincia. La página oficial del CPE, también brinda el acceso a los relevamientos anuales, que permiten acceder a diversidad de información del sistema educativo de la provincia de Neuquén.

noche comparte el edificio con una institución secundaria de adultos. Su edificación es de planta baja, con un amplio patio externo de tierra y un salón de usos múltiples donde el estudiantado comparte diferentes momentos, previos al ingreso y/o en los recreos. Cuenta con personal de seguridad³⁶ para el ingreso al establecimiento.

Es una institución que se caracteriza por ser la de mayor antigüedad entre las seleccionadas, ubicada en uno de los barrios más antiguos de la ciudad -Bouquet Roldán-, creado en 1958³⁷ con una población adulta mayor y escasos/as adolescentes en edad escolar. Por estar abierta a la admisión del estudiantado con el fin de sostener su matrícula, tiene mayor experiencia vinculada a la recepción de un grupo heterogéneo de jóvenes. El estudiantado que asiste es del barrio, algunos/as pertenecientes a la comunidad gitana que viven en la proximidad y otros/as que provienen de diferentes zonas y que por su situación de repitencia cambian de institución. Un número considerable de estudiantes utilizan el colectivo para asistir a la escuela. En la comunidad barrial reconocen que se trata de una institución de repitentes por la situación escolar de la población que reciben. Existe un estigma que pesa sobre la misma³⁸ según la voz de uno de los testimonios que cuenta con treinta y tres años de antigüedad en la escuela y que posee la particularidad de haber sido estudiante y en la actualidad se desempeña como preceptor. Todo su trayecto lo realizó en los dos lugares donde funcionó la escuela³⁹. Por esta trayectoria, es el personal que mayor conocimiento tiene de la historia de la institución, por las vivencias que construyó en su experiencia en los diferentes roles que asumió.

³⁶ El personal de seguridad que se encuentra en el ingreso de las escuelas secundarias neuquinas seleccionadas, pertenece a empresas de seguridad privada contratadas por el CPE, solicitado por cada una de las direcciones de las instituciones educativas. Su tarea es controlar el ingreso de personas ajenas a la institución (no incluye al estudiantado).

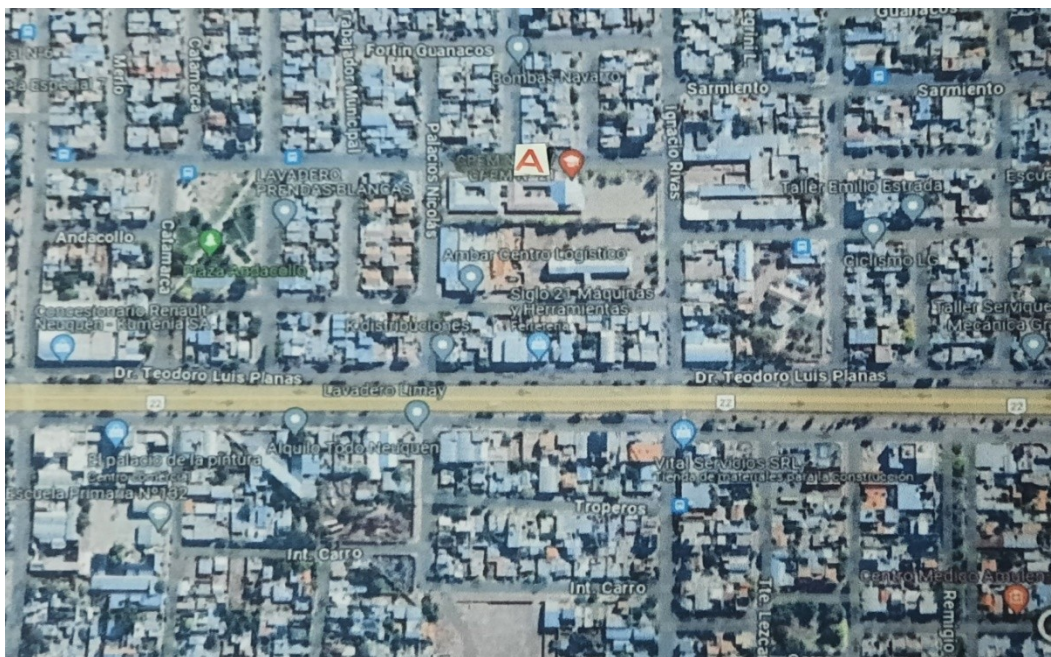
³⁷ El barrio Bouquet Roldán fue creado en 1958, por decisión del intendente de Neuquén Jorge Garcia mediante la Ordenanza N° 12 y el decreto N° 48. A principios de la década del año 1960 el ex gobernador Sapag dispuso la construcción de viviendas, donde existían numerosas familias en condiciones precarias. (Gobierno de la Provincia de Neuquén, 6/11/2009) neuquéninforma.gob.ar.

³⁸ No obstante, muchos vecinos y personal de la institución desean modificar esa mirada.

³⁹ Su primer ubicación, en el año 1979, se registra en el Barrio Santa Genoveva lugar donde funciona hasta el año 1980, que se traslada por la creación del nuevo edificio en el sector oeste del ejido municipal, donde continua funcionando.

Para algunos/as integrantes del personal, es una escuela elegida como segunda opción. La primera opción que eligen los/as estudiantes es la continuidad en la escuela a la que asistieron, pero en muchas de ellas, cuando no promocionan el año de estudios, no son aceptados/as, o bien establecen un orden de prioridad para el ingreso de acuerdo a la cantidad de materias no promocionadas. Al no tener un número mínimo de materias aprobadas, no alcanza para obtener una vacante y tienen que buscar otro CPEM. Cabe señalar que otros/as estudiantes al no promocionar y por su propia decisión eligen asistir a otra escuela para continuar su escolarización.

Figura 1. Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada A



Fuente Google Maps 2024 Agregado letra A que identifica la ubicación del CPEM

La escuela B, está situada a trece cuadras de la avenida principal de Neuquén, en el límite centro-oeste⁴⁰. Se fundó a fines del año 93 a través de la Resolución N° 1142/93, cuando al analizar la demanda existente y la proyección de la matrícula realizada, se detecta

⁴⁰ El barrio se encuentra frente al CPEM y comenzó siendo uno de los primeros asentamientos precarios de toma de tierras en la zona de bardas conocido como Cordón Colón, que con posterioridad tuvo un amplio crecimiento. Esta zona se encuentra comprendido dentro del Barrio Islas Malvinas y sus pobladores requieren la subdivisión para conformar el barrio Cordón Colón.

la necesidad de vacantes para el año siguiente y de este modo evitar que un significativo número de estudiantes no obtengan lugar en las escuelas secundarias existentes.

A ella asisten estudiantes que habitan en la cercanía de la escuela de diversos orígenes culturales y étnicos -pertenecientes a familias gitanas o bien de ascendencia mapuche-. También concurren del sector este (cerca al puente carretero) o de nuevos emplazamientos poblacionales del sector oeste.

Es un edificio de dos plantas con aulas y dependencias administrativas en los dos niveles y varios espacios en planta baja para la Dirección, Secretaría, Dirección de Alumnos, además del Aula de Tecnología, un SUM y una biblioteca.

Durante los recreos los/as estudiantes de 4° y 5° año pasan música, como actividad relacionada con el plan de estudios de 5 años con Orientación en Medios de Comunicación.

Cuenta con secciones de 1° a 5° años, tanto en el turno mañana como en el turno de la tarde. En el turno mañana asiste a esta institución una docente de la Escuelas Integral de Jóvenes que acompaña la trayectoria de un estudiante en situación de repitencia.

Comparte el espacio en el turno vespertino con una escuela secundaria de adultos. Posee en la puerta principal un personal de seguridad que toma registro de quien ingresa al establecimiento.

Figura 2. *Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada B*



Fuente Google Maps 2024 Agregado letra B que identifica la ubicación del CPED

La escuela C pertenece a un barrio antiguo de Neuquén, el Barrio Islas Malvinas⁴¹ y es la única de la muestra seleccionada que funciona en el turno diurno y vespertino con el mismo personal directivo y personal de preceptoría. Fue creada a fines del año 1992 por la Res. N° 1895/92, dada la demanda educativa que fuera detectada y con el propósito de que los/as estudiantes de la zona pudieran tener continuidad en los estudios secundarios.

Es una escuela que el director caracteriza como bien de barrio, pero con problemas de comunicación tanto para estudiantes como profesores/as, por la falta de medios de transporte público. Cabe aclarar que solo pasan dos líneas de colectivos. Esta dificultad en el traslado influye en la elección de la escuela por parte de algunos/as profesores/as. El personal directivo sostiene que crea pertenecía en el estudiantado, porque a pesar de cambiarse de barrio, continúan asistiendo hasta finalizar el nivel.

⁴¹ El barrio Islas Malvinas se encuentra ubicado en el oeste de la ciudad, en la pendiente de las bardas que limitan el sector norte. Cuenta con edificaciones de casas sencillas y bajas y en las inmediaciones al CPED funcionan varias escuelas primarias que derivan los/as estudiantes a la institución.

En la misma funcionan tres turnos; mañana, tarde y vespertino. En el horario diurno se desarrolla un plan de estudio de 5 años de duración y cuenta con secciones de 3° a 5° año por la mañana y por la tarde asisten los/as estudiantes de 1° y 2° año. Posee dos planes de estudio; uno que otorgan el título de Bachiller con Orientación en Ciencias Exactas y Naturales y otro, el de Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. En el turno vespertino se desarrolla un plan de estudio de 4 años de duración, al que puede asistir el estudiantado de 16 años en adelante. Los/as estudiantes mayores a la edad de admisión para primer año (16 años) o aquellos/as que reingresan después de un abandono temporario, continúan asistiendo a la misma escuela, pero en horario vespertino. Al igual que las otras instituciones, cuenta con personal de seguridad para registrar el ingreso al establecimiento y anuncia a la llegada ante quien corresponda.

Figura 3 *Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada C*



Fuente Google Maps 2024 Agregado letra C que identifica la ubicación del CPEM

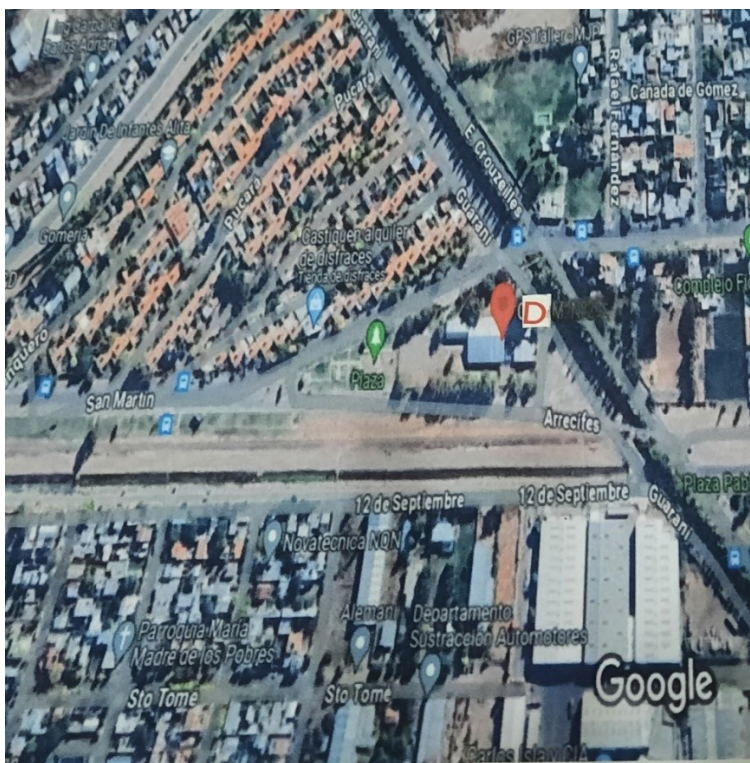
La escuela D se encuentra a 5 km del centro neuquino, situada más al oeste de la ciudad, en el barrio Carnaghi de Valentina Norte Urbana. Fue creada en febrero del año 1984 mediante la Resolución N° 430/84, por un pedido de la comunidad que requería un establecimiento en el barrio para que los/as adolescentes continuaran sus estudios y no tuvieran que alejarse para estudiar en otra escuela secundaria. En sus inicios ocupó diferentes espacios en escuelas primarias que brindaban el lugar para el funcionamiento⁴², hasta que se construyó el edificio donde está situada actualmente desde el año 1987. Es pequeña en cuanto a sus instalaciones y cantidad de aulas. En su organización se destaca que los 1° y 2° años se encuentran en el turno tarde y los demás años de estudios asisten a la mañana.

Los/as estudiantes que asisten, en su gran mayoría, pertenecen al barrio, algunos/as tienen a sus abuelos/as que viven allí, otros/as, residen en la ciudad de Plottier y concurren a ella porque los padres trabajan en Neuquén y otros/as viven cerca de Balsa Las Perlas. Posee un aula bilingüe para estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as que la diferencia del resto de las instituciones consideradas.

Este Colegio tiene dos planes de estudios: un plan de 5 años para los/as estudiantes oyentes –Bachiller con Orientación Ambiental- y un plan de 6 años para los/as estudiantes hipoacúsicos/as, los que egresan con el título de Bachiller con Orientación Estética– Expresiva. Para lograr la comunicación con el estudiantado sordo e hipoacúsicos la institución tiene personal especializado en lenguaje de señas que acompañan a los/as profesores/as oyentes en el dictado de clases en el aula bilingüe. También, al igual que el resto de las instituciones, cuenta con personal de seguridad que registra el ingreso al establecimiento.

Figura 4 *Vista satelital. Ubicación de la escuela secundaria identificada D*

⁴² Se ocupó lugar en la Escuela primaria N° 280, con dos cursos, después se amplió y se trasladaron a la N° 107, de ahí a la N° 101, para volver unos meses después a la N° 107.



Fuente Google Maps 2024 Agregado letra D que identifica la ubicación del CPED

Tal como se planteó en la Introducción, darle voz y visibilidad a los/as estudiantes que transitaban una situación de repitencia, conlleva a realizar una selección no azarosa de ellos/as⁴³. En primer lugar, fueron estudiantes de 1° y 2° año porque estadísticamente son los años de menor promoción al curso siguiente. La edad de los/as cursantes no fue un criterio de selección, puesto que se reconoce que existe diferencia entre la que pauta el sistema educativo y la real que poseen al cursar. Las trayectorias escolares configuran un proceso que tendría que comenzar con el ingreso al nivel inicial –primer nivel obligatorio de la educación argentina–, continuar con el nivel primario y finalizar con el egreso del nivel secundario, último nivel de enseñanza obligatorio. En segundo lugar, interesó considerar el tramo

⁴³ A través de las entrevistas se trata de recoger la biografía escolar del estudiantado, entendiéndola como la reconstrucción de las vivencias personales en el tránsito por la educación formal, las que permite mostrar las trayectorias escolares reales en el nivel secundario. A través de ellas recuperan recuerdos, momentos significativos de su trayectoria y re significan la experiencia. Es relevante señalar las diferencias existentes en las expresiones de los/as estudiantes, mientras que los/as de primer año respondían sintéticamente, los/as de segundo se expresaron más en sus respuestas.

correspondiente al período de transición de la escuela primaria a la secundaria, en especial el ingreso al nivel y el recorrido de los dos primeros años del último nivel obligatorio.

En los/as adolescentes y jóvenes con edades superiores a las planteadas por el sistema –en este caso para los dos primeros años del nivel– generalmente se utiliza el término de “estudiantes con sobreedad” en diversas investigaciones educativas. El encomillado propio se vincula a que es un término puesto en cuestión y se evita utilizar en este escrito, ya que coincide con el planteo de Terigi (2010) en cuanto a que los/as estudiantes tienen edad, --no sobreedad–, la que puede diferir de la cronológica planteada por el sistema.

En relación a los/as referentes institucionales que ofrecen sus testimonios -equipos directivos, profesoras/es, preceptoras/es, asesor/as pedagógicos/as, bibliotecaria y supervisora escolar- también se utilizó el criterio de pertenecer a las secciones de los dos primeros años de cada institución.

En dos de las instituciones (C y D) se cuenta con un profesor y una profesora con la carga horaria completa, lo que les permite lograr mayor pertenencia, comunicación con colegas y conocimiento del estudiantado durante el transcurso de los diferentes años. Otra particularidad de los informantes es que varios/as de los/as profesores/as comparten espacios curriculares en más de una de las escuelas contempladas en la indagación. Los testimonios de los/as profesores/as de las diferentes instituciones corresponden a las mismas asignaturas: Matemática, Lengua y Literatura, Contabilidad, Historia, Ciencias Biológicas e Inglés. Cabe aclarar que tanto los/as estudiantes como los/as referentes institucionales tuvieron una participación voluntaria al momento de realizar las entrevistas.

Se realizaron cincuenta y ocho (58) entrevistas⁴⁴: cuatro (4) corresponden a los/as directores/as, seis (6) a las vicedirectoras, cuatro (4) a las asesoras pedagógicas, quince (15) a

⁴⁴ Se ha tomado la decisión de hacer referencia a los/as entrevistados/as por el lugar que ocupan en la institución educativa seleccionada y a los establecimientos se los ha distinguido con letras respetando el acuerdo ético sobre confidencialidad y/o anonimato. Ver las especificaciones en el Anexo N° 1.

profesores/as, veinte cinco (25) entrevistas individuales a los/as estudiantes⁴⁵, tres (3) entrevistas grupales y a una supervisora escolar. En los grupos focales participaron 60 estudiantes de las diferentes secciones de ambos turnos; propuesta que dio inicio a una posterior indagación individual⁴⁶.

A las entrevistas realizadas se suma la participación en algunos espacios de la vida escolar, como son la entrada y la salida de la jornada y los actos escolares. También se realizaron registros de observación de clases por invitación de las profesoras que dictan Matemática, Contabilidad y Ciencias Biológicas.⁴⁷

Cabe destacar, que esta propuesta considera relevante las voces de los/as propios/as estudiantes para recuperar indicios que permitan analizar cómo vivencian la situación de repitencia, desde las experiencias que resultan singulares para cada uno/a de ellos/as. El/la entrevistado/a, con sus gestos, palabras, silencios, va configurando un cúmulo de significaciones en forma explícita o implícita que se decodificará con el conocimiento previo del entorno social donde actúa.

Se pretende que los hallazgos producidos, mantengan vigente el debate académico y a su vez puedan aportar a las experiencias de profesionales que tienen vinculación con la enseñanza y el aprendizaje, especialmente del nivel secundario, y particularmente en la provincia de Neuquén, donde se iniciará el proceso de apropiación y puesta en práctica del nuevo Diseño Curricular.

⁴⁵ Las entrevistas contaron con una instancia libre para permitir la expresión sobre la experiencia escolar y seguidamente se propuso una serie de preguntas abiertas para la ampliación de lo narrado libremente. En ciertas oportunidades la entrevistadora intervino con otras preguntas para ampliar la idea que venía desarrollando el /la entrevistado/a.

⁴⁶ Los grupos focales se plantearon como instancia de intercambio de experiencias y vivencias utilizando técnicas proyectivas, consideradas como técnicas de recolección de información cualitativa, no estructurada e indirecta de obtención de información. Las mismas ayudan a saber más sobre los/as estudiantes sobre su personalidad, sobre su aprendizaje y que proyectan sus motivaciones, creencias, actitudes y sentimientos ocultos y profundos difíciles de verbalizar.

⁴⁷ La observación de clases de los espacios curriculares mencionados se realizó con posterioridad a las entrevistas con las profesoras. Fueron las propias entrevistadas que ofrecieron participar con el objetivo de observar el desempeño de los/as estudiantes en las asignaturas en cuestión.

Esto fundamentado que en la provincia se inicia un proceso de apropiación del Nuevo Diseño Curricular aprobado en el 2018 y cuya implementación se postergó por la pandemia COVID 19 hasta el inicio del año 2022 en las escuelas del período septiembre-mayo⁴⁸. En el segundo semestre del año 2023 se comenzó con la implementación del Diseño Curricular en los primeros años de todas las escuelas secundarias.

⁴⁸ Las escuelas del período septiembre – mayo que iniciarían la implementación del Diseño Curricular en el año 2022 son: CPEM N° 93 de Ruca Choroy y CPEM N° 86 de Costa del Malleo. Sin embargo, esta decisión se postergó hasta mediados del año 2023 que comenzó la puesta en marcha en todas las instituciones. De las escuelas del período marzo-diciembre, el CPEM N° 97 de los Miches (Distrito Regional XIV) fue el primero en implementar el DCJ.

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: DE LA SELECCIÓN A LA OBLIGATORIEDAD.

Para comprender la situación que atraviesa la escuela secundaria argentina, transcurridas las dos primeras décadas del siglo XXI, se realiza una mirada retrospectiva en la que se reconocen huellas que aún persisten. De este modo, se plasma un breve recorrido histórico sobre cómo se fue configurando el nivel desde la creación del Colegio Nacional, la creación de las escuelas normales y las escuelas comerciales y técnicas, tomando en consideración los momentos históricos de mayor desarrollo del nivel. Se hace referencia a la LFE de 1993 y a la LEN sancionada en 2006 que reorganiza nuevamente el nivel. La Ley sancionada en el 2006 y aún hoy vigente, plantea el desafío que debe afrontar el Estado con la promulgación de políticas educativas para avanzar en la universalidad del nivel y las acciones de las diferentes jurisdicciones del país para revisar y transformar aquellos aspectos que son los obstáculos. En definitiva, para garantizar el cumplimiento de la educación para todos/as los/as adolescentes y jóvenes. La escuela secundaria, hoy debe enfrentar la inclusión de todos/as aquellos/as que culminan sus estudios primarios e ingresan al nivel, garantizándole el derecho a la educación para que permanezcan y egresen del mismo.

Por tal motivo se propone revisar la matriz organizacional del nivel caracterizado por un currículum enciclopedista, con contenidos distribuidos en asignaturas, con la formación de profesores/as por especialidad y con el nombramiento por horas cátedras, que en la actualidad dificultan los cambios necesarios para superar las dificultades, acordes a la población estudiantil que transita las aulas en el siglo XXI.

Para ello se piensan en nuevos formatos como una alternativa para escolarizar a los/as que tienen la posibilidad de ingresar y tienen dificultades para mantenerse en la institución.

En las últimas décadas se llevaron a cabo diferentes experiencias en algunas provincias para que los/as estudiantes puedan concluir el secundario y que se retomarán durante todo este capítulo.

III.1. Un recorrido histórico de la educación secundaria en Argentina

III.1.1. Los inicios

La educación secundaria tuvo en Argentina un temprano desarrollo y expansión frente al resto de los países latinoamericanos. En este sentido, durante el período de la Organización Nacional, el Estado argentino asume la conformación del sistema educativo. La creación del Colegio Nacional Buenos Aires en 1863 bajo la presidencia de Mitre⁴⁹, conjuntamente con la creación de instituciones secundarias en diferentes capitales provinciales, posibilitó reconocerlo como la institución determinante (Acosta 2012)⁵⁰, ya que sirvió como modelo para las nuevas escuelas secundarias que fueron creándose. Debe reconocerse que accedía a los colegios nacionales un bajo porcentaje de la población masculina de los sectores más acomodados por lo que se le asigna un carácter elitista. Lo señalado, pone en evidencia la diferencia suscitada entre la escuela primaria, pensada como universal, gratuita y neutral, frente a la escuela secundaria pensada con una naturaleza selectiva.

En este contexto, se funda la Escuela Normal del Paraná en 1869, a partir de que los Estados reconocieron la educación como un área de incumbencia y se volvió prioritaria la creación de un cuerpo de maestros formados en instituciones pedagógicas, controladas y gestionadas por el propio Estado. Los/as docentes eran formados/as con valores y saberes que pudieran difundirlos, y ofrecer a los niños la posibilidad de poseer la misma lengua, “los

⁴⁹De acuerdo a Southwell las primeras escuelas secundarias surgen como “readecuaciones o refundaciones de colegios existentes en etapas anteriores” (Southwell, 2011, p.68).

⁵⁰Institución determinante es entendida por (Acosta 2020) como “modelizadora en el sentido que podría haber operado como determinante en el desarrollo de otras modalidades de enseñanza secundaria” (p.24)

mismos valores y la misma cultura; algo compartido por todos los ciudadanos a fin de formar una nación” (Fiorucchi y Bustamante, 2019, p. 246).

Esta institución cumplió un sinnúmero de funciones importantes que excedieron el objetivo inicial y que constituyen una de las razones de su arraigo en la sociedad argentina. Fue en primer término un factor de culturalización en lugares en los cuales no había llegado la enseñanza secundaria, en razón del carácter restringido de esta. Y al mismo tiempo contribuyó a difundir dicha educación -adelantándose a los criterios de la época- y permitió la incorporación precoz de la mujer argentina a la enseñanza secundaria y al ámbito laboral⁵¹. Al decir de Mignone (1983) “la Escuela Normal, fue a su vez, un factor de ascenso social y cultural, para los jóvenes del interior provenientes de hogares humildes o empobrecidos” (p.33).

Ambas instituciones estuvieron fuertemente vinculadas al proyecto de creación del Estado educador, quien llevó adelante una instrucción pública centralizada y nacionalizadora. Es oportuno señalar que la sanción de la Ley 1420 de 1884 constituye la primera normativa que permite la organización de la escuela primaria, a diferencia de la escuela secundaria que no tuvo una legislación que le diera organización hasta el año 1993 cuando se sanciona la LFE.

A fines del Siglo XIX, el régimen oligárquico mostró sus fisuras evidenciadas en la “revolución de 1890”. La crisis del '90 representó un punto de inflexión en la historia argentina. El impacto de la inmigración y el desarrollo agrario dependiente, convirtieron a las ciudades en un foco de concentración de población extranjera que sirvió para la construcción de una base social pluralista. La crisis económica fue acompañada por la crisis política, que condujo al proceso de organización de los partidos políticos. A partir de entonces, el territorio

⁵¹ La formación de maestros/as para la educación primaria fue considerada parte de la educación secundaria hasta 1969 (Acosta, 2011, p.10). A partir de 1970 se convierte en una formación de nivel superior. Poliak (2004) señala que las escuelas normales no fueron pensadas como preparatorias para estudios superiores, sino como especialidad para la docencia (p. 151).

fue escenario de la conformación de sujetos políticos y sociales que intentaron quebrar al Estado oligárquico, al mismo tiempo que grandes sectores de la sociedad quedaron al margen de las decisiones políticas (Miralles, 2020).

El escenario se modifica también a la luz de sectores que empiezan a demandar otras propuestas educativas en función del incipiente desarrollo industrial que acompañó durante esos años al territorio, pero que en definitiva no dirigió la economía del país. Podría afirmarse que la crisis de 1890, desde el punto de vista educativo, también tuvo su propia crisis. Ante esto, un sector de la oligarquía concibió como solución la diversificación de los estudios hacia modalidades técnicas que apartarían del camino político a un sector importante de la sociedad que accedía a la escuela secundaria como un intento de alejar de esa élite directiva a otros núcleos de la sociedad en ascenso. La creación de la Escuela Industrial Otto Krause (1898) y de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini (1890), puede considerarse como un modo de diversificación de la enseñanza media⁵².

Refiriéndose a la organización del proceso desarrollado en Argentina, Mueller (1992), reconoce que “hubo un grupo variado de escuelas que se fue transformando en un sistema estructurado de instituciones educativas, delimitando los límites entre los diferentes tipos de instituciones” (p. 40).

Autoras como Felicitas Acosta (2012) manifiesta que la escuela secundaria argentina sostiene una dinámica de incorporación y expulsión sobre un modelo institucional determinante, que se mantuvo desde los orígenes de la escuela secundaria argentina. Esta dualidad la lleva a afirmar que “la educación secundaria presenta una dificultad histórica: su

⁵²En aquellos años, el proyecto Magnasco (1899) –con el intento de crear escuelas de tipo práctica en oposición al enciclopedismo de los Colegios de la época– la Reforma Saavedra Lamas (1916) –con la creación de escuelas intermedias– y la creación de las Escuelas de Artes y Oficios– permiten visualizar las expectativas educacionales de los inmigrantes y de sus hijos –ya dueños del voto– y además la de los grupos nativos, para comprender la posición asumida por los distintos sectores de la inmigración y de la clase media, frente a los intentos de reforma del sistema de instrucción pública .

origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión” (p. 20). Reconoce además que si bien se intentaron reformas las mismas no tuvieron los logros esperados.

Ampliando la idea del formato de origen, Tiramonti (2011) señala que la “función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución” (p.21).

III.1.2. El Siglo XX en la Escuela Secundaria Argentina

La lectura bibliográfica de la historia de la educación del nivel secundario en la argentina, posibilita retomar el texto de Acosta (2020), quien contempla diferentes etapas en la periodización del desarrollo del nivel.

La primera, hace referencia a los inicios, al momento fundacional, donde se destaca el carácter selectivo de las instituciones y que se ha mencionado en los párrafos anteriores. Una segunda etapa, caracterizada por un fuerte desarrollo de los colegios nacionales, siendo el cambio más significativo el vinculado a la escuela técnica.

En el período peronista (1946-1955) se reconoce la expansión de la matrícula, aunque la relación con el modelo tradicional de la escuela secundaria se mantuvo en términos generales.-Del peronismo se articularon diferentes fuerzas políticas y sociales y maduraron distintas concepciones que expresan la lucha doctrinaria en el campo educativo y de la cultura. El peronismo al presentarse como expresión de las necesidades de las grandes mayorías, necesitó construir un nuevo universo simbólico, que representó su propia identidad.

Para internalizar entonces los nuevos valores se instrumentaron una compleja trama que Perón organizó en un subsistema de educación –creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)– que no dependía del Ministerio de Instrucción Pública, sino de la Secretaría de Previsión y Trabajo y con esto buscó dar apoyo a

la enseñanza técnica y a la revalorización de la educación orientada al mundo del trabajo, históricamente relegada de las preocupaciones que guiaron las propuestas del sistema de instrucción pública. Para la enseñanza media se implementaron bachilleratos especializados y se extendió un año la formación docente.

En cuanto a la enseñanza técnica estatal, hasta 1944, estaba compuesta por las Escuelas de Arte y Oficios, las Escuelas Técnicas de Oficio y las Escuelas Industriales. Todas estas instituciones quedaron bajo la órbita de la Dirección General de Enseñanza técnica (DGET) dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (posteriormente Ministerio de Educación). En 1948 todas estas escuelas se organizaron como Escuelas Industriales de la Nación, ofreciendo distintos ciclos de formación.

Durante el gobierno de Frondizi (1958-1962), se inaugura la tercera etapa denominada desarrollista. El optimismo pedagógico que se extendió por América Latina formaba parte de una estrategia de control ideológico por parte de Estados Unidos. “Había que cambiar el patrón de redistribución de la riqueza, profundizar la industrialización, pero manteniendo el sistema político liberal, representativo y democrático. “Los organismos que se asociaron a esta Alianza fueron entre otros el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)” (Arata y Mariño, 2013, p. 222). En este marco, el gobierno estableció el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) con el fin de centralizar el planeamiento como estrategia del Estado para alcanzar el desarrollo. Se pauta el funcionamiento de las Juntas de Clasificación y Disciplina y en el año 1959 se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) para la organización y supervisión de la escuela técnica y el Consejo Federal de Educación –Ministros de Educación de las provincias- que llevó adelante el proceso de transferencia de las escuelas primarias nacionales a las jurisdicciones provinciales. Se sanciona el Estatuto Docente para el ámbito nacional, se

transforma la Universidad Obrera Nacional –creada en 1948– en la Universidad Tecnológica Nacional.

Siguiendo con las etapas propuestas por Acosta (2020), la cuarta es la denominada autoritaria (1976-1983). El llamado Proceso de Reorganización Nacional se caracterizó por tomar diversas medidas y que en el marco de un régimen represivo se caracterizó por la violación a los derechos humanos, con fuertes estrategias de control y disciplinamiento que involucró a todos los ámbitos de la sociedad y que derivó en lo que fue definido por Duhalde (1983) como Terrorismo de Estado. El gobierno de facto se impuso como autoridad de Estado y en nombre de la Junta Militar tomó diversas medidas como: el estado de sitio, la remoción de los tres poderes tanto a nivel nacional como provincial, suspendió los partidos políticos, intervino los sindicatos, prohibió el derecho a huelga y estableció una política de censura en los medios de comunicación. El ámbito educativo se distinguió por la cesantía y desaparición de docentes y estudiantes, prohibiciones de bibliografía y el tratamiento de determinados temas en las aulas, así como también se restringieron diversas formas participativas, entre ellas anuló la existencia de los centros de estudiantes.

Para “Pablo Pineau (2006) la dictadura representó el principio del fin de un modelo educativo que, a pesar de sus vaivenes, había conservado hasta 1976 una serie de rasgos distintivos: la principalidad del Estado como garante del derecho a la educación, un sistema educativo altamente homogéneo que garantizaba el acceso gratuito y la promesa de ascenso social a través de los sectores más populares, entre otros” (Arata y Mariño, 2013, p.242). La dictadura acentuó los rasgos autoritarios del sistema educativo desde los criterios de la lógica militar.

Entre otras cuestiones hay que recordar que en el año 1978 se transfieren las escuelas nacionales primarias a las provincias. Esta descentralización se lleva a cabo sin dotar a las jurisdicciones de recursos humanos y financieros, por lo cual profundizó la fragmentación del

sistema educativo. Así también el rol subsidiario que asumió el Estado al otorgarle al sector privado –y a la Iglesia– mayor injerencia en los asuntos educativos.

Con el retorno de la democracia en 1983, se inicia un paulatino proceso de reapertura y normalización de las instituciones educativas. La lucha contra el analfabetismo, el aumento de la matrícula del nivel secundario, la suspensión de los exámenes de admisión, la creación de establecimientos educativos en las provincias y el cambio en los sistemas de evaluación son algunos rasgos distintivos de la década⁵³.

La suspensión de los exámenes de ingreso a primer año en los establecimientos de educación secundaria nacionales dependientes del Ministerio de Educación, permitió el ingreso directo a todos/as los/as estudiantes⁵⁴. (Ministerio de Educación y Deporte, 2016, p. 18). En tal sentido, se pudo facilitar el avance en las trayectorias escolares del estudiantado y la finalización de los estudios. Sin embargo, continuaron en algunas instituciones públicas de la ciudad de Buenos Aires como el Colegio Nacional Buenos Aires y el Colegio Carlos Pellegrini y en instituciones privadas, lo que marca una cierta diferenciación entre las experiencias educativas del estudiantado de acuerdo al tipo de institución al que acceden.-

La investigadora argentina Braslavsky (1985) planteó los circuitos diferenciados en educación coincidentes con el origen social de los/as estudiantes y junto a Daniel Filmus (1987) señalaron la segmentación y desarticulación existente en el sistema educativo durante aquellos años⁵⁵ pese a los esfuerzos del gobierno por contrarrestar la desigualdad y la segmentación educativa y remover los resabios de autoritarismo.

⁵³Sin olvidar que el gobierno de Alfonsín convoca al segundo Congreso Pedagógico Nacional casi un siglo después de la Ley 1420.

⁵⁴ Debe señalarse que si en la institución la demanda de vacantes superara la oferta del establecimiento se realizaría la asignación por sorteo y quienes no ingresaban eran distribuidos en escuelas cercanas.

⁵⁵ Otra forma de diferenciación en las trayectorias escolares del estudiantado puede visualizarse a través de las materias previas, donde se distinguen quienes pasan de año sin adeudar materias y quienes tienen materias previas para aprobar.

Por último, señalar lo sucedido en los años noventa. Durante esas décadas se advirtieron los retrocesos y modificaciones de aquellos derechos sociales como efecto y consecuencia de la reestructuración del Estado a partir de la adopción de políticas neoliberales. Eso fue el escenario que consagró un cambio sustancial en el sistema educativo con la sanción de la LFE en el año 1993 (Ley N° 24.195). Allí se explicitó el lugar del Estado como un agente más y no exclusivo de la educación reconociéndole un rol subsidiario en materia educativa. Esta ley implicó cambios importantes en la estructura del sistema y movilizó a toda la docencia del país, como así también a diversos sectores sociales y a la comunidad en su conjunto (Miralles y Betancur, 2018).

La implementación de dichas políticas en el plano económico, produjo no solo la polarización de la población, sino también el incremento en los niveles de pobreza y el desmantelamiento del Estado para el cual lo educativo no fue la excepción. Para el neoliberalismo, el Estado tenía que reducir su papel al mínimo para garantizar la libertad de los/las sujetos y de la sociedad toda y solo inmiscuirse en aquellos asuntos en los que el mercado no podía hacer por sí mismo.

En este decenio se ve crecer los colegios privados en todo el país, siendo los sectores de mayor nivel económico los que abandonaron la escuela pública (Tiramonti, 2001, citado por Poliak, 2004) quedando los sistemas educativos estatales para aquellos/as que no podían afrontar una escuela paga.

La Ley de Transferencia Educativa (Ley 24049) sancionada en 1991 con la propuesta de descentralización, transfiere a partir del 1 de enero de 1992 a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los establecimientos de nivel secundario y terciario, administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo de Educación Técnica. Así también las facultades y

funciones sobre establecimientos privados reconocidos, completando el proceso de transferencia de escuelas primarias iniciado en 1978.

Esto significó la incorporación a las distintas provincias de instituciones que tenían que coexistir con las ya existentes, creadas por las diferentes jurisdicciones. Al decir de Tiramonti (2003) desde 1993, año en que se realiza la reforma, el Ministerio de Educación no tiene ya a su cargo la gestión de ninguna institución educativa (p. 89).

La LFE produjo para la educación secundaria una modificación sustancial por el cambio en toda la estructura del sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad escolar a 10 años. La misma se desarrolla desde la sala de 5 años del Nivel Inicial, hasta los nueve años de Educación General Básica (EGB) –distribuidos en tres ciclos de tres años que se denominaron: EGB1, EGB2, y EGB 3–. Luego el Nivel Polimodal –de tres años– no establecido como obligatorio.

Orientado al nivel, se realiza en 1993 el primer Operativo Nacional de Evaluación (ONE)⁵⁶ para evaluar anualmente los aprendizajes de los/as estudiantes en las distintas disciplinas Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales del Nivel Primario y Secundario. Asimismo se originan políticas educativas focalizadas para los grupos vulnerabilizados, que son cuestionadas porque el Estado renuncia el carácter universalista y en cierta medida amplían las condiciones de desigualdad (Grupo de los viernes)⁵⁷.

Es importante el aporte de Filmus y Moragues (2003) que mencionan la expansión del nivel secundario, reconociendo la incorporación de los/as egresados/as de las escuelas primarias que se producen en las dos últimas décadas del siglo XX. Se trata de grupos

⁵⁶Dicha evaluación se lleva a cabo hasta noviembre del 2013.

⁵⁷El Grupo de los Viernes es un grupo que funciona desde el 2001 en el marco del área de educación de FLACSO Argentina bajo la dirección de Guillermina Tiramonti. Es un espacio de discusión y de producción académica en torno a la educación secundaria y los procesos de desigualdades socioeducativas que la atraviesa. Los/asintegrantes son Arroyo, di Piero, Gessaghi, Fuentes, Nóbile, Montes, Poliak, Sendón y Ziegler. Desde el año 2007 tienen a su cargo la edición de la Revista Propuesta Educativa, que se edita desde el año 1989.

socioeconómicos no favorecidos y de menor capital cultural que acceden por primera vez al nivel secundario.

III.1.3. Las primeras décadas del Siglo XXI en la educación argentina.

La Argentina atravesó durante los años 2001 y 2002 una crisis económica y social compleja. Los principales indicadores económicos mostraban una situación dificultosa en términos de pobreza e indigencia y una contracción sostenida del trabajo asalariado. “Las condiciones políticas eran también graves: la renuncia del Presidente y la suma de dificultades para estabilizar una sucesión constituían la cara visible de una seria crisis de institucionalidad” (Terigi, 2016, p. 9)

El sistema educativo, aún no había podido solucionar algunos de sus problemas de larga data, y tal como menciona Flavia Terigi (2016) los referidos a desigualdad educativa, inadecuada estructura de los puestos de trabajo docente, entre otros; y los concebidos por las políticas de los '90 como la desarticulación institucional del sistema nacional y el quiebre de las trayectorias escolares en los estudiantes (p. 9).

En este contexto, el cambio de estudiantes de escuelas privadas afectados/as por las dificultades económicas de las clases medias para el pago de cuotas mensuales, sumado al conflicto docente que se desata por mejoras salariales y bajo la crítica de que la educación sea la variable de ajuste de la crisis, conlleva a la sanción de la Ley 25864 (2004) que fija un ciclo lectivo mínimo de ciento ochenta días (180) para todos los establecimientos educativos en todo el país.⁵⁸

La asunción como Presidente de Kirchner significó identificar e implementar soluciones de aquellas políticas específicas para el sector que habían quedado como resabios

⁵⁸La ley 25864/04 incluye a todos los establecimientos: Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Ante el eventual incumplimiento del ciclo lectivo anual (...) las autoridades educativas deberán adoptar las medidas necesarias a fin de compensar los días de clases perdidos, hasta completar el mínimo establecido (Artículo 1° y Artículo 2°)

de la década anterior y que se profundizaron con la crisis del 2001. Con el fin de garantizar el derecho a la educación para un grupo de estudiantes que se alejan de la escuela secundaria, la Provincia de Buenos Aires propone la campaña Programa Deserción Cero (2004) y se crean las EdR, para todos/as aquellos/as estudiantes que por diferentes razones dejaron de transitar por la escuela secundaria considerado como un nuevo formato, que permitió a cada estudiante avanzar de acuerdo a sus posibilidades (Arroyo, Nobile, Poliak, y Sendón, 2007).

En este sentido es importante mencionar la legislación sancionada durante aquellos años que tendió a la organización del sistema educativo, a la definición de modalidades— técnica profesional, artística, especial, de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y la de contextos de privación de la libertad— a los derechos, deberes y formación de los/las docentes y sobre la educación de gestión privada. En definitiva un gran paso para delimitar a la educación como un derecho social (Terigi, 2016).

En diciembre de 2005 se sanciona la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/05 que establece que el gobierno Nacional, los gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aumentarán la inversión progresiva en educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar el 6% del Producto Bruto Interno (PBI). En el mismo año, la aprobación de la Ley N° 26058 de Educación Técnico Profesional (ETP), que comprende al nivel secundario y superior no universitario, posibilitó recuperar la modalidad técnica de influencia para el desarrollo del país.

El año 2006 será recordado por la aprobación de la Ley 26150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI), donde se establece el derecho de todos/as los/as estudiantes de recibir educación sexual integral en establecimientos públicos de gestión estatal y privada de todo el país y la sanción de la LEN N° 26206, que extiende la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario⁵⁹ conforme a las necesidades que

⁵⁹La Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y la Ley Nacional de Educación 26206/06 se abordarán más explícitamente en el apartado siguiente vinculado a la provincia de Neuquén.

producen los cambios tanto económicos, como sociales, políticos y culturales de la sociedad del tercer milenio.

Al respecto, las investigaciones de Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, y Toscano (2013) reconocen que esta obligatoriedad:

afronta las limitaciones que supone incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de la expansión de un modelo institucional que, a lo largo de su desarrollo, ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención, el aprendizaje y el egreso de sus estudiantes (p.28).

Es a partir de esta extensión de la obligatoriedad que se han implementado diversas políticas educativas tanto a nivel nacional como provincial, con el propósito de incluir a los/as adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo formal. A nivel Nacional en el año 2008 se puso en marcha el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios FinEs⁶⁰, y, se crea por Ley 26206/06 el Consejo Federal Educativo (CFE)⁶¹ - reglamentado por Resolución CFE 01/07- quien tendrá la función de concertar, acordar y coordinar la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo. Es de destacar otra Resolución CFE –la N° 88/09- de Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que en ella se explicita la finalidad de la educación secundaria: preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios.

⁶⁰El Plan FinEs surge con el objetivo de garantizar el acceso y la terminalidad de la educación secundaria a aquellos/as jóvenes y adultos/as mayores de 18 años que hubieran terminado de cursar como estudiantes regulares el último año de la escuela primaria o secundaria. En 2009 se puso en marcha el Plan FinEs2 que permite el acceso de personas que no hubieran iniciado los estudios primarios o secundarios. Una de las características de este Plan reside en la flexibilidad de la cursada y evaluación que difieren de la escuela tradicional. Cabe aclarar que en cada Jurisdicción adquirió una particularidad diferente, siempre tendiente a la aprobación de las materias adeudadas para culminar el nivel.

⁶¹ El Consejo está presidido por el Ministro de Educación de la Nación e integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres representantes del Consejo de Universidades. A través de él se acuerda un Plan Nacional de Educación Obligatoria –Resolución CFE N° 79/09 y Resolución CFE 84/09– que establece los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria; la Resolución CFE 88/09 de Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, diversos Planes, como Jurisdiccionales y de Mejora Institucional; y la Resolución CFE 93/09, de Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional

También se implementa el PMI, con el fin de mejorar la enseñanza y garantizar las trayectorias escolares. El mismo consiste en un aporte económico a las instituciones escolares para la elaboración de Proyectos Institucionales, que sumarán horas para el trabajo docente, y con el fin de acompañar las problemáticas más recurrentes que inciden en el rendimiento escolar, tratando de lograr la permanencia de los/as estudiantes en las instituciones.

A esto se le suma otras acciones y leyes que, si bien no corresponden al ámbito educativo, tienen influencia relevante. En el 2009 entra en vigencia la Asignación Universal por hijo (AUH) (Decreto 1602/09), aporte económico mensual por cada hijo menor de 18 años a cobrar por uno de los progenitores que se encuentre desocupado, o bien que sea un trabajador/a no registrado o monotributista social⁶². Como contraprestación deben presentar la libreta de salud (vacunación y controles sanitarios) y la constancia de concurrencia a un establecimiento educativo.

Al año siguiente por el Decreto 459/2010 se implementa el “Programa Conectar igualdad”, con el propósito de incorporar la tecnología para el aprendizaje de estudiantes y docentes, otorgándoles una computadora a aquellos/as que pertenezcan a una escuela secundaria de gestión pública, sumando la capacitación en el uso de dicha herramienta para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Art. 1°). Puesto que es el Estado quien debe proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes, garantizando la igualdad, la gratuidad y la equidad.

Por su parte, con el propósito de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad establecida por la LEN, en 2014 inicia el sistema de Becas Progresar. Se trata de un Programa de Respaldo a estudiantes con el propósito de resguardar el estudio en los distintos niveles educativos para jóvenes de todo el país cuyas edades estuvieran comprendidas entre los 18 a 24 años, extendiéndose en el 2018 para estudiantes de 30 años. Tres años más tarde el Gobierno Nacional implementa otra política de ayuda económica para los jóvenes: el Plan

^{62,63}Disponible en Administración Nacional de Seguridad Social. ANSES. Argentina.gob.ar.

Egresar para concluir el nivel secundario, aquellos/as estudiantes que entre los años 2016 y 2020 finalizaron la cursada del nivel, pero que al no tener todas las asignaturas aprobados no obtuvieron el título.

Un paréntesis para presentar algunos datos que pueden echar luz en el tema. La Tabla N° 1 muestra cuantitativamente el aumento de la expansión de la matrícula por la tasa de escolarización de las últimas décadas del Siglo XX y las primeras del Siglo XXI. Mientras que la Tabla N° 2 representa las dificultades que persisten para el estudiantado de permanecer escolarizados y alcanzar el egreso del nivel. Para cuantificar la situación escolar que se atraviesa en los dos últimos decenios del tercer milenio, se toman datos presentados por fuentes ministeriales donde se presenta la tasa de promoción y los índices de abandono y repitencia que reflejan el desafío pendiente del sistema educativo para alcanzar la universalización del nivel.

Tabla 1 *Tasa neta de Escolarización en el Nivel Secundario en Argentina.*

Tasa neta de escolarización					
1980	1991	1998	2000	2010	2016
42,2	59,3	69,9	73,2	75,6	88

Fuente: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 1998. Censo Nacional de Población y Vivienda. 1998 y 2000 Relevamiento Anuales. 2010 y 2016.

Tabla 2 *Indicadores de promoción, repitencia y abandono de primer y segundo año del Nivel Secundario. República Argentina. Años 2007, 2009, 2012, 2015, 2018 y 2019.*

Año	Promoción	Repitencia	Abandono
2007	76,11%	12,49%	11,39%
2009	73,93%	13,98%	12,08%
2012	75,29%	13,16%	11,54%
2015	76,44%	13,25%	10,30%
2018	80,03%	12,52%	7,33%
2019	81,33%	11,04%	7,63%

Fuente: Elaboración propia en base a relevamientos anuales: 2007, 2009, 2012, 2015, 2018, 2019. Red Federal de Información Educativa (RedFie) Ministerio de Educación de la Nación.

Si bien se puede decir que pese a las políticas implementadas, no se alcanzaron los logros esperados para el nivel secundario. Continúan las investigaciones, los debates y las propuestas tendientes a analizar el origen de los problemas existentes, con el fin de orientar las acciones y las políticas a implementar para revertir los índices existentes que presenta el nivel. Investigadoras como Terigi (2016), Tiramonti (2011) entre otras, focalizan sus indagaciones sobre la estructura organizacional, debido a que persiste el trípode de hierro (clasificación de los currículos, designación de profesores/as por hora cátedra y formación por especialidad) que resulta difícil modificar.

Si bien a lo largo de las décadas, se elevó la tasa de escolarización, aún existen diferencias entre las trayectorias académicas de los/as estudiantes en términos de incrementar la retención y asegurar la permanencia y egreso de quienes inician los estudios secundarios para lograr reducir las desigualdades. Lo antedicho implica que no basta que el estudiantado se encuentre asistiendo a la institución, sino que hay que tender a promover oportunidades de aprendizaje basado en principios de igualdad y equidad para todos/as.

La educación secundaria actualmente transita por diferentes procesos de transformación que busca modificar la tendencia selectiva y expulsiva de algunos momentos

de la historia. Para lograr mejores resultados se plantean otras alternativas al modelo organizacional de origen y al régimen académico existente (Nobile, 2016, p.113).

III.1.3.1 De la selectividad a la obligatoriedad. Las propuestas de nuevos formatos escolares.

Como se ha desarrollado en apartados anteriores, la creación del Colegio Nacional Buenos Aires originó un modelo institucional fundante de élite, enciclopedista y selectivo con un currículum de más de diez disciplinas que prosiguieron las futuras escuelas nacionales en las capitales de otras provincias.

Como también se afirmó, la escuela secundaria tuvo un carácter selectivo en cuanto al acceso de aquellos sectores que ingresaron, en tanto se vinculó a la preparación de las clases dirigentes o para el ingreso a la universidad, que según Southwell (2011) “se trataba de la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos”. También bajo los supuestos de simultaneidad, presencialidad, descontextualización, gradualidad, cronosistema, que diferencia –desde el origen– las trayectorias escolares de la población, conformando de este modo experiencias escolares diferenciadas y desiguales.

La sanción de la LEN en 2006, que extiende la obligatoriedad de la educación argentina hasta la finalización del nivel secundario, visibiliza que ciertos/as estudiantes no pueden responder al recorrido estándar propuesto por el sistema educativo, sino que refleja diversos recorridos y ofertas educativas que se brindan a la población estudiantil. Las trayectorias reales -o no encauzadas- muestran que la organización del nivel no resulta apropiada para garantizar el derecho a la educación de todo el estudiantado.

La escuela secundaria tiene que incluir a todos/as, recibiendo en sus aulas a la diversidad del estudiantado. Se plantea la necesidad de transformación que permita cumplir

con la obligatoriedad del nivel a para todos/as los/as adolescentes y jóvenes que culminan sus estudios primarios, garantizándole el derecho a la educación para permanecer y egresar.

Ante esta inclusión de todo el grupo estudiantil hay que tener en cuenta que en forma sutil aún mantiene dispositivos de selección a través de aspectos institucionales vinculados al formato de origen (régimen de cursada, régimen de evaluación y promoción, formas de enseñanza, entre otros). Los exámenes, la calificación y la repitencia, deben reconocerse como ejemplo de selección, porque pueden incidir en la exclusión.

Investigadoras como Flavia Terigi (2016), Felicitas Acosta (2012) e Inés Dussel (2011) proponen revisar la matriz organizacional del nivel, cuyas características ya fueron nombradas, pues se mantiene un currículum enciclopedista, con contenidos distribuidos en asignaturas, la formación de profesores/as por especialidad y el nombramiento por horas cátedras. La transformación necesaria requiere revisar la configuración de origen para incluir actualmente a toda la población escolar.

Por ello, y para lograr las trayectorias escolares completas de los/as adolescentes y jóvenes, se proponen nuevos formatos escolares más flexibles, pensados como una alternativa principalmente para aquellos/as que, si bien pueden ingresar, tienen dificultades para mantenerse escolarizados. Con el propósito de efectivizar nuevas propuestas innovadoras se presentan diferentes experiencias en algunas provincias argentinas para que puedan concluir el nivel, siendo un ejemplo de ellas la implementación de las Escuelas de Reingreso (EdR) en el 2004 y las Aulas de aceleración (AA) en el 2018. Como también la puesta en marcha del Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs) en el 2008, entre otras.

La incorporación de la diversidad y heterogeneidad del estudiantado que surge con la masificación del nivel secundario, trae aparejado dos aspectos. Uno positivo, en tanto todo el estudiantado tiene acceso irrestricto al nivel logrando la inclusión de todos/as y uno negativo, vinculado al problema de lograr la permanencia en el nivel de quienes ingresaron, para

alcanzar la terminalidad. Por ello, vastas producciones académicas continúan demostrando la preocupación de los/as investigadores por revertir los problemas existentes en el nivel medio como son la repitencia y el abandono que afecta el recorrido escolar. Por ello se plantea una búsqueda permanente con el fin de considerar otras alternativas a la escuela secundaria tradicional que incluyan experiencias más flexibles en cuanto al régimen de asistencia, de promoción y de evaluación.

Existen distintas propuestas desde algunas jurisdicciones provinciales que han avanzado en el desarrollo de políticas de transformación de la escuela secundaria, según lo señalan Nobile y Tobeña (2019). Se puede citar el Nuevo formato (NF) de la provincia de Tucumán, las escuelas PROA –Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo– de la provincia de Córdoba (2010), la reforma de la escuela secundaria de la provincia de Río Negro (ESRN)⁶³ en 2017 y las ya mencionadas de la provincia de Buenos Aires (EdR, AA y CESAJ. En el caso específico de la provincia de Neuquén, se inició en el año 2016 la construcción de un nuevo diseño curricular para la transformación que requiere el nivel y el que será abordado en el apartado siguiente.

De acuerdo a Cantero (2010), mutar de una escuela selectiva original como fue concebida la Escuela Secundaria, por una institución que tenga por misión educar a todos/as, implica transformar mentalidades, representaciones, concepciones, criterios de juicio, valoraciones, hábitos, estilos de gestión, prácticas naturalizadas y culturas escolares profundamente arraigadas –desde hace más de un siglo– en el modo de ser, de pensar y de obrar de los actores involucrados –estudiantes, docentes, directivos, supervisores, familias– y de la misma sociedad argentina (p. 21).

⁶³ En la región del Comahue, la reforma más próxima a la provincia de Neuquén es la de Río Negro que inició el proceso de transformación de la escuela secundaria a partir del ciclo lectivo 2008 y la reforma implementada desde 2017.

El desafío actual del sistema educativo en torno al nivel secundario es el de revisar los mecanismos de ingreso y permanencia en el nivel, su organización, las formas de cursada, de evaluación, acreditación y promoción, su contenido curricular, entre todo el abanico y conjunto de aspectos que hace a una escolarización pertinente y de calidad para la población destinataria

III.1.3.2 La incorporación de los exámenes como dispositivos selectivos

Desde el período de la organización del sistema de instrucción pública se establecieron determinadas prácticas para rendir exámenes. Entre ellas los exámenes de ingreso y los exámenes finales de cada asignatura para su promoción con la conformación de un tribunal, inicialmente con profesores externos a la institución. La evaluación al finalizar el año escolar estaba vinculada a la gradualidad que caracteriza al sistema educativo, en el que la organización del contenido pauta la anualidad, para avanzar en saberes de más complejidad.

La exigencia para pasar al año superior se basa en aprobar todas las asignaturas del curso transitado. De no lograrlo no se puede avanzar. Surge de este modo la clasificación del estudiantado de repitente, lo que significa quedar fuera de la escuela. Según esta disposición frente a la no promoción, en el año 1923 se estableció que quienes repitieran el año solo podrían inscribirse si existían vacantes. Mientras que en el año 1926 se estableció que solo podían anotarse en otros establecimientos si hubiera vacantes. Hacia 1939 se profundizó esta exigencia cuando se establece que no se podía repetir el curso más de una vez en las escuelas oficiales. Situación que se modifica en 1983 con la apertura democrática, al disponer que todos los establecimientos de nivel secundario debían reservar un cupo de vacantes para los/as estudiantes que no promovían primer año.

En el tercer milenio aún persiste la práctica de rendir examen final de una asignatura ante una mesa examinadora cuando no se logra la calificación estipulada para la aprobación. Asimismo, esta práctica se utiliza para quienes promocionan de año pero tienen dos materias pendientes de aprobación o por su situación de estudiante en condición de libre.

Ese carácter elitista propio de los inicios del nivel, trasciende en otros aspectos de la vida escolar, conformando la idea de estudiante ideal, que es la contracara de aquel joven adolescente que no aprueba un curso, porque no acredita algunas asignaturas. En este sentido, el/la estudiante que no promociona -asociado a la imagen de estudiante repitente con connotación negativa- es lo opuesto a la representación del buen/a alumno/a o alumno/a deseable. De este/a estudiante se espera que estudie, que no falte a clase y que apruebe los exámenes. Estas particularidades eran las deseables para los/as profesores/as quienes formaban un buen concepto del estudiantado (Shoo, 2012).

III.1.3.3. ¿Qué dificultades se enfrentan para el cambio de las escuelas secundarias?

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, la implementación de nuevos formatos para modificar lo que Terigi (2008) denomina “trípode de hierro” se presenta hoy como un desafío. Autores como Poggi (1995, p.105) sostiene que la educación secundaria está en la mira por los déficits en la formación pretendida que la caracteriza históricamente, para continuar con estudios universitarios u orientada a la salida laboral. En este sentido refiere a una de las críticas principales que se le realiza por no ser un espacio que ofrece a los/as estudiantes que asisten “desafíos para continuar aprendizajes vinculados con aspectos cognoscitivos” o “que le ofrezca experiencias sustantivas en la formación para el ejercicio vinculado con el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo de la vida en la sociedad” (p.110).

Es importante destacar el señalamiento que realiza Fullan (1994, citado por Poggi (1995), al afirmar que si los actores principalmente involucrados por un proceso de innovación no encuentran sentido al cambio, es muy difícil llevarlo a cabo -concepto que será retomado posteriormente cuando se haga referencia a la propuesta de innovación que se plantea en la provincia de Neuquén-. Focalizada la mirada en el conocimiento, la autora destaca que la escuela secundaria constituye un espacio y un tiempo donde el conocimiento se encuentra formalizado en las propuestas curriculares y de enseñanza bajo la forma de las asignaturas. Sin embargo, existen otros modos más invisibles sobre la manera en que el conocimiento circula en la institución, vinculadas con la organización del nivel.

En cuanto al conocimiento se reconoce la falta de sentido de lo que se enseña, estrechamente relacionada con la fragmentación, la descontextualización y su ahistoricidad (Poggi, 1995) y la falta de atractivo en relación con los intereses de los adolescentes y jóvenes. A su vez, tiene su incidencia el formato organizacional, el modo en que la institución se organiza, las condiciones laborales que definen la pertenencia a la institución por parte de los/as profesores/as, con una cultura profesoral individualista y balcanizada (Hargreaves, 1996).

El currículum de la escuela se caracteriza por ser de tipo colección: asignaturas delimitadas y separadas entre sí (Berstein 1988, citado por Poggi, 1995 p. 113.) Esta característica recuerda que no puede diseñarse una transformación del mismo si no se modifican los aspectos de la organización institucional del nivel. O sea, si no se modifican los otros componentes de lo escolar (Terigi, 2008). Si se logra producir en simultáneo los cambios que plantea la autora -en el currículum, en la formación del profesorado por asignatura y la organización de la clase- se posibilitará el tránsito del estudiantado por el sistema educativo en forma continua y hasta lograr el egreso del nivel.

III.2. Configuración de la Escuela Secundaria Neuquina.

III.2.1. Desde la territorialización a la provincialización.

Lo que constituye actualmente la provincia de Neuquén fue incorporada al proyecto del Estado Nacional, a finales del siglo XIX tras la denominada conquista del desierto y mediante la Ley de Territorios N° 1532 (1884) conjuntamente con otros Territorios Nacionales (TTNN), tal el caso de Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. La administración jurídico política de esos espacios, no solo se justificó en términos económicos, sino como señala Teobaldo y García (2002), como una defensa de la soberanía nacional frente a los intereses de Chile, que a su vez se empalmó con la necesidad de expansión del sistema educativo a través de prácticas simbólicas, de enseñanza de la lengua y de la historia. En consecuencia, la institucionalización de la escuela, constituyó una tarea necesaria para estos espacios.

En nuestro país, la educación tiene su base normativa legal en la primera Ley de Educación Común N° 1420, sancionada en el año 1884. La aplicación de la ley, que incluía en su letra a los Territorios, encontró un escenario complejo en la Patagonia que retrasó su cumplimiento efectivo. Las distancias, el aislamiento, una población asentada mayoritariamente en la zona rural, la ausencia de maestros calificados y de espacios escolares, sumado a las prácticas educativas que emergían de la esfera privada, fueron obstáculos permanentes hasta su provincialización. La organización del sistema educativo neuquino encuentra en la etapa territorialiana una coexistencia de establecimientos privados -de autogestión vecinal y de la Congregación Salesiana. (Miralles y Betancur, 2023).

Al decir de las autoras, la educación durante el período territorialiano presentó en estos espacios un persistente reclamo de la sociedad civil, de los inspectores, de los gobernadores y de la prensa escrita regional que se hizo eco de las demandas, sumado a los vaivenes que

ocasionó la coexistencia de establecimientos que entraron en disputa con los colegios oficiales del Estado.

La relación Estado-Sociedad Civil para caracterizar la educación en los Territorios es el sello distintivo para analizarla en el espacio de la Patagonia norte. Para eso hay que considerar lo sucedido en los espacios urbanos y en los rurales, en los emprendimientos estatales y en la labor realizada por la congregación salesiana.

Tras la llegada de los primeros salesianos a la Patagonia en 1880 junto a las hermanas Hijas de María Auxiliadora a Carmen de Patagones, se instalan en el norte neuquino y fundan una parroquia escuela en 1888 en Chos Malal (Nicoletti, 2000). Luego se llevan a cabo fundaciones en Junín de los Andes en 1892 y en Neuquén en 1907. De este modo, los salesianos y las Hermanas “se dedicaron con particular empeño al desarrollo de la obra evangelizadora y pedagógica” (Nicoletti, 2000, p. 143) en todo el Territorio.

Al trasladarse en 1904 la capital provincial que se encontraba en Chos Malal a la zona denominada Confluencia, se crea la primera escuela primaria para este nuevo asentamiento, la que actualmente es Escuela Primaria N° 2. En el año 1922 se funda la actual Escuela N° 61, siendo las dos instituciones más antiguas de la ciudad. Posteriormente –hacia 1925– se funda otra escuela en la zona de Valentina, registrada como Escuela Primaria N°101.

En 1943 se funda la primera escuela secundaria en la ciudad de Neuquén, que surge por la iniciativa de la población de contar con una institución de ese nivel. Para cumplir con dicho propósito se conformó un grupo de pobladores que realizó las gestiones pertinentes⁶⁴ ante la Gobernación y el Ministerio de Educación de Nación.

El Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 143.794/43, crea la Escuela Técnica de Oficios de la Nación (ENET 1) y sus anexos Comercial Mixto y Profesional de Mujeres. En los años siguientes, las distintas secciones alcanzan relevancia por el aumento de sus

⁶⁴El grupo de vecinos estaba representado por los doctores Juan Julián Lastra (juez letrado), Eduardo Castro Rendón (director del hospital) y el maestro Ignacio Abelardo López, director de la Escuela N° 61.

respectivas matrículas y se dividen. En 1947 la sección Comercial formó su propio establecimiento y al año siguiente hace lo mismo la Escuela Profesional de Mujeres. Años más tarde, en 1951, se funda la Escuela Normal, dependiente de la de Comercio a partir de la demanda de la sociedad civil de núcleos urbanos que se encontraban en crecimiento. Dos años más tarde se erige el Departamento de Aplicación para las prácticas de las/os estudiantes del magisterio.

Recién en el año 1955 queda promulgada la Ley N° 14.408 que le otorga el status legal de provincia a Neuquén y en noviembre de 1957 se sanciona la primera Constitución provincial. El primer gobernador electo asume -Angel Edelman- el 1° de mayo de 1958 iniciando la construcción del Estado Provincial. Es de destacar en el orden político provincial, que el 4 de junio de 1961 nace con fuerza de Ley 14.408, el Movimiento Popular Neuquino (MPN), fuerza política que se constituyó en Neuquén como parte de los peronismos sin Perón. De este modo, toda la historia política provincial estuvo atravesada por dicha fuerza que gobernó desde el año 1963, salvo las interrupciones dictatoriales.

En los artículos 255° al 285° de la primera Constitución Provincial se mencionan todos los aspectos referidos a educación., Dan cuenta que será la Legislatura quien dictará las leyes necesarias para establecer y organizar un sistema de educación común, secundaria, técnica y universitaria (Artículo 255). La educación primaria se proclama como laica, gratuita y obligatoria hasta la finalización del ciclo, reconociendo que deberá impartirse en las escuelas oficiales, particulares y en el hogar (Artículo 257 a) y será asentada en la zona rural y en centros de numerosa población obrera (Artículo 257 c). La enseñanza secundaria, técnica y universitaria también son gratuitas, laica y autónomas, accesible a todos, a cuyo efecto se establecerá un régimen que facilite la libre concurrencia y la institución de becas y subvenciones en los casos que se requiera (Artículo 271). La enseñanza se impartirá obligatoriamente en idioma castellano y no se admitirá discriminación racial ni de ninguna

naturaleza (Artículo 260). Además, prevé el funcionamiento de consejos escolares en cada uno de los distritos en que se divide la provincia.

Desde lo educativo en particular, la organización del sistema fue conviviendo con las interrupciones de los golpes militares. No obstante, se avanzó en un ordenamiento normativo y la educación se transformó en la provincia en una herramienta de desarrollo social con carácter gratuito, universal y laico al tiempo que consagró la responsabilidad del Estado con función docente (Teobaldo y García, 2002).

Durante los primeros años de la provincia se institucionalizó el Consejo Provincial de Educación (CPE)⁶⁵ –por Ley 242 de 1961– encargado de administrar y organizar la enseñanza en todo el territorio provincial para los niveles de enseñanza Inicial, Primario, Medio y Superior, exceptuándose el nivel Universitario. Y la creación en 1967 del Centro de Documentación e Información Educativa (CeDIE), que cuenta con libros y legislación para la utilización de todos/as los/as docentes de acuerdo a las necesidades pedagógicas. Con el transcurso de los años fue ampliando la cantidad y diversidad del material disponible y adaptándose a las nuevas tecnologías⁶⁶.

Es así como se da paso a la organización del sistema educativo y a las creaciones de establecimientos dependientes del Estado provincial, iniciando un período de coexistencia de escuelas nacionales y provinciales en la jurisdicción. Hasta el año 1978 coexistían los establecimientos primarios y hasta 1992 las escuelas de nivel secundario.

Es en la década del sesenta se crean los primeros centros secundarios provinciales: la Escuela Provincial de Comercio N° 1 de Centenario⁶⁷, la Escuela Provincial de Comercio N°2

⁶⁵El Consejo Provincial de Educación está conformado por un Cuerpo Colegiado integrado por un/a presidente/a, dos vocales elegidos por el Poder Ejecutivo y dos vocales que eligen los/as docentes en actividad y un/a vocal en representación de los Consejos Escolares.

⁶⁶ A 55 años de su creación continúa funcionando en dependencias del CPE, brindando servicios a toda la comunidad educativa de la provincia de Neuquén.

⁶⁷ Esta escuela tiene como fecha de fundación el 17 de abril de 1960, por ello que en 1991 se instituye en el ámbito provincial el Día del Profesor Neuquino ese día.

de la Ciudad de Neuquén, la Escuela Provincial de Comercio N° 3 de Zapala, la Escuela Provincial de Comercio N° 4 de Chos Malal, la Escuela Provincial de Bellas Artes del Neuquén y la Escuela Provincial Profesional de Mujeres N° 1 de Cutral- C . Posteriormente se establecen las Escuelas Provinciales N° 5 de Las Lajas, N° 6 de Cutral C , N° 7 de Junín de los Andes y N° 8 de Plottier alcanzando a tener en los años setenta ocho escuelas secundarias en toda la jurisdicción provincial. Se crean posteriormente, otras instituciones, tales como la Escuela Provincial N° 9 de El Chocón, la N° 10 de Loncopué, y la N° 11 de Andacollo (Teobaldo, Garcia y Nicoletti, 2005).

Considerando la labor realizada por la Congregación Salesiana durante la etapa territorialiana cuyo plan de conversión religiosa fue para “civilizar” y educar a los pueblos indígenas, su posibilidad era, entre otras, abrazar la fe (Nicoletti, 2000) mediante la fundación de colegios. El Colegio Don Bosco (primario y secundario, 1961- 1962) y el colegio San José Obrero (escuela de artes y oficios, 1969) en Neuquén capital; el colegio Virgen de Luján, en Centenario (primario, 1964); los talleres Don Bosco, en Zapala (1969), y la escuela hogar indígena Mamá Margarita (Pampa del Malleo, Junín de los Andes, 1970), pertenecieron al ámbito de enseñanza pública de gestión privada. Estaban reglamentados en el sistema educativo estatal y eran fiscalizados por el Consejo Nacional de Educación (Nicoletti, 2003, p. 154).

En 1970 se organiza el edificio propio de la Escuela San Martín y en 1972 se inaugura el edificio de la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 (actual EPET 8). Cabe destacar que la Escuela San Martín cumplió una función relevante en la ciudad de Neuquén, siendo una institución reconocida por los/as egresados/as y el resto de la comunidad, debido a que antes de su creación el estudiantado debía emigrar a otras provincias para proseguir los estudios.

Por su parte, la formación de los docentes de nivel inicial y primario estuvo a cargo de las Escuelas Normales hasta 1970, año en que pasaron a ser formados por Institutos de nivel terciario con dos años y medio y a partir de la Resolución N°421/77 se da inicio a la carrera de Maestro Normal Provincial. En dicha norma legal se crea en el CPEM N° 12 el Ciclo Superior de 2 años y un cuatrimestre. Los/as estudiantes egresarían con el título de Bachiller con Orientación Docente con validez nacional y de Maestro Normal Provincial.

Entre 1976-1978, como se mencionó en el apartado anterior, se inicia la primera etapa de transferencias de escuelas nacionales dependientes del Consejo Nacional de Educación a las provincias, en este caso a la jurisdicción se transfieren las escuelas primarias. Por Resolución 400/78 se establece la numeración de las escuelas primarias nacionales transferidas a la provincia y se renumeran las creadas en el orden provincial. Así las escuelas nacionales mantienen el número original que poseían antes de su transferencia y se adopta la nueva numeración para las de origen provincial. De esta manera la Escuela Provincial N°1 pasa a denominarse Escuela Primaria N° 201 y así correlativamente con el resto de las instituciones provinciales.

El proceso de terciarización atravesó a todo el sistema de formación del Magisterio a nivel nacional poniendo en tensión la concepción, lógica y espacio por antonomasia de formación de maestros: la Escuela Normal. De allí que esta nueva caracterización de la formación destinándola a un nuevo espacio y nivel -nivel terciario- implicó grandes modificaciones, debates, marchas y contramarchas que ubicaron en el centro del debate la idea de ser docente su espacio de formación y el de su futura inserción (Pedrotti, 2018)

Este proceso fue considerado de distinta manera por las instituciones neuquinas, sean estas de dependencia nacional y provincial, dando como resultado final la primera unificación de planes de estudio, la conformación de una normativa única, la modificación de la dependencia y fundamentalmente, la construcción de idiosincrasias propias según cada

institución. En 1978, por Resolución Ministerial N° 1353/78, se inician las clases en la Escuela Normal Provincial del Magisterio con habilitación Nacional debido a la falta de maestros/as para desempeñarse en la enseñanza obligatoria, cargos que eran ocupados por Bachilleres y Peritos Mercantiles. En 1983 se crea por Resolución Ministerial N° 1080/83, el Instituto Superior de Formación y Perfeccionamiento Docente N° 6 que otorgaría el título de nivel superior: Profesor para la Enseñanza Primaria⁶⁸.

En el año 1980 a través de la Resolución N°248/80 se crea en forma experimental el cargo de Asesor Pedagógico y de Profesor de Tiempo Completo en los establecimientos de enseñanza secundaria dependientes del Consejo Provincial de Educación. Dentro de los considerandos se expresa que tanto para el profesorado como al estudiantado permitirá obtener el mejoramiento cualitativo de la enseñanza.

Establece para el cargo de Asesor Pedagógico las funciones de seguimiento individual de los/as estudiantes –educacional y vocacional–y el apoyo técnico pedagógico a los integrantes de la institución (Artículo 3, a) b). Por su parte, al Profesor/a de tiempo completo (24 hs. semanales) se le asigna una carga horaria de 12 hs semanales para desempeñarse como Jefe/a de Departamento de las materias afines, “para organizar tareas que tiendan a la superación docente en cuanto a contenidos y metodologías”, apoyar a los estudiantes que lo requieran, entre algunas de sus funciones⁶⁹(Artículo 5 a) b) y c).

⁶⁸ Actualmente sigue desarrollando sus actividades académicas, como ISFD N° 6. La Escuela General San Martín continua como establecimiento de enseñanza secundaria, y en 1994 se desdobra y se convierte en ISFD N°12 de Enseñanza Superior con funcionamiento en otro sector de la ciudad.

⁶⁹ Una mención sobre la formación de docentes en la provincia de Neuquén y la vecina de Río Negro, hace inevitablemente que se remonte al año 1962 cuando se crea el Instituto Superior del Profesorado Secundario de Río Negro (ISPRN) en la provincia de Río Negro en las ramas de Humanidades, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Biológicas en diferentes localidades. Años más tarde, se agregarían el departamento de Jardín de Infantes en Cipolletti (1968) y el de Idiomas y Letras en General Roca (1965).

En 1964 se inaugura la Universidad de Neuquén estructurada en base a cuatro facultades: Humanidades, Ciencias Agrarias, Antropología y Ciencias de la Personalidad e Ingeniería.

Hacia 1971 el gobierno nacional a través del “Plan Taquini” anuncia la creación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Su base de origen son la Universidad del Neuquén y el ISPRN, transferidos por efecto de la aplicación del convenio firmado por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, los gobernadores de Río Negro y Neuquén y el Rector Organizador, quedando en esos años como otra de las instituciones dedicadas a la formación.

Luego de la intervención del CPE durante la última dictadura cívica militar, el advenimiento de la democracia trajo aparejada la formulación del Plan Educativo Provincial (PEP), la creación de más Institutos de Formación docente y la reforma realizada por el Ejecutivo Provincial en relación a los distintos niveles del sistema.

Durante la década del ochenta se sanciona la Ley Provincial N°1733 que determina la política y los objetivos del PEP. Con una amplia participación docente, el mismo se caracteriza como una propuesta de democratización del sistema mediante la nuclearización como forma de organización, vinculando la educación al proceso de desarrollo provincial. A su vez definía los Distritos Educativos como el ámbito en el cual se llevaría a cabo la participación de la comunidad. El 5 de diciembre de 1988 por Decreto N° 4811/88 se formaliza la creación de siete distritos educativos, para favorecer la descentralización del CPE y así dar atención más situada a las escuelas. Se trata de los Distritos: I cabecera Neuquén, Distrito II: cabecera Cutral-Có, Distrito III Centro: cabecera Zapala, IV Sur: cabecera en la localidad de Junín de los Andes. Distrito VI: Centenario, cabecera Centenario y VII: cabecera Loncopué. Con el transcurso de los años se produjeron nuevas creaciones llegando a la totalidad de 14 en el año 2021 en todo el ámbito provincial⁷⁰

En paralelo se comenzó a constituir el gremio docente ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén)⁷¹. El mismo contó con la participación de un número importante de sectores políticos y sociales⁷², dando como resultado final -en el año 1982- la aprobación del estatuto y la realización de la primera elección de autoridades. Una

⁷⁰ Los restantes distritos educativos que se crearon posteriormente son los siguientes: Distrito VIII: Neuquén , Distrito IX : San Marín de los Andes , Distrito X: Plottier , Distrito XI: Aluminé, Distrito XII: Rincón de los Sauces, Distrito XIII: Picún Leufú y el Distrito XIV: Andacollo.

⁷¹Hasta la existencia de ATEN, en Neuquén funcionaban tres sindicatos que agrupaban a docentes: la Asociación Neuquina de Docentes, la Unión de Docentes Provinciales de Neuquén, y la Cruzada de Recuperación Integral del Docente Argentino. Las tres entidades conformaron el Frente de Trabajadores de la Educación del Neuquén.

⁷² Luego de los años oscuros de la dictadura, desapariciones, tortura y exilios, la tarea militante empieza a registrarse. En este caso particular, los/las docentes que van a fundar ATEN se agrega la particular impronta que le otorga la acción militante del Obispo Don Jaime de Nevares, reconocido por cobijar en su iglesia a perseguidos políticos y exiliados de todas las corrientes y organizaciones sociales del momento, al menos desde su llegada a Neuquén en 1961 (Aiziczon, F., 2000, p. 528).

vez conformado el sindicato, las primeras demandas de ATEN estarán vinculadas al retorno de la discusión sobre la aplicación del Estatuto Docente, aumentos salariales, jubilación a los 25 años de servicio, reincorporación de docentes cesanteados durante la dictadura y la participación de los/as mismos/as en la nueva Ley de Educación.

III.2.2. Los noventa en la educación neuquina

La transformación educativa implementada en el país durante los noventa -mencionada en el apartado anterior de este capítulo-, significó entre muchas otras cuestiones, cambios importantes. La transferencia de instituciones educativas a la provincia, las modificaciones del sistema y las nuevas propuestas curriculares (García, 2012) fueron acciones que si bien respondían a los requisitos de implementación de la LFE (1993) fueron puestas en función en una provincia que no la implementó⁷³.

El proceso de transferencia de las instituciones del sistema educativo al orden provincial se desarrolla en 1992. En la jurisdicción de Neuquén se transfieren también las escuelas técnicas y los/as docentes que se desempeñaban en ellas. Este traspaso significó la coexistencia de instituciones de orden nacional y las creadas en el ámbito provincial. Sin el adecuado financiamiento ni adaptación de la normativa en un claro proceso de desresponsabilización del Estado, las escuelas secundarias –que a partir de ese momento pasaron a ser provinciales– comenzaron a tener una nueva designación: los CENS como se denominaban pasaron a designarse Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) y las instituciones Técnicas, reconocidas como ENET recibieron la designación de Escuelas

⁷³Sin embargo hubo localidades en la provincia que fueron seleccionadas para implementar en forma experimental la Ley: El Cholar, Las Coloradas y Caviahue. En el año 1996 empieza a funcionar el tercer ciclo de la EGB201 y en 1998 se empieza a instrumentar el Polimodal. Para ello se capacitaron docentes que pudieran dictar los nuevos años de escolaridad. También se invirtió en la compra de material didáctico y en obras de infraestructura para adaptar los establecimientos a las nuevas necesidades. Para algunos fue “un despilfarro de dinero en donde nadie sabía en qué se gastaba la plata. Todo el dinero de la reforma fue a parar a sólo tres escuelas” (Rivas, 2003, p. 107).

Provinciales de Educación Técnica (EPET). También la Escuela Normal Superior José de San Martín pasó a denominarse IFD N° 12, contando con el nivel secundario y nivel terciario.

La no aceptación e implementación de la LFE en la provincia, obedece a la resistencia gremial docente y que lleva al entonces gobernador – Sobisch– a sancionar el Decreto N° 1712 del 20 de agosto de 2000 mediante el cual suspende sin plazo de tiempo la aplicación de la LFE. Esta decisión la fundamenta por la falta de convergencia de las distintas voluntades para implementar políticas de estado en materia de educación, en la que señala la oposición a la aplicación de la misma por parte de sectores importantes de la sociedad, como lo son los legisladores de la oposición, el gremio de los docentes y el grupo de padres y alumnos. Por otra parte, en el año 2002 la Legislatura sanciona la Ley N° 2418 por la que se denuncia el Pacto Federal Educativo y declara inaplicable a la Ley.

Cabe mencionar que en el año 2000 se realiza una prueba piloto de descentralización escolar⁷⁴, pensando en la mejora de la calidad educativa bajo precepto de “que las unidades educativas deben llegar a tener una mayor autonomía en la toma de decisiones” (Resolución 120/00). Se delega en los/as directores/as además de sus funciones específicas de dirigir las instituciones, la responsabilidad de administrar los recursos que se les transfieren para hacer frente a los gastos que se presentan en el funcionamiento escolar. Esta propuesta no avanza en su aplicación en los años siguientes.

También se resuelve por medio de la Resolución N°079/00 que los/as estudiantes que no promocionan el año en el momento de la acreditación anual, se les fije un período de tres semanas de revisión, síntesis y evaluación para la acreditación de cada asignatura. Con el transcurso de los años este periodo recibió distintos nombres manteniendo la denominación, desde el 2011 a la actualidad, como Período de Orientación y Evaluación Complementaria (P.O.E.C.).

⁷⁴En el año 2000 se implementa el proyecto “Fortalecimiento de las Unidades Educativas del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén” destinado a 30 instituciones de todos los niveles, cuyos directores/as debían administrar los recursos financieros que se le brindarían.

Es importante reconocer la importancia que también tiene en ese año la sanción de la Ley N° 2302 de protección integral del niño y de los/as adolescentes como sujetos de derecho, por la cual se reconoce que el Estado garantiza su protección ante cualquier tipo de discriminación (Artículo 7°). A su vez debe asegurar que se hagan efectivos los derechos a la vida, salud, libertad, identidad, alimentación, educación, vivienda, cultura, deporte, recreación, formación integral, respeto, convivencia familiar y comunitaria y, en general, a procurar su desarrollo integral (Artículo 10°). Esta Ley es utilizada por el ámbito educativo ante situaciones difíciles del estudiantado: por cuestiones del ámbito familiar, por ausencias a las instituciones o por adicciones.

A esta ley se le suma cuatro años más tarde, en la Ley N° 26061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que expresa los principales derechos y garantías vinculadas a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en los que se desenvuelven; el estatal, el familiar, el comunitario, el social, el escolar, el científico, el cultural, el deportivo y el recreativo. Esta normativa fortaleció el sistema de protección integral de derechos y se crean la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) y el Consejo Federal del mismo nombre (COFENAF), organismos resortes de las políticas públicas nacionales para garantizar los derechos de las infancias y las adolescencias. De esta manera, se produce un cambio de paradigma, donde se propone la intervención de manera integral en situaciones donde haya niños/niñas, en situaciones de vulnerabilidad (Miralles y Betancur, 2023).

III.2.3. Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional hasta la segunda década del Siglo XXI

Como se menciona en el primer apartado de este capítulo, la LEN contiene definiciones que orientarán la política educativa en los años posteriores. alguna de ellas tiene que ver con otorgarle al Nivel Inicial el carácter de Unidad pedagógica que incluyó dos ciclos en su desarrollo: el Jardín Maternal –45 días a 2 años– y el Jardín de Infantes –3 a 5 años– que con su posterior modificatoria instaló la obligatoriedad de la sala de 4 años, “la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el final del nivel secundario, la armonización de la organización por niveles del sistema escolar en las distintas jurisdicciones, el cumplimiento obligatorio de las resoluciones adoptadas por el Consejo Federal de Educación cuando éste así lo disponga, y la convalidación del ya creado Instituto Nacional de Formación Docente” (Terigi, 2016, p.11).

En el caso de la provincia de Neuquén, al no haberse implementado la LFE, se continuó con la estructura de siete años para el nivel primario y cinco años de educación secundaria común y seis años en el caso de las escuelas técnicas y agropecuarias.

A continuación, se sintetiza cómo se organizan los niveles primario y secundario en las distintas provincias de la República Argentina y la ciudad de Buenos Aires:

Tabla 3 Organización del nivel primario y secundario en las provincias argentinas y en la ciudad de Bs. As. de acuerdo a la opción que permite la LEN

La Ley Nacional de Educación propone la elección de dos estructuras de niveles en las distintas provincias	
Estructura de 6 años educación primaria y 6 años educación secundaria	Estructura de 7 años educación primaria y 5 años educación secundaria
Formosa, Tucumán, Catamarca, San Juan, San Luis, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Buenos Aires, Chubut y Tierra del Fuego	Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santa Fe, La Rioja, Santiago del Estero, Chaco, Misiones, Salta y Jujuy
El ciclo básico, de carácter común,	En el caso de la estructura 7-5, el ciclo

corresponde a los primeros 3 años; y el ciclo orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, a los 3 últimos básicos comprende 2 años del inicio y el ciclo orientado, los últimos 3 años (Media común) y 4 años escuelas técnicas y agropecuarias.

La provincia de Neuquén nunca cambió la estructura 7- 5 (7 años de nivel primario y cinco años de educación secundaria común) por tanto no debió realizar ninguna opción para la implementación de la Ley 26206/06.

Fuente: Elaboración propia en base <https://mapa.educacion.gob.ar/tag/primaria>

En consecuencia, la LEN plantea que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones que se llevarán a cabo en las jurisdicciones, con la organización del CFE en 2007, los/as diferentes ministros/as de educación de las provincias participan de las Asambleas que se convocan con el fin de delinear y acordar las políticas educativas públicas que se llevan adelante en cada lugar.

Es de importancia señalar que en el año 2010 se sanciona un documento único para toda la provincia de Neuquén. Se trata de la Resolución N° 0151 que aprueba el régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de los/as estudiantes de los establecimientos de Enseñanza Media, Técnica y Agropecuaria con planes de estudios de tres, cuatro, cinco y seis años, de gestión pública y privada y que actualmente se encuentra en vigencia. En la misma se definen conceptos como el de evaluación. En cuanto a la calificación, acreditación y promoción dicha norma los define de la siguiente manera: por calificación debe entenderse “la asignación de un valor conceptual o numérico a un desempeño”, por acreditación, “el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos, en función de los logros académicos” y la promoción como “el paso de una etapa a otra inmediata superior y es consecuencia de las calificaciones otorgadas por la acreditación de saberes” (Resolución N° 0151, 2010, p.14).

En esta normativa plantea el recursado como alternativa para los/as estudiantes no promovidos/as, con el propósito de no cursar nuevamente las materias aprobadas, dando la

posibilidad de recurrir una o más asignaturas, si adeudan hasta cinco materias en total. El estudiantado podrá recurrir la asignatura en el horario correspondiente al cursado y se incorporarán al curso que se les asigne en carácter de regular con las mismas obligaciones que el resto de los/las estudiantes. Según Machado y Roldán (2018,) “muchas escuelas ya habían implementado este sistema con anterioridad” (p. 229).

Otra Resolución es la N° 0495/10 por medio de la cual se adopta en todos los establecimientos educativos de la provincia al Sistema Integral de Unidades Educativas (S.I.Un.Ed.), que permite sistematizar la información del proceso educativo del estudiantado de cada institución. Este sistema informático posibilita tener información de cada uno/a de los/as adolescentes y jóvenes matriculados/as a nivel provincial (calificaciones, asistencias, materias adeudas, etc.).

Por decisión del CFE se implementa el PMI, en el cual cada institución analiza y registra las necesidades para fortalecer la continuidad de las trayectorias escolares. A través de este Plan las escuelas reciben un aporte económico para contratar profesores/as que lleven adelante los proyectos que se proponían independientemente. No obstante, los/las docentes entrevistados/as –así como también desde el sindicato- se cuestiona la forma de elección de los/as profesores/as que llevan adelante la instancia de apoyo al estudiantado ya que tienen una duración a término, lo que se reconoce como precarización laboral.

Debido al alto porcentaje de estudiantes que no promocionaron tres asignaturas al finalizar el período de evaluación de febrero, en 2011 se dicta la Resolución 308/11 del CPE que establece que tendrán otra oportunidad para promocionar. Esta nueva alternativa es para el alumnado que habiendo participado del P.O.E.C. y de las mesas de examen de febrero, no hayan promocionado y sigan adeudando tres materias. En esta situación tienen la opción en marzo de elegir una de las tres asignaturas y presentarse a la mesa de examen que se

conforma en dicho mes. Esta instancia que es propuesta temporariamente continúa en los años siguientes, llamándola esta mesa de examen la “tercer materia”.

En el año 2014 la Legislatura del Neuquén sanciona la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén, Ley N° 2945/14. En su articulado plantea la educación como un derecho personal, social y un bien público, la obligación del Estado provincial de asegurar, proveer y garantizar la educación pública, gratuita, integral, permanente, inclusiva, con justicia social y de excelencia, la garantía de igualdad en el acceso a las posibilidades para la formación integral de las personas a lo largo de la vida y la inclusión de la educación domiciliaria y hospitalaria, para el estudiantado imposibilitado de asistir para dar continuidad a las trayectorias educativas.

En el año 2015 se sanciona la Resolución N° 1697/15 para dar comienzo a un proceso participativo de elaboración del diseño Curricular, con el propósito de organizar la Educación Secundaria de la Provincia de Neuquén. Se trata de una decisión relevante por tratarse de un proceso que suma a distintos sectores del ámbito educativo. Por tal motivo en el período lectivo del año 2016, con el fin de elaborar el Diseño Curricular Neuquino, se incorpora en las instituciones las Jornadas Institucionales de Discusión Curricular al Calendario Escolar Único Regionalizado (CEUR). En esas jornadas mensuales se generan producciones escritas por establecimiento para la elaboración del diseño que con posterioridad serán sistematizadas en encuentros distritales y ser abordadas en las Mesa Provincial de Construcción Curricular. La mesa coordinadora estuvo conformada por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo)⁷⁵.

Es a partir del año 2016 que se inicia el proceso de elaboración del Diseño Curricular para el nivel secundario, aprobándose el definitivo el día 24 de octubre de 2018 en el Cuerpo Colegiado del CPE. La Resolución N° 1463/18 es la que contiene el Diseño correspondiente

⁷⁵ Las docentes que participaron fueron, la Dra. Silvia Barco (del área de Política Educativa), la Dra. María Josefa Rasseto (Didáctica de las Ciencias Naturales) y la Dra. Soledad Roldan (del área de Pedagogía de la Educación).

a los tres primeros años de la escuela secundaria neuquina. Se incorpora un ciclo básico común para las escuelas secundarias de todas las modalidades, estableciendo un ciclo básico que engloba a 1° y 2° año -sin repitencia en esos dos años- y un 3^{er} año, como enlace pedagógico e interciclo. Este diseño plantea un cambio de la tradicional escuela secundaria e implica una nueva propuesta de organización de contenidos y del trabajo docente. Si bien su construcción fue un proceso de participación colectiva es importante la puesta en práctica, que incluye la apropiación por parte de todos/as los/as involucrados/as para intervenir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al comenzar el año 2020 la irrupción de la crisis sanitaria que se produce por la pandemia originada por el COVID-19 afectó el normal dictado de clases, suspendiéndose la presencialidad a partir del 16 de marzo de 2020, motivo por el cual se extiende el período del inicio de la implementación. Las condiciones pedagógicas y didácticas tuvieron que adecuarse a la situación extraordinaria que se comenzó a transitar, donde el dictado de clases asume una nueva estrategia que es la virtualidad, manteniéndose durante los años 2020 y 2021.

En el año 2022 al decidirse la presencialidad del dictado de clases se propone comenzar a aplicar los cambios que fija el Diseño Curricular Neuquino, principalmente con referencia a la unidad pedagógica de 1° y 2° año. Se fija por medio de la Resolución N°1264/21 los plazos para la implementación progresiva. Para el año 2022 se prevé el comienzo del primer año en las escuelas del período septiembre- mayo, sin embargo, se inicia su implementación al año siguiente (2023) en todos los primeros años de las escuelas de la provincia. Durante el 2024 se incorporan los segundos años.

En cuanto a las asignaturas se organizan en áreas permitiendo el trabajo en equipo de los/as docentes, facilitando la organización conjunta de conceptos y la propuesta de dar clases en dupla, que implica una resignificación del trabajo docente, que hasta antes del Diseño se

realizaba en forma aislada. Además, se incorporan contenidos como por ejemplo la Educación Sexual Integral (ESI).

Asimismo, se efectúan cambios organizacionales que se requieren a nivel jurisdiccional e institucional en cuanto a la designación de los/as profesores/as por cargo docente y a la formación de los/as futuros/as profesores/as, por preverse el dictado de clases por áreas de conocimiento.

Avanzando con las políticas provinciales para favorecer la inclusión de los/as estudiantes, el 23 de agosto de 2017 el Cuerpo Colegiado del CPE sanciona la Resolución N° 1256/17 que establece que a partir del año 2018 los/as estudiantes con discapacidad puedan elegir la escuela a la que asistir, sea común o especial -sin que necesariamente tengan que ir a esta última- para dar continuidad a sus trayectorias escolares, aunque deben respetar los radios escolares⁷⁶. El objetivo de esta decisión es lograr una escuela más inclusiva y democrática. Si bien los/as estudiantes pueden asistir a la escuela elegida, esta norma no implica la desaparición de las escuelas especiales existentes.

Con el fin de que los/as estudiantes en situación de enfermedad no pierdan su continuidad escolar, en el año 2018 se sanciona por medio de la Dirección Provincial de Nivel Secundario (DPNS) la Disposición N° 3, que permite a los/as estudiantes que se encuentran en dicha situación por un periodo de 30 días o más, ser acompañados por un/a profesor/a perteneciente a la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Superado el problema de salud pueden reincorporarse al curso donde se encontraban asistiendo anteriormente.

De acuerdo a los datos estadísticos la provincia cuenta con 177 escuelas en 2019 destinadas a adolescentes, jóvenes y adultos que estudian en el nivel secundario. Las mismas se organizan en diferentes formatos: Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM),

⁷⁶ El radio escolar es considerado un procedimiento necesario para la distribución de la matrícula total de los estudiantes en las instituciones disponibles en cada ciudad de la provincia.

Escuelas Provinciales Agropecuarias (EPEA), Escuelas Provinciales de Enseñanza Técnica (EPET), Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina (E.A.T.M), Institutos de Formación Docente -nivel secundario-, Institutos Privados, Centros Provinciales Integrales (C.P.I), Anexos de los Centros de Enseñanza secundaria y Albergues provinciales. Dentro de este detalle de instituciones debe mencionarse la experiencia de la Modalidad Intercultural Bilingüe de la población Mapuche de Ruca Choroy (hoy CPEM 79) y la Escuela secundaria N° 88 en la ex Cerámica Zanón (FASINPAT –fábrica sin patrones– para que los obreros terminen el nivel secundario).

A modo de cierre de este apartado se puede afirmar que la provincia de Neuquén asume desde la provincialización un papel de vanguardia, en algunos aspectos educativos. Las ofertas para el nivel secundario, la defensa de derechos de niños y adolescentes planteada previamente a la sanción de la LEN, la inclusión en escuelas comunes de los/as estudiantes con dificultades y el acompañamiento de personal docente de otras instituciones con formación específica en discapacidades motoras, físicas, visuales, auditivas, sensoriales, etc. para estudiantes y docentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como el apoyo escolar brindado al estudiantado que por problemas de salud no pueden asistir a la institución, son algunas de las acciones llevadas a cabo en las últimas décadas.

III.2.3.1. Datos estadísticos que muestran la problemática de la Escuela Secundaria Neuquina (Años 2010 a 2019)

Con la intención de obtener información sobre las instituciones educativas, en 2004, se establece el Relevamiento Anual (RA), obligatorio por Resolución N° 0784/ 04 del CPE para ser completado por todos/as los/as Directores/as de los establecimientos educativos, información que actualmente se continúa realizando y que proporciona datos para la base por escuela. Según el portal oficial del Estado argentino (Argentina.gob.ar), “es un operativo

educativo de carácter censal de relevamiento y análisis de las unidades educativas”. Los resultados de este relevamiento “son presentados a través del anuario estadístico y las bases de datos”.

En este apartado se sitúa territorialmente a la provincia de Neuquén y al departamento Confluencia⁷⁷, en el cual la ciudad de Neuquén es su capital. Seguidamente se presentan datos cuantitativos para dar cuenta de la situación de la escuela secundaria en la jurisdicción según lo reflejado.

La ciudad de Neuquén geográficamente se caracteriza por tener una amplia avenida central: la Avenida Argentina que es la arteria principal que la atraviesa de norte a sur y se extiende desde el río Limay al sur hasta la Plaza del Centenario, al norte -más conocida como Plaza de las Banderas por poseer 21 mástiles-. A su vez las vías del ferrocarril separan la ciudad en dos sectores que habitualmente se conocen como el “bajo” y el “alto”. El primer sector se caracteriza por ser comercial y en el segundo sector se desarrolla la parte céntrica de la ciudad, donde existen dependencias bancarias, comerciales, la Municipalidad y la Gobernación. La Avenida Argentina a su vez determina la zona este y la zona oeste de la ciudad. En los distintos sectores se localizan instituciones educativas de diferentes niveles.

A pesar de esta localización, con el crecimiento poblacional, la ciudad comienza su extensión y los altos costos inmobiliarios conducen a los sectores más desfavorecidos a localizarse en la zona oeste. A través de “tomas” de terrenos fiscales y conformándose barrios de sectores de bajos recursos económicos.

Figura 5 *Ubicación de la provincia de Neuquén, departamentos y localización de la ciudad de Neuquén*⁷⁸

⁷⁷ Las localidades que componen el Departamento Confluencia son: Neuquén, Centenario, Plottier, Vista Alegre, Senillosa, Sauzal Bonito, Cutral-Co, Plaza Huinca y Villa El Chocón. También la componen otros núcleos urbanos (que no son municipios ni comisiones de fomento) como Arroyito y Mari Menuco.

⁷⁸ La provincia de Neuquén conforma un triángulo ubicado en el noroeste de la Patagonia argentina. Territorialmente se divide en 16 Departamentos. Uno de ellos es el Departamento Confluencia en el que se ubica la ciudad de Neuquén. Administrativamente su capital es la ciudad de Neuquén.



Fuente elaboración propia en base a imágenes del Mapeo Educativo. CPE



La ciudad de Neuquén se ubica en la franja terrestre en el extremo oeste de la Confluencia de los ríos Limay y Neuquén.

Por la expansión poblacional se crean establecimientos educativos de diferentes niveles para dar respuesta a las demandas de la población. La mayoría pertenecen al ámbito estatal aunque también surgieron instituciones privadas, algunas de las cuales reciben subsidios del estado provincial.

Uno de los temas que interesa presentar en relación al objeto de la tesis, es el crecimiento de la tasa neta de escolarización secundaria en la provincia de Neuquén. No obstante, parece necesario hacer previa referencia a lo sucedido a nivel nacional. Para ello, en la Tabla 4 se muestran los datos de los años 1980, 2001, 2010, 2016. De los años expuestos debe recordarse que hasta 1980 la incorporación al nivel secundario se realizaba a través de un examen de ingreso, que se suspende definitivamente al recuperarse la democracia en el año 1983 y que permite el ingreso irrestricto al nivel.

Tabla 4 *Evolución de la tasa neta de escolarización secundaria en Argentina*

Tasa neta de escolarización secundaria	
1980	38,8%
1991	53,73%
1996	67 %

2001	68,5%
2010	75,6%
2013	85%
2016	88%

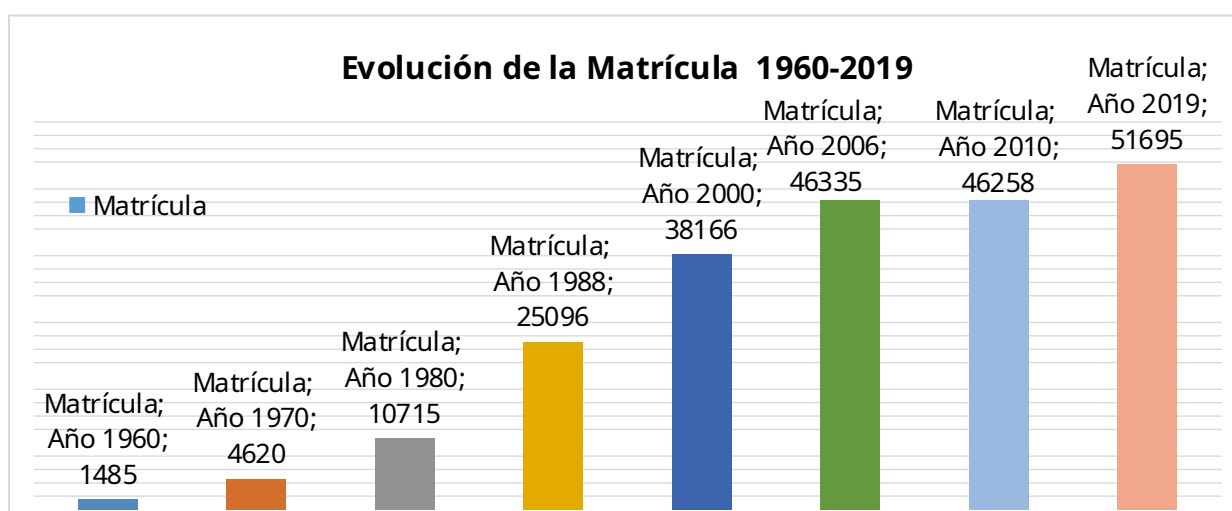
Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional de Población .Año 2010 Unicef. 2013. SITEAL Año 2016, CIPPEC en Cardini, Sanchez y Morrone (2018) y Acosta (2011).

Una referencia que resulta de interés destacar, es la importante expansión que tiene el nivel secundario, aunque tiene que reconocerse que hasta el segundo decenio del tercer milenio presenta dificultades para la permanencia del estudiantado. Esta situación influye en la universalización del nivel.

Con relación a la provincia de Neuquén, se muestran indicadores de las tasas de escolarización desde el comienzo de su provincialización hasta el año 2019.

La Figura siguiente permite una mejor visualización del crecimiento de la matrícula entre los años 1960 a 2019.

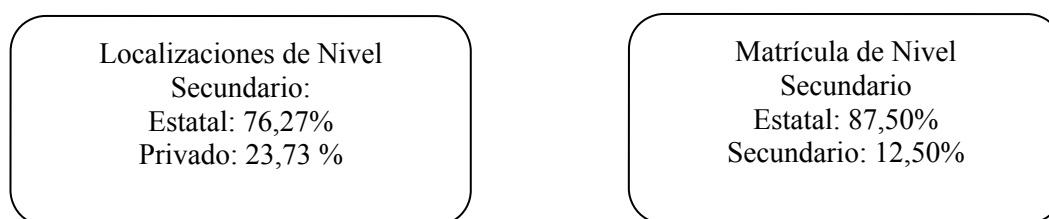
Figura 6 Matrícula del nivel secundario en la provincia de Neuquén (entre 1960 y 2019)



Fuente: Dirección Nacional de Información de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección de Planeamiento del CPE de Neuquén

Esta información permite visualizar el crecimiento de la escolarización del estudiantado a partir del tercer milenio. Así también se puede comparar el incremento que se produjo en los 59 años de diferencia entre 1960 y 2019, que refleja la masificación que caracteriza al nivel.

En el año 2019, la provincia de Neuquén cuenta con 177 localizaciones de nivel secundario en sus modalidades (Común y Jóvenes y Adultos) y orientaciones (Bachiller, Comercial, Artística, Técnica y Agropecuaria). De ellas 103 pertenecen al Departamento Confluencia con una matrícula de 43.589 estudiantes (Anuarios Estadísticos, 2019).

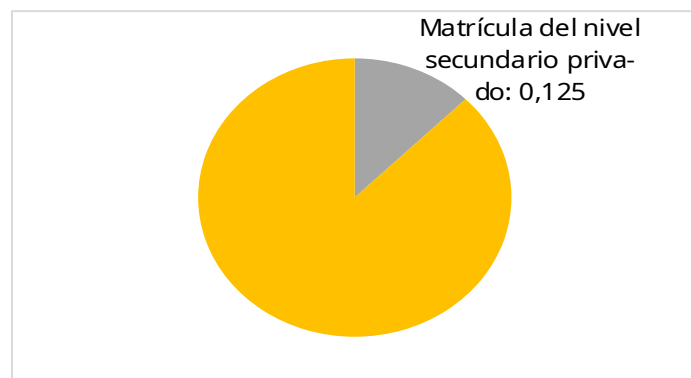


Los números reflejan que un porcentaje significativo de las instituciones secundarias son públicas en detrimento de las escuelas privadas. En la comparación de los porcentajes de matrícula puede observarse que un poco más del 10% asiste a escuelas privadas, mientras que el resto concurre a instituciones estatales. El gobierno provincial trata de asegurar, proveer y garantizar a la escuela pública⁷⁹, aunque existen instituciones de gestión privada que reciben diferentes porcentajes de subsidios con el fin de abonar los sueldos docentes.

En la Figura 7 se evidencia en porcentaje, los datos de la matrícula del año 2019 de acuerdo al sector de gestión.

Figura 7 Matrícula del Nivel Secundario. Año 2019, según sector de gestión.

⁷⁹Artículo 3° de la Ley de Educación Provincial



Fuente: Relevamiento Anual 2019 - Dirección General de Estadística - Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación - CPE de Neuquén.

En la Tabla 5 se presenta la distribución por ámbito de gestión, las cifras de matrícula y la promoción y no promoción en establecimientos de gestión estatal y de gestión privada.

Tabla 5 *Estudiantes promovidos⁸⁰, no promovidos⁸¹, % de promovidos, según el ámbito de gestión. Modalidad común. Año 2019. Provincia de Neuquén.*

	Matrícula	Promovidos	No promovidos	% de promovidos
Total	47.042	36.696	10.346	78,01
Estatal	40.146	30.246	9.904	75,33
Privado	6.896	6.454	442	93,59

Fuente: Relevamiento Anual 2019 - Dirección General de Estadística CPE

La diferencia en la cantidad de estudiantes que asisten a los diversos ámbitos de gestión, marca que un grupo minoritario asiste al ámbito privado, lo que pone en evidencia los diferentes circuitos de formación existentes. Son las familias de mayor poder adquisitivo las que eligen las escuelas privadas que, por lo general, tienen todos los niveles del sistema incorporados (desde el inicial hasta el secundario inclusive). Eso hace que los/as estudiantes no cambian de institución y les posibilita, entre otras cosas, mantener su grupo de pares.

⁸⁰Promovido: estudiante que ha cumplido con los requisitos de acreditación correspondiente a un año de estudio determinado, quedando habilitado para inscribirse en el año de estudio inmediato superior, en condición de Alumno Nuevo. Incluye al promovido al último día de clases y promovido en exámenes complementarios. . (Glosario, RA,2018)

⁸¹No promovido: estudiante matriculado al último día de clase que no ha cumplido con los requisitos de aprendizaje correspondiente a un año de estudio y no puede cursar el año inmediato superior. (Glosario, RA,2018)

Un dato que no se puede dejar de mencionar es que el porcentaje de promovidos en el nivel privado es mayor, lo que hace suponer que el estudiantado cuenta con diferentes recursos que posibilitan tener una trayectoria escolar continua. Puede inferirse que tienen posibilidad de recibir apoyo extraescolar por parte del grupo familiar o bien de profesores/as particulares que les brindan acompañamiento si lo requieren ante dificultades durante el año escolar.

Si se tiene en cuenta el nivel de gestión estatal se plantea a continuación la Tabla 6 cuyas cifras corresponden a los años 2015 a 2019 del orden provincial respecto a matrícula, repitencia y porcentaje de repitencia.

Tabla 6 *Matrícula del Nivel Secundario, repitentes, y porcentaje de repitentes en la totalidad de departamentos de Nivel Secundario. Provincia de Neuquén. Período 2015 a 2019*

Matrícula del nivel Secundario, repitentes⁸² y porcentajes de repitentes⁸³ en la totalidad de Departamentos. Nivel Secundario.

Período 2015-2019

Año	Matrícula	Repitentes	% de repitentes
2015	47.879	7.370	10,01%
2016	48.460	7.112	14,68%
2017	49.319	7.630	15,47%
2018	50.231	7.300	14,53%
2019	51.695	7.178	13,89%

Fuente Relevamiento Anual 2015 – 2019. Dirección General de Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación. CPE de Neuquén.

Los datos estadísticos expuestos, pertenecientes a todos los departamentos de la provincia, manifiestan el incremento de la matrícula en cada período lectivo entre los años 2015 y 2019, donde se observa que no existen notables diferencias entre los cinco años considerados, aunque implican un avance en la escolarización en el nivel si se considera el

⁸²Repitente: estudiante que cursa por segunda vez, o más, el mismo año de estudio, por no haberlo promovido en su primera oportunidad. (Glosario. R.A. , 2018)

⁸³Porcentaje de repitentes: corresponde al porcentaje de estudiantes inscriptos como repitentes en el período escolar (Glosario. R.A. , 2018)

lustro. Un dato a destacar es el alto número de estudiantes en situación de repitencia que no disminuye en los cinco años indicados, sino que ha ido en aumento con un pico entre el 2016 y 2018.

De igual modo se plantea la información de los años 2015 a 2019, en el Departamento Confluencia donde se incluye la ciudad de Neuquén, en la Tabla siguiente:

Tabla 7 *Matrícula del Nivel Secundario, repitentes y porcentajes de repitentes.*

Departamento Confluencia. Nivel Secundario. Período 2015-2019

Matrícula del nivel Secundario, repitentes y porcentajes de repitentes en el Departamento Confluencia Nivel secundario.

Período 2015-2019

Año	Matrícula	Repitentes	% de repitentes
2015	31.179	4648	14,91%
2016	31.312	4698	15,00%
2017	32.205	5059	15,71%
2018	32.607	4854	14,89%
2019	33.422	4668	13,97%

Fuente Relevamiento Anual 2015 - 2019 - Dirección General de Estadística - Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación - CPE de Neuquén.

Si bien los datos presentados visibilizan la vigencia de la problemática bajo análisis, ofreciendo preocupación por los retrasos escolares que se producen, se reconoce que se muestra el fenómeno por grupo poblacional, lo cual no permite realizar el seguimiento de las trayectorias escolares. Las cifras presentadas evidencian que aún es necesario mejorar los índices de promoción y erradicar la repitencia del año cursado, porque conlleva el riesgo de un posible abandono de la escolarización.

Tabla 8 *Promovidos y no promovidos. Departamento Confluencia. Nivel Secundario*

Modalidad Común. Período 2015-2019

Año	Promovidos	No Promovidos
2015	75,75	24,25
2016	75,49	24,51
2017	76,46	23,54
2018	77,64	22,36
2019	77,40	22,69

Fuente Relevamiento Anual 2015 - 2019 - Dirección General de Estadística.
Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación - CPE de Neuquén.

Vinculado al comentario de la Tabla 8, se observa, por un lado, que aproximadamente la cuarta parte de la población estudiantil no promueve de año de estudio y el por otro, se percibe una disminución en los porcentajes desde 2015 a 2019, período que evidencia un aumento porcentual de promoción y disminución mínima de no promoción.

En la Tabla 9 se desagrega para el período 2015- 2019, la matrícula de primero y segundo año, que son los dos primeros años del nivel que mayor dificultad presentan. De este modo se puede comparar horizontalmente, según cada año de estudio, la matrícula de estudiantes de primero y segundo.

Tabla 9 *Matrícula de Primer y Segundo Año. Nivel Secundario. Período 2015-2019*

Año	Primer Año	Segundo Año
2015	13.379	11.384
2016	12.969	11.412
2017	12.805	11.386
2018	12.861	11.471
2019	13.644	11.525

Fuente: Relevamiento Anual 2015 a 2019. Dirección General de Estadística
Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación. CPE de Neuquén.

Estas cifras señalan que comparativamente es significativa la diferencia de matrícula en cada año entre los dos primeros y pone en evidencia la falta de continuidad de las trayectorias escolares entre el inicio y el año siguiente superior. La tabla 10 que se presenta a

continuación, establece los porcentajes de repitencia en los dos primeros años de estudio de la modalidad común:

Tabla 10 *Porcentaje de repitencia de primero y segundo Año. Modalidad Común. Período 2015-2019*

	Primer Año	Segundo Año
2015	21,12	21,20
2016	19,77	20,24
2017	19,64	20,16
2018	18,24	19,29
2019	14,96	20,45

Fuente Relevamiento Anual 2015 - 2019. Dirección General de Estadística
Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación. CPE de Neuquén.

Estos primeros dos años del nivel exponen porcentajes muy altos de repitencia, aunque en el primero del nivel decrece el porcentaje en todos los años hasta 2019, siendo en el segundo donde se presentan índices superiores respecto al porcentaje del año anterior. La diferencia permite inferir que puede originarse por las materias no aprobadas en el año cursado, a las que se suman las materias previas, o sea pendientes de aprobación del año anterior y que no fueron aprobadas en los exámenes de materias previas al finalizar el segundo año.

Los datos que se registran en la Tabla 11 sobre el porcentaje de repitentes de 1° a 5° año corresponden a los/as estudiantes que están cursando el año de estudio en situación de repitencia. Se observa que el porcentaje disminuye según el avance en el cursado de los años.

Tabla 11 *Porcentaje de repitentes según año de estudio. Plan 5 años. Año 2019*

Año de estudio	% de repitencia
1°	20,45
2°	19,84
3°	13,28

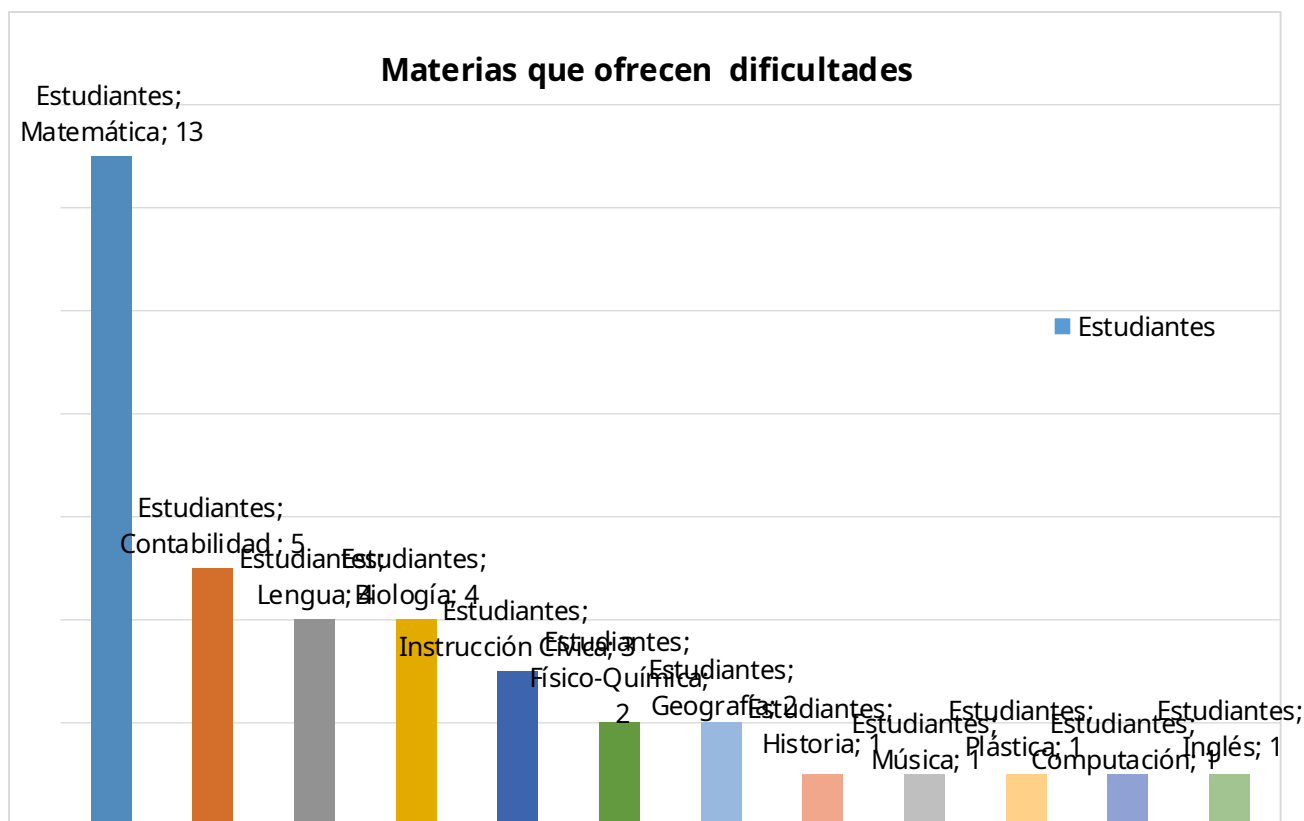
4°	8,59
5°	6,24

Fuente Relevamiento Anual 2019. Dirección General de Estadística
Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación. CPE de Neuquén.

Como síntesis de la información presentada se alude a que en la cohorte 2015-2019 los índices de retención y desgranamiento son los siguientes: retención 53,37% y desgranamiento 46,63%. Estos indicadores ponen de relieve que de los ingresantes en 2015, la mitad puede permanecer y alcanzar la terminalidad de acuerdo a los tiempos establecidos por el sistema educativo.

Con el propósito de profundizar el análisis sobre las dificultades del estudiantado en sus dos primeros años del nivel y, por considerar que son los años de estudio de mayor riesgo de desvinculación escolar, se focaliza en las trayectorias escolares individuales de veinticinco estudiantes en situación de repitencia que asisten a cursos del turno mañana y tarde de las cuatro instituciones de la ciudad de Neuquén, donde se realiza esta investigación, tal lo mencionado en el apartado metodológico. Los/as propios/as estudiantes al narrar su experiencia escolar señalan las asignaturas que mayor dificultad le ofrecieron en el año escolar y que fueron motivo de su no promoción, en algunos casos.

Figura 8 *Asignaturas que ofrecen dificultades para el estudiantado en situación de repitencia Primero y segundo. Escuelas A, B, C, D. Año 2018.*



Fuente: Elaboración propia. Datos recuperados de entrevistas a estudiantes de primer y segundo año de cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén.

Esta figura muestra las asignaturas que mayores dificultades le ofrecieron a los/as s/as entrevistados/as expresadas en las instancias individuales. En algunas de las asignaturas las dificultades persisten desde varios años atrás, según lo expresado por los/as jóvenes y adolescentes. Es notoria la dificultad que, en situación de repitencia, expresan en sus testimonios con respecto a la asignatura Matemática, seguidamente de Contabilidad, Lengua y Biología.

Los/as diferentes integrantes de las instituciones educativas que se seleccionaron en esta investigación para realizar las entrevistas –personal directivo, preceptores/as, profesores/as– refieren a los resultados académicos que el estudiantado obtiene por la indiferencia que presenta en su vínculo con el aprendizaje, sosteniendo el bajo rendimiento en algunas asignaturas y que se demuestran en ciertos índices señalados en las tablas que

antecedentes. Esta situación de la escuela neuquina, no es ajena a la que atraviesa el nivel secundario en el orden nacional.

Tabla 12 Promoción efectiva, repitencia y abandono. Período 2015 -2019

Año	Promoción efectiva	Repitencia	Abandono
2003	76,05	13,52	11,38
2013	71,86	18,28	11,86
2016	76,46	15,71	7,76 ☆
2019	75,18	14,29	10,14

Abandono interanual 2016

Fuente Relevamiento Anual. Dirección General de Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación - CPE de Neuquén.

En esta Tabla 12 se muestran índices de promoción, repitencia y abandono durante los años 2003, 2013, 2016 y 2019. Se infiere que en el transcurso de dieciséis años no se produjo una mejora en los índices de promoción significativa, por consiguiente, no disminuyen los porcentajes de repitencia y abandono. Esto deja en evidencia la vigencia de la problemática respecto a la terminalidad del nivel, tal lo anticipado.

Los datos cuantitativos reflejan lo señalado por Tiramonti (2019) en cuanto a la inclusión en el acceso, pero con baja tasa de egreso. Esto genera una situación desfavorable en cuanto a la promoción, la permanencia y el egreso del nivel. Se hace constar que no figura en los anuarios estadísticos de la provincia información del año 2016 en cuanto a abandono final, sólo se indica el porcentaje interanual.

Tal como se afirmó, los datos estadísticos no permiten realizar el seguimiento de las trayectorias individuales porque se organizan por poblaciones, es decir muestran el fenómeno, pero tampoco permiten hacer hipótesis sobre las trayectorias escolares. Los datos

presentados dan idea de que aún es necesario incorporar una porción importante de adolescentes, (Terigi, 2013) y mejorar los índices de promoción y egreso.

La última tabla (13) brinda información de las cuatro escuelas bajo estudio y se presenta comparativamente las secciones por año de estudio en cada una de ellas:

Tabla 13 *Cantidad de secciones en los diferentes años de estudio. Escuelas A, B, C y D. Modalidad Común (Bachillery Comercial)*

Escuelas Seleccionadas A, B, C y D					
Cantidad de secciones por año de estudio.					
Escuela	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5°
Escuela A	9	7	5	3	3
Escuela B	8	5	4	3	3
Escuela C	6	4	4	3	3
Escuela D	6	4	4	4	4

Fuente: Elaboración propia en base a los datos proporcionados en las instituciones A, B, C y D

La cantidad de secciones por año de estudio de las cuatro escuelas que conforman este trabajo de investigación, señala la disminución de la cantidad de cursos a medida que se transita en forma ascendente por los años de estudio. Esta disminución visibiliza la pérdida de matrícula que se produce desde el ingreso al nivel, hasta la finalización del mismo.

Es significativo que en la escuela D, con excepción de primer año que cuenta con dos secciones más, mantiene durante cuatro años (de segundo a quinto año) la misma cantidad de secciones. Al respecto se toma el testimonio del Director que manifiesta “que es una de las pocas escuelas que no hace la pirámide en 5° año” (Director, escuela D).

En resumen, los datos cuantitativos visibilizan, de algún modo, la vigencia que tiene la problemática de repitencia por la que atraviesa el nivel secundario, fundamentalmente en los dos primeros años de estudio. No obstante, el número, solo como reflejo de ello, deja de lado lo complejo e interesante que es trabajar las experiencias y vivencias desde los/as propios/as estudiantes en su transitar por situaciones de repitencia.

CAPÍTULO IV

LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE TRANSITAR LA ESCUELA SECUNDARIA

IV.1. Trayectorias escolares en la escuela secundaria provincial

Es oportuno reconocer que el ingreso a la escuela secundaria marca una transición entre dos niveles educativos que poseen culturas escolares diferentes. Se trata del pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria, reconociendo que es un período que presenta diferentes significaciones para el estudiantado.

En la experiencia escolar durante el primer año de la educación secundaria influye este paso de un tramo de enseñanza a otro. Esta transición es clave para las trayectorias escolares del estudiantado, porque puede significar un período para integrarse al nivel de diferente duración y que se manifiesta en ciertos/as adolescentes como un verdadero desafío que pueden afrontar y en otras ocasiones se les presentan dificultades que los/as conduce a la no aprobación del año.

En este sentido, considerar la experiencia de transitar la escuela secundaria conduce a focalizar en las trayectorias escolares del estudiantado, para conocer los avatares en su tránsito por un nuevo nivel educativo. Las experiencias que tienen en la cotidianidad escolar son diversas, únicas e irrepetibles.

Tomando las palabras de Larrosa (2006) la experiencia es “eso que me pasa” (p.14), algo externo que forma y transforma y que construye la subjetividad. No hay experiencia sin la aparición de algo o de alguien. En este estudio, es la repitencia la que irrumpe en el tránsito por el nivel, algo externo, imprevisible. Reconociendo que la experiencia es única y teniendo en cuenta los testimonios de los/as entrevistados/as, se puede afirmar que si bien todos/as comparten la experiencia de repetir, cada uno/a tiene la suya propia, aunque las mismas se

produzcan al mismo tiempo/año. Por lo tanto, no hay una única experiencia, sino hay una amplia multiplicidad de ellas que requieren ser caracterizadas como plurales. La diversidad surge con respecto a las vicisitudes de vida de cada adolescente estudiante.

Si bien existe la igualdad en el ingreso al nivel secundario, las experiencias previas educativas, tanto familiares como institucionales, difieren y marcan sentidos diferentes en cuanto al aprendizaje. De allí que la experiencia es propia y singular para cada estudiante que enfrenta instancias que pueden diferenciarse en el proceso que recorren, ya que ante la irrupción de dificultades las pueden resolver o no, de acuerdo a las herramientas que disponen. También debe agregarse el carácter de irrepetible que posee una experiencia, en tanto al producirse nuevamente la repitencia no será igual a la primera, aunque se trate del mismo año de estudio.

En el transcurso del tercer milenio, en el ámbito de la ciudad de Neuquén no hay mayores dificultades para que los/as estudiantes tengan la posibilidad de ingresar a la escuela secundaria (el único requisito es tener aprobado el nivel primario y no ser mayor de 16 años) y transitar la experiencia de ser estudiante en el nivel. Las familias y los/as propios/as estudiantes esperan la finalización del nivel primario para poder ingresar al nivel secundario - desde 2006 obligatorio hasta la terminalidad-, siendo éste un momento que presenta expectativas y ansiedades por cuanto deben elegir la escuela y la modalidad a la que van a asistir.

Para ser efectivo el derecho a la educación, la jurisdicción cuenta con diferentes planes de estudio todos dependientes de la Dirección Provincial de Enseñanza Secundaria (DPES) que se diferencian por la orientación, la duración y la población estudiantil a la que están destinados, tal como se mencionó en el capítulo dedicado a la propuesta metodológica. Lo planes de estudios de cinco /seis años de duración corresponden a bachilleratos y comercial (cinco años) y escuelas técnicas y agropecuarias (seis años) que pertenecen a la

escuela diurna común; los planes de cuatro años corresponden al turno vespertino para jóvenes mayores de 16 años y planes de tres años destinados a jóvenes mayores de 18 (reinserción escolar)⁸⁴.

Si bien se presentan datos cuantitativos, se reconoce como significativo el análisis cualitativo ya que permite obtener información de parte de los/as propios/as estudiantes, teniendo en cuenta el concepto de trayectorias escolares y entendiendo que se trata del tránsito de ello/as por el sistema educativo a lo largo del tiempo, es decir desde que ingresan a la escuela hasta que egresan de la misma.

La noción de trayectoria escolar de acuerdo al concepto de Briscioli (2015) se configura como el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual. Existen condicionantes estructurales y contextuales, características institucionales y la actuación individual que se entrelazan en forma compleja y condicionan los recorridos escolares. A su vez se realiza la diferencia entre las trayectorias teóricas-ideales, de las no encauzadas o reales, de acuerdo a la caracterización que realiza Terigi (2007). Conocer y analizar las trayectorias escolares permite visibilizar al estudiantado que no tiene el recorrido establecido por el sistema educativo, en el cual la graduación es la única forma de recorrido escolar para determinar el carácter anual de la promoción.

Los testimonios que se recaban tratan de ver cómo el estudiantado vive la experiencia de no poder responder a la trayectoria esperada propuesto por el sistema educativo y detectar los nudos críticos que encuentran en el recorrido escolar. Si bien existe una obligación legal de obtener la terminalidad del nivel, los datos presentados en otro apartado anterior, muestran que aún es una meta difícil de alcanzar, puesto que no todos/as los/as estudiantes pueden transitar el recorrido estándar previsto, es decir no logran sostener trayectorias continuas y completas y con logros que los exceptúe de evaluaciones posteriores a la finalización del año

⁸⁴ Cabe aclarar que en esta investigación se consideran cuatro escuelas con planes de estudio de cinco años de duración y con distintas orientaciones.

escolar. Dentro de las problemáticas más visibles que se detectan se reconoce la repitencia que puede conducir al desenganche o desvinculación que puede finalizar en un futuro abandono.

Comenzar el nivel secundario incluye una etapa iniciada con anticipación al inscribirse a una institución –entre los meses de octubre y noviembre cuando aún están cursando séptimo grado-. Aquí las posibilidades de los/as padres/madres/tutores/as influyen en la toma de decisiones sobre a cuál escuela y a qué modalidad asistir. Ésta se relaciona con con las posibilidades económico-culturales de cada familia y las expectativas vinculadas al futuro después del egreso. Al determinar la modalidad, surgen las opciones entre escuela secundaria común (5 años de estudio, donde la elección no tiene en cuenta la orientación) o técnica o agropecuaria (con un plan de estudio de 6 años).

Quienes optan por una escuela secundaria común tratan de alcanzar la certificación para la búsqueda de trabajo principalmente o bien para la continuidad de estudios superiores; quienes eligen las escuelas técnicas o agropecuarias lo hacen pensando en una formación profesional con salida laboral. En cuanto a la elección hay que considerar, además, las circunstancias particulares que vive cada estudiante para optar entre la oferta educativa existente. En general, los grupos más vulnerables eligen la escuela más próxima a su domicilio, pero además hay que considerar que desde el CPE se fijan los radios de cada escuela pautando las instituciones ubicadas en la cercanía, que serán receptoras de los/as egresados/as del nivel primario.

Por otra parte, a los efectos de atraer a la población estudiantil, previo a las inscripciones a primer año, las escuelas secundarias invitan a los/as estudiantes de la escuela primaria a conocer la institución, sus instalaciones, las actividades que realizan, con el propósito de facilitar la toma de decisiones con respecto a la escuela a la que asistir (Asesora Pedagógica, escuela A). Esta actividad si bien favorece al estudiantado en el conocimiento de

la institución secundaria, también podría interpretarse como una forma de captación de matrícula debido a la cercanía existente entre ciertas instituciones del nivel.

Dato interesante es la experiencia de una institución (Escuela A) que organiza reuniones entre instituciones de ambos niveles con el objetivo de realizar una articulación, principalmente curricular, compartiendo las dificultades que los/as profesores/as observan en los aspectos pedagógico, particularmente los/as que dictan asignaturas que presentan mayores dificultades, como Lengua y Matemática, según los testimonios de directivos y asesorías.

Con posterioridad, y a medida que se aproxima la fecha de inicio de clases, los sentimientos de los/as estudiantes se transforman en ansiedad por tratarse de un cambio que implica trasladarse a otra institución, desconocer el nuevo edificio escolar y conformar un nuevo grupo de compañeros/as con los que compartirá el año. Después de haber transitado siete años con otros/as pares que, posiblemente por la elección de otra institución, no continúen con ellos/as y el conocer a los/as profesores/as y preceptores/es, que son los referentes más próximos en la cotidianidad escolar, coadyuvan a reforzar ese sentimiento.

Las expectativas sobre el cambio de nivel las construyen en la interacción con otros/as; sus maestros/as de primaria, compañeros/as, hermanos/as, algunos/as familiares, por citar algunos ejemplos. Las mismas se fundamentan en transitar experiencias significativas en un nuevo contexto escolar, ya que deben cambiar de institución si es que se trata de una escuela secundaria pública⁸⁵. Otras expectativas se basan en ampliar el número de amistades, de nuevas oportunidades de crecimiento personal. Cuando comienza el primer año, en palabras de Perrenoud (2006), se aprende el oficio de ser alumno. Por su parte Rossano (2006) sostiene que en los primeros días de la cotidianidad escolar transitan como un “extranjero, recién llegado a un nuevo país” (p.302).

⁸⁵ En determinadas escuelas de gestión privada de la ciudad de Neuquén pueden realizar la trayectoria completa porque cuentan con los niveles inicial, primario y secundario que funcionan en el mismo edificio.

Lo manifestado por una profesora de primer año en su testimonio ilustra las expectativas con las que llegan los/as adolescentes: “vienen con muchas expectativas, muchas ganas, lo primordial para mi insisto, es los vínculos entre ellos, ellos vienen con muchas ganas de todo” (Profesora 3 de Geografía, escuela D).

En la jurisdicción, los /as estudiantes que ingresan a primer año inician sus actividades días antes que el resto del estudiantado, participando del período que se llama de ambientación, donde los/as integrantes de la escuela receptora ponen en conocimiento las instalaciones, el personal con el que van a interactuar durante el año escolar, le dan a conocer las asignaturas que van a cursar, los tiempos escolares, la asistencia en un turno donde se dictan las clases y a contraturno la concurrencia a talleres y a Educación Física.

Se recupera el testimonio de un adolescente que lo puede verbalizar expresando “El primer día de clases tenés un toque de vergüenza, después me acostumbré, te da ganas de irte” (Estudiante 16, escuela A).⁸⁶ En este decir se refleja la soledad que percibe en el primer día de clase de la escuela secundaria ante una realidad distinta, en el cual le resultan desconocidos/as los/as compañeros/as y el personal de la institución.

Un dato significativo para tener presente es que al llegar a la nueva institución, no cuentan con un referente claro al que dirigirse, en oportunidades es la figura del/la preceptor/a el/la que toma esta responsabilidad por ser el que está más cerca de los/as estudiantes, por permanecer todo el día junto a ellos/as y por la posibilidad de escuchar sus necesidades y problemáticas.

El testimonio de un preceptor, en cuanto a las subjetividades de los/as estudiantes del curso a su cargo manifiesta que:

Son chicos muy... que recién están saliendo de la primaria, todavía son un poco niños todavía ¿viste? Son todavía muy inocentes como que son un poquito niños y hay

⁸⁶ En las referencias de los/as estudiantes se enumeran las entrevistas. A los/as estudiantes que participan de entrevistas grupales se les colocan letras (se adjunta Anexo).

algunos que son más niños que adolescentes que les está costando entrar a la adolescencia y es como...el primer año es como que están un poco en la primaria te diría al menos en este curso (Preceptor 2, escuela C).

En este sentido, Caillods y Hutchinson (2001) señalan la “dificultad que tienen los alumnos (...) para adaptarse a la nueva organización” (p. 8), porque ambos niveles presentan culturas organizativas diferentes”. Mientras en la escuela primaria interactúan con docentes durante toda la jornada escolar, con ciertos cambios de áreas (dos o cuatro, según la institución) se conocen entre sí y son conocidos/as por los/as docentes que comparten la cotidianidad escolar.

En el nivel secundario se encuentran con un currículum con numerosas asignaturas fragmentadas, con una organización horaria tipo mosaico y cada una de ellas con un/a profesor/a que propone su propia metodología, diferentes criterios de evaluación y una relación más distante con el estudiantado, que los afecta ya que su tránsito transcurre en el anonimato. Al decir de Rossano (2006) “la experiencia demuestra que la escuela secundaria demora en considerar a los que inician el nivel como sus verdaderos alumnos” (p.300). Todo ello conlleva una adaptación a la nueva estructura organizativa que no pueden alcanzar, incidiendo en lo cotidiano de la escolarización, debido a que no siempre logran organizarse en los tiempos de clases, por los horarios diferentes existentes. Los testimonios recogidos narran que: “venir a la escuela me resulta desesperante, desesperante por mucha tarea; veía muy difícil el secundario, tenés muchas materias seguidas” (Estudiante 23, escuela C)

Este testimonio es muy llamativo en cuanto a la adjetivación que utiliza con respecto a la asistencia a la escuela de resultarle desesperante. Señala la dificultad de la organización curricular de las asignaturas tipo mosaico, donde diariamente se encuentra con diferentes profesores/as que cada uno/a le brinda una tarea diferente, que en ocasiones resultan

desvinculadas entre sí. Es evidente la influencia que tiene para el estudiante la segmentación del programa en asignaturas distribuidas en diferentes horarios y días.

Para el estudiantado es mucho el tiempo que pasa en clase, describiéndolo como “agobiante por la cantidad de materias que hay durante el día” (Estudiante 23, Escuela C). La adecuación a cada asignatura y a cada profesor/a, desconcierta principalmente a los/as estudiantes ingresantes. Este cambio de profesores/as afecta a los/as adolescentes principalmente cuando la duración de la clase es de 40 minutos, tiempo muy reducido que sólo permite la entrada y salida del aula de los/as mismos/as. Una profesora entrevistada que dicta su clase de 40 minutos, en una última hora de la jornada, también señala la dificultad que se le presenta a ella en su clase, después de dos horas continuas de Plástica, interrogándose “¿Cómo hago para que este alumno pueda su mente enfocarla en mi materia en cinco minutos?” (Profesora 1 de Contabilidad, escuela C).

Para los/as “nuevos/as”, designados/as así por ser la primera vez que ingresan al nivel, no estaría en sus expectativas el repetir de año, si bien presentan ansiedad ante este nivel educativo, su propósito es transitar el ciclo lectivo sin mayores dificultades. Pero, al recorrer los primeros meses de escolarización algunos/as adolescentes empiezan a perder el entusiasmo inicial de ser un/a estudiante de secundaria, sus rendimientos académicos disminuyen y en algunos casos sus desempeños no alcanzan lo previsto por el sistema y no logran acreditar los conocimientos en las asignaturas.

Las dificultades que encuentran al iniciar el nivel secundario, según los testimonios obtenidos, pueden agruparse en cuanto a la transición del nivel primario al secundario, al primer día de clase, a los bajos rendimientos en el transcurso del año, a la no promoción de todas las asignaturas al final del período escolar, a la participación en la instancia de P.O.E.C., a las mesas de exámenes finales que determina la repitencia, a la experiencia de

pase de una Escuela Técnica a una Escuela Común, al inicio del año en situación de repitencia.

¿A qué se deben estas dificultades? Los/as adolescentes y jóvenes cuando llegan al nivel secundario se encuentran con una organización distinta, se enfrentan a un currículum conformado por 13 asignaturas por año de estudio, donde cada profesor/a tiene a su cargo una disciplina y su carga horaria está distribuida en diferentes instituciones del nivel, con excepción de quienes pueden lograr la concentración horaria en la misma institución. Con referencia a esta característica los/as jóvenes y adolescentes entrevistados/as consideran que han tenido que realizar un gran esfuerzo por la cantidad de materias que deben cursar y que eso los conduce en ciertas oportunidades a no tener el éxito esperado. Un testimonio corrobora lo antes dicho “veía muy difícil el secundario, tenés muchas materias seguidas” (Estudiante 23, escuela C).

Por su parte, desde el profesorado comentan la realidad que les toca vivenciar, respecto a la distribución del dictado de horas en distintas instituciones produciendo el distanciamiento con los/as estudiantes de sus cursos y la falta de pertenencia institucional. Según un testimonio “los profesores con dos horas semanales ¿cuántos cursos tiene que tener? El chico pasa a ser alguien del listado ¿qué vínculo se puede establecer?” (Profesora 1 de Ciencias Biológicas, escuela A).

IV.2. Dificultades en el recorrido escolar

Los/as estudiantes que se encuentran escolarizadas/os en situación de repitencia demuestran -a través de sus relatos- que las experiencias y vivencias escolares son diversas y heterogéneas. En sus narrativas detallan diferentes razones por la que no promocionaron y deben volver a cursar el mismo año ya transitado.

Hay que reconocer que la experiencia escolar de los/as estudiantes que transitan el nivel, muestra que los dos primeros años son los que más dificultades ofrecen. Los referentes institucionales que brindaron sus testimonios así lo destacan. También las estadísticas presentadas en el Capítulo III reflejan esas dificultades si se contempla el porcentaje de estudiantes que no aprueban estos años de estudio.

Tanto los/las estudiantes como los/as referentes institucionales señalan otras dificultades que enfrentan: los diferentes cortes e instancias evaluativas escritas que pautan los/as profesores/es, la cantidad y heterogeneidad del profesorado y las exigencias que cada profesor/a propone, no entender a los/as profesores/as en su vocabulario y en sus explicaciones, la pérdida de continuidad en los contenidos si no asisten a clase, ya que no se tiene presente la revisión del tema abordado y quedan detenidos en sus tareas por no saber resolverlas, no cumplen con las actividades extraescolares para el hogar, no entregan trabajos, las inasistencias a talleres en contraturno, las inasistencias de los/as profesores/as. A su vez, los referentes institucionales incluyen el vínculo que establecen con el/la profesor/a, la mediación pedagógica que realizan, el clima de la clase que se genera y las experiencias previas tanto de profesores/as como de estudiantes.

Los/as docentes y los/as preceptores/as tienen identificado el momento del año en el que se evidencian los bajos rendimientos de los/las estudiantes. Ya en el primer informe trimestral pueden reconocer a aquellos/as que tienen bajos rendimientos y que deben mejorar. “El momento crucial se produce después del receso de invierno, cuando se entrega el segundo informe” (Profesora 1 de Contabilidad, escuela C). En este segundo trimestre es donde se visualiza quienes necesitan mayor acompañamiento para mejorar su rendimiento, pues el informe siguiente definirá la promoción o no del año cursado. Otro testimonio refiere a que “en el segundo semestre, ahí empiezan a no hacer nada, se resignan al fracaso y resulta difícil

sacarlos de ahí, otros en cambio van superándose”. (Profesor 2 de Matemática, escuela D). En esta instancia es cuando desde la institución se solicita el acompañamiento de la familia.

La discontinuidad de clases puede deberse a distintos motivos por ejemplo a la suspensión por falta de agua, por paros de profesores/as y de auxiliares de servicio, por la rotación del profesorado y muchas veces por la falta de nombramientos de profesores/as. Una referencia a este último motivo que incide en los rendimientos, se lee; “hay un cambio permanente de profesores toman y dejan, toman y dejan, incluso hay horas que no se cubren en un mes” (Profesora 1 Ciencias Biológicas, escuela A). En este sentido el cambio de profesores/as interfiere en la continuidad de las clases. El/la docente que se incorpora debe retomar lo trabajado sin conocer al estudiantado, sumado al tiempo que transcurre sin designación del profesor/a, ya que en determinadas asignaturas no hay docentes que se hagan cargo de las horas ofrecidas.

Las dificultades que se presentan durante el año al no poder superarlas producen falta de acreditaciones en diversas asignaturas, lo que lleva en ocasiones a la no promoción. Si se analizan las trayectorias del estudiantado considerado en esta tesis, se puede afirmar que muchos cuentan con experiencias de repetir dos o tres veces el primer año y no obtener la promoción. En otros casos, aprobar primer año y repetir dos veces el segundo año, o reprobar una vez cada año de estudio. Uno de los estudiantes (Estudiante 11, Escuela A) posee la experiencia de reiniciar en situación de repitencia por un abandono interanual e inicio al año siguiente

En cuanto a la no promoción de todas las asignaturas al finalizar el año escolar, se afirma que el aprendizaje de cada año de estudio está fraccionado durante el año escolar en etapas evaluativas. En el caso particular de Neuquén, se plantea una evaluación procesual trimestral, siendo el último trimestre el que define los logros alcanzados. Para aprobar un año de estudio las/os estudiantes tienen que aprobar todas las materias que figuran en el plan. Al

finalizar el año lectivo la promoción se produce en distintos momentos: al último día de clase o en períodos de exámenes complementarios antes de la iniciación del año lectivo siguiente (diciembre, febrero, marzo)⁸⁷.

En algunos CPEM, ante la situación de repitencia las/os estudiantes no son admitidos, o bien se establece un orden de ingreso de acuerdo a la cantidad de las materias no aprobadas. Un testimonio manifiesta “algunas escuelas medias se han tornado un poco elitista, no quieren una escuela de repetidores” (Directora 1, escuela B).

Otro testimonio refiere a que “las aulas se empiezan a llenar después de la primera semana de marzo” (Profesora 2 de Inglés, escuela A). Su opinión se vincula a los pases entre las escuelas por las repitencias que se producen al no promocionar en la última instancia evaluativa. Ocurrida esta repitencia el/la estudiante se cambia de escuela.

IV.3. Las transiciones escolares entre niveles en las trayectorias estudiantiles

Si bien en las trayectorias escolares existen diversas transiciones, se considera para esta investigación la transición de la escuela primaria a la secundaria. Al decir de Rossano (2006) con respecto al periodo de pasaje de un nivel a otro “los estudiantes en la transición son invisibles para cada nivel, nadie los espera ni los busca, pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (p.300).

El paso de un tramo educativo a otro conforma las transiciones escolares y en tal caso se puede reconocer que existen desigualdades educativas con respecto a los niveles socioeconómicos de la población, en cuanto a la elección de la institución. El grupo de mejor posición familiar económica por lo general elige las escuelas privadas y céntricas, quedando para los grupos menos favorecidos las escuelas de los diferentes barrios. Se produce de este modo una segmentación territorial, es decir los/as estudiantes se concentran según su nivel socioeconómico, conformando así distintos circuitos escolares.

⁸⁷ Glosario de definiciones. Estadísticas Educativas. Consejo Provincial de Educación de Neuquén

Una característica del sistema educativo que lleva a la repitencia es el régimen académico vigente, donde la promoción por año completo detiene las trayectorias escolares cuando los/as estudiantes no logran promocionar todas las asignaturas. Una de las medidas que ha implementado la provincia de Neuquén es el recursado⁸⁸, dispositivo que en algunas escuelas se empezó a aplicar para sumar matrícula en los años que había vacantes, para que el/la estudiante no repita y asista a la asignatura del curso no aprobado y avance en las asignaturas promovidas. Uno de los preceptores entrevistados (Preceptor 2, escuela C) alude a que un recursante en primer año del turno tarde, en la actualidad está cursando quinto año. En otro apartado de este capítulo se explicita el recursado en forma más detallada.

Otro aspecto que los equipos directivos argumentan como favorable para optimizar las trayectorias escolares ha sido la implementación del PMI⁸⁹. A través de este plan las instituciones recibieron aportes económicos, con los cuales el equipo institucional pudiera organizar proyectos para ayudar al estudiantado. En las cuatro escuelas se organizaron talleres de materias previas que se desarrollaron en contraturno, donde los adolescentes y jóvenes que debían la acreditación de algunas asignaturas, asistían recibiendo trabajos prácticos para realizar, donde se reconocía sus potencialidades y dificultades. En la jurisdicción adoptaron un régimen de aprobación con calificación que facilitaba la aprobación de la materia, sin necesidad de presentarse en las mesas de exámenes.

Debido a la insatisfacción que se produce en las escuelas secundarias, el Director de la institución D plantea la necesidad de un cambio, manifestándolo del siguiente modo “por lo menos un cambio tiene que haber en secundaria porque verdaderamente la escuela así como está no convoca a nadie, ni a la familia, ni al estudiante y a los docentes menos, me parece”.

⁸⁸ Sobre Recursado véase la Resolución N° 151/10, Artículo 91° d)

⁸⁹ Proyecto de Mejora Institucional (PMI) Resolución CFE N° 88/09

Actualmente se reconoce que en el contexto de obligatoriedad de la escuela secundaria asistir a ella ya no se trata de una obligación social (Tenti Fanfani, 2003), sino que la LEN establece la obligatoriedad legal de la culminación del nivel. En este trabajo se abordan las experiencias escolares del estudiantado que volvió a cursar o está cursando, todas las asignaturas del año no aprobado, tanto las adeudadas como aquellas que fueron aprobadas. Para ciertos/as estudiantes las dificultades comienzan al no adaptarse a la cultura institucional y a las regulaciones de este nuevo nivel de enseñanza.

Los datos recogidos permiten el análisis y visibilización de las trayectorias escolares donde los procesos que transitan pueden conducir a la repitencia. En este sentido, se entiende a la repitencia como el proceso de escolarización desde el inicio hasta la superación del año no aprobado. Se suma, además, los testimonios de los/as profesores/as y personal directivo vinculados/as a los/as adolescentes y estudiantes que aportan su mirada sobre las dificultades que observan en su escolaridad.

Es de destacar que en este estudio es relevante conocer la singularidad de las experiencias concretas del estudiantado, ya que las detenciones como producto de la repitencia, pueden extender el tiempo teórico para finalizar el nivel.

Un importante aporte realiza Gimeno Sacristán, que analiza la transición a la educación secundaria, donde sostiene que “...el paso de la educación primaria a la secundaria constituye una de las transiciones más emblemáticas en todos los sistemas educativos”. (Gimeno, 1996, p.18).

Otras transiciones son reconocidas por Solís (2013) cuando refiere a que éstas pueden ser verticales cuando se pasa de un nivel a otro –en este estudio del nivel primario al secundario– y horizontales a “la asignación de los niños y jóvenes a opciones educativas diferentes en un mismo nivel” (p.63), dando cuenta de la segmentación educativa. Se puede

ejemplificar mediante los cambios de turnos, cambios de escuelas donde se menciona el paso de una escuela técnica a un CPEM, como estrategias para garantizar la escolarización.

Autores como Rossano (2006) también refiere al pasaje de la escuela primaria a la secundaria donde reconoce que se producen quiebres, sosteniendo que:

Parecería que fueran dos tareas completamente diferentes, con poco en común. Hay que cruzar, pasar a otro lugar, abandonar ciertas prácticas y adaptarse a otras, casi como si fuera una responsabilidad exclusiva de quien intenta el pasaje”. (...)

“finalmente, termina siendo cada niño, cada alumno egresado el responsable exclusivo de transitar ese pasaje. Experiencia fascinante para algunos, traumática e inconclusa, para muchos (pp.295- 296).

Es una preocupación manifiesta que en la actualidad el paso de un nivel a otro continúe ofreciendo dificultad para los grupos más vulnerables cuyas experiencias previas han sido de baja intensidad (Kessler, 2004) o bien no logran sentirse parte de la nueva organización por tratarse de una cultura institucional diferente. Asimismo Flavia Terigi (2007) señala que el pasaje del nivel primario al secundario es considerado un momento crítico en las trayectorias escolares, que requiere de mayor presencia y sostén.

Los/as estudiantes al narrar libremente su experiencia escolar, mencionan dificultades originadas en determinadas circunstancias referidas a la transición que se vinculan con lo planteado por Álvarez y Pareja (2011). Los autores señalan cuatro etapas diferentes en el proceso de transición: a) pre transición: incluyen las acciones previas o de preparación para el cambio, b) el cambio, que considera las acciones puntuales desarrolladas en el primer momento de la transición, c) el asentamiento, que se relaciona con las acciones que deben favorecer la adaptación y d) la fase de adaptación, que cierra el proceso de transición garantizando la plena integración de los estudiantes al nuevo ambiente.

En cierta manera estas etapas coinciden con los testimonios de los/as estudiantes que se van desarrollando en los diferentes apartados.

El testimonio de uno de ellos, es presentado, en tanto reconoce que:

es muy difícil pasar de una etapa que es la primaria y otra la secundaria (...) pasar de una escuela primaria crees que va a ser fácil, no es como la primaria que iba a la mañana, a la tarde no tenía que hacer nada. En la secundaria a la mañana vas y a la tarde también por los talleres o Educación Física (Estudiante 6, escuela A).

Su experiencia marca la diferencia entre ambos niveles. En su caso también influye la organización segmentada del currículum, que suele afectar según la disposición que se realiza en cada institución, sumado a que en el nivel secundario la distribución de actividades se realiza en ambos turnos, que de acuerdo a lo observado los/as lleva en muchas ocasiones a permanecer en la institución y no regresar a su hogar, debido que deben asistir al taller que corresponde o concurrir para realizar educación física (Escuela A y D). A esta organización institucional tienen que acostumbrarse y estar pendiente de qué espacio curricular tiene en cada día de la semana.

Cuando los/as estudiantes comienzan su recorrido al iniciar por primera vez el nivel secundario tienen que conocer el régimen académico, que de acuerdo a Camilloni (1991) “se trata del conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder” (Baquero, 2012, p.80).

Tienen que aprender nuevas reglas de juego o sea, todas las regulaciones a cumplir, que en la cotidianidad cobran invisibilidad porque institucionalmente se supone que el/la estudiante las convendría conocer, muchas veces sólo son enunciadas rápidamente por los/as profesores/as, en otros casos son tácitas y no pasan a ser un contenido a ser enseñado.

Investigaciones recientes (Baquero et.al., 2009; 2012) visibilizan cómo el carácter elusivo del régimen académico, la falta de explicitación de sus diversos componentes, y más aún, la ausencia de instancias de trabajo sobre estas regulaciones, afectan el tránsito de las y los adolescentes y jóvenes por la escolaridad (Briscioli, 2017, p. 136).

Al respecto, el Prosecretario de la Dirección de Alumnos de la escuela B menciona la pérdida de un llamado a una mesa de examen regular que vivió una estudiante al inscribirse en la mesa que no correspondía, por desconocimiento de la diferencia entre exámenes regulares, libres, previos, poniendo en evidencia la falta de conocimiento del régimen de promoción de asignaturas.

Sobre esta situación otra estudiante narra aspectos nuevos que le costó comprender: “el secundario es muy diferente a la primaria y había cosas nuevas que me costó entender un tiempo como el P.O.E.C.” (Estudiante 18, escuela B).

Actualmente sucede que al transitar los primeros meses de escolarización algunos/as adolescentes empiezan a perder el entusiasmo inicial debido a que sus rendimientos académicos disminuyen, tienen bajas notas y no alcanzan la calificación mínima esperable en cada asignatura. Cabe destacar que esta situación para algunos/as adolescentes se hace visible en el primer cierre trimestral, donde quedan expuestas las dificultades que condicionarán su escolaridad, porque deben resolverlas en soledad, por la falta de acompañamiento institucional y familiar. Este desempeño, no acorde al esperado por el/la propia/o adolescente, afecta su autoestima, no encuentra una voz que lo/a estimule a sobrepasar el obstáculo que lo/a afecta, por el contrario, en algunos casos son ignorados/as, no se los/as tiene en cuenta y eso resiente más su estigma.

En la provincia de Neuquén hay posibilidad de conocer el rendimiento académico del estudiantado por la existencia de un sistema informático existente en cada escuela denominado S.I.Un. Ed ³, donde se registra la información—entre otros aspectos— de todos

los rendimientos académicos de los/as estudiantes desde jardín de infantes hasta el nivel secundario, pero solo cuenta con información perteneciente a la provincia del Neuquén. Este sistema no permite hacer un seguimiento del estudiantado si cambia de provincia o si proviene de otro lugar o país. La sistematización de la información de todos/as los/as estudiantes de cada institución está disponible para los/as referentes de cada establecimiento, y puede ser consultado cuando se la necesite.

Para los/as estudiantes el proceso de integración a las instituciones lleva diferentes tiempos, no todos/as lo transitan de igual forma, algunos/as lo logran en pocos meses, pero para otros/as requiere un lapso más prolongado, que en determinados casos no alcanzan a lograrlo hasta la finalización del año.

En este transcurrir no tienen un tiempo para arraigarse a la institución, resintiéndose su proceso de aprendizaje. Una estudiante hace alusión a que “me costó muchísimo el tema de la secundaria, estuve en dos secundarias distintas (...) me costó adaptarme al principio” (Estudiante 19, escuela B). Otro estudiante refiere a que “es muy largo el día que estoy acá (Estudiante 7, escuela A). En este testimonio alude a la realización de actividades en ambos turnos, porque permanece en la institución entre un turno y otro, debido a que cuenta con una hora de diferencia entre las actividades organizadas en el horario de la mañana y de la tarde

Un aporte interesante realiza Gimeno Sacristán (1996), que analiza la transición a la educación secundaria, sosteniendo que “...el paso de la educación primaria a la secundaria constituye una de las transiciones más emblemáticas en todos los sistemas educativos”. (p.8). Quizá los/as referentes institucionales no tienen presente la significatividad que tiene para cada estudiante el cambio que se produce y las implicancias que adquiere para ellos/as

En los testimonios que se mencionaron de los/as estudiantes 19 y 7, puede notarse la diferencia que reconocen con el nivel primario, en cuanto a la duración de la jornada escolar. Mientras en la primaria asisten a clase en un solo turno, en el nivel secundario lo hacen a la

mañana y a la tarde. Además, el tiempo que establecen las instituciones entre el turno y el contraturno es muy acotado, motivo por el cual algunos/as no regresan a sus hogares y prefieren quedarse en la escuela para continuar sus actividades. En otros casos se retiran y no regresan al contraturno. El seguimiento de las ausencias es de suma importancia en el proceso de aprendizaje para la acreditación futura de los conocimientos. El testimonio de un referente institucional da cuenta que en las reuniones buscan el acompañamiento de las familias, admitiendo que lo hacen:

Hay situaciones de mucha repitencia que hemos detectado en el primer y segundo año, muchas veces son por ausencias en los talleres, por eso se ha hecho hincapié en la comunicación con las familias (...) por ahí los chicos que no faltaron nunca en el turno pero, no vinieron nunca al contraturno entonces se llevan por lo general 3 materias (Preceptor 2, escuela C).

El testimonio que brinda el preceptor resulta preocupante, debido a la falta de respuesta del estudiantado a las asignaturas que se dictan en contraturno, donde sus ausencias pueden producir la falta de acreditación como mínimo de tres espacios curriculares, que de no aprobarlos pueden producir la repitencia.

Un importante grupo de referentes institucionales (preceptores/as y profesores/as) sostienen el supuesto de que a los/as estudiantes no les importa repetir. Este supuesto fue motivo de reconocimiento en el presente estudio, por ello se consideró necesario darles voz de los/as estudiantes acerca de la no promoción del año escolar, con el propósito de recoger sus ideas y sentires ante esta situación.

Las perspectivas que construyen los/as adolescentes dependen de la calidad de su entorno, sus relaciones y sus experiencias. La atención y el apoyo que reciben, los servicios a los que pueden acceder, las normas sociales que se desarrollan en el lugar de residencia, pueden influir en las decisiones que toman y que los/as afectan y que marcan las diferencias

entre el estudiantado. Algunas familias no desean que sus hijos dejen de estudiar y deciden de todas formas la continuidad en el estudio. Para otros/as, no forma parte de un proyecto vital y no ejercen influencia. A su vez, también son los/as propios/as estudiantes quienes deciden o no su presencia en la escuela.

Para alcanzar la acreditación de los conocimientos tienen que obtener en el tercer trimestre una nota de siete o más. Si lo logran promocionan al año siguiente. Si no alcanzan esta calificación tienen instancias complementarias para acreditar las asignaturas, que se desarrollarán en los siguientes apartados.

Haciendo una síntesis de lo expresado, se podría afirmar que las experiencias escolares que influyen negativamente son las siguientes: la elección de la escuela a la que asistir, el inicio de clase como estudiante nuevo/a en el nivel desconociendo el régimen académico, la falta de comprensión de un tema y la vergüenza por preguntar y que implica retrasos en la entrega de los trabajos prácticos que indican los/ profesores/as, la distribución horaria que tiene el nivel, el desconocimiento de las exigencias de cada profesor/a, las constantes evaluaciones escritas a la que es expuesto/a y los cortes evaluativos trimestrales donde la calificación cobra importancia, vinculada a las trayectorias escolares que están transitando y la calificación obtenida en el tercer trimestre, como determinante para la acreditación o no de la asignatura.

Igual situación se produce también en segundo año al terminar el ciclo lectivo, agudizándose la problemática porque se suman a las materias no aprobadas en ese año, las materias adeudadas en calidad de previas. Aquí se pone de relieve el régimen académico que permite la promoción de un curso a otro con dos materias no acreditadas. Debido a la gradualidad de las asignaturas, se profundiza más la falta de comprensión de los temas, por la inadecuada apropiación de conocimientos del año anterior. Tanto los/as estudiantes como los/as preceptores/as manifiestan la numerosa cantidad de asignaturas que no aprueban al

finalizar el ciclo lectivo, donde se encuentran pendientes de aprobación en las instancias previstas del P.O.E.C.

IV. 4. La situación de repitencia e instancias evaluativas

Al finalizar el año sin la aprobación de alguna asignatura, el estudiantado tiene otras instancias para acreditar conocimientos mediante evaluaciones complementarias integradas por el P.O.E.C -extender las clases por 15 días para alcanzar la aprobación de la asignatura-; las mesas de exámenes de febrero -si no se logra la promoción en el P.O.E.C. o bien en el tercer trimestre tuvieron una calificación entre uno y tres puntos- y la tercer materia con mesa de examen excepcional para quienes las adeudan y si logra la aprobación de una pueden promocionar el año y queda pendiente la aprobación de las otras dos materias.

Ampliando sobre lo expuesto, el sistema educativo neuquino prevé una instancia denominada P.O.E.C. al finalizar el cursado para los/as estudiantes cuyas materias tuvieron promedio inferior a siete. Esta continuidad tiene carácter obligatorio y está a cargo del profesor/a del curso que dicta la asignatura, manteniendo los horarios habituales y la carga horaria semanal. En este período se desarrollan actividades de acompañamiento y evaluación de los contenidos que requieren de una calificación mínima de siete (7) puntos o más (Resolución 151/10). Si no se logra la promoción en el P.O.E.C. tienen la oportunidad de participar en las mesas examinadoras de febrero del año siguiente, a la que los/as estudiantes, salvo excepciones, evitan presentarse de acuerdo a los testimonios recogidos.

Las mesas de exámenes constituyen una instancia para la acreditación de saberes y lograr la promoción al año siguiente en el mes de febrero y marzo. Asisten a ellas aquellos/as estudiantes que participando del P.O.E.C. no lograron la promoción. Estos/as estudiantes al iniciar el mes de febrero pueden asistir a clases de consulta, dado que los/as profesores/as disponen dentro de su horario un tiempo para la atención de quienes la demandan.

A estas mesas de exámenes de febrero también se suman aquellos/as estudiantes que por tener calificaciones entre 1 a 3 puntos en el tercer trimestre, tienen que participar directamente de las mesas de exámenes de febrero, situación que en ciertos casos los lleva a repetir el año debido a la cantidad de asignaturas no aprobadas -que no pueden o no quieren prepararse para rendir- y deciden repetir y reinscribirse al año siguiente en el año no aprobado.

Los decires del estudiantado señalan la no presentación en las mesas de exámenes. Dentro de los argumentos que sostienen se centra en la presencia de otros/as profesores/es en el tribunal examinador, además del/a profesor/a de su curso. Aquí se rescatan los vínculos que establecen con los/as profesores/as y el carácter punitivo que en algunos casos adquieren las evaluaciones durante el año. En diversas ocasiones pueden traer como consecuencia la no presentación a una mesa examinadora. Los referentes institucionales también hacen referencia a esto: “no se preparan para rendir” (Preceptor 2, escuela B).

El testimonio de un docente de la Escuela A, egresado de escuela técnica, estudiante del profesorado de Matemática, expresa su opinión con respecto a las mesas de exámenes, diciendo que “de 10 alumnos, aprueban 2, no tienen la preparación previa y vienen a ver si la sacan o no”, (Profesor 3, de Matemática, escuela A). “la mesa de examen es una instancia totalmente distinta al P.O.EC., un poco más fría y con un tiempo determinado” (Profesor 2 de Matemática, escuela D).

Desde al año 2011, por Resolución N°308/11, existe una mesa de examen complementaria en el mes de marzo con el fin de que los/as estudiantes que se hayan presentado en las instancias evaluativas de P.O.E.C. y en las mesas examinadoras de febrero y adeuden tres materias, puedan elegir una de ellas -pendientes de acreditación- y rendirla. En el caso de la aprobación de la asignatura, son promovidos al año siguiente. En la provincia

de Neuquén se promueve al año siguiente superior adeudando dos materias, que pasan a ser consideradas previas.

Si adeuda tres asignaturas el/la estudiante inicia el año en el mismo curso anterior, como si fuera repitente y en el caso de aprobar la tercera, comienza a cursar el siguiente año. Esta decisión es analizada por los/as referentes institucionales desde diferentes perspectivas: algunos/as se encuentran a favor y otros/as no comparten el hecho de continuar brindando mayores facilidades para lograr la promoción.

En ocasiones vuelven a no aprobar por segunda o tercera vez. Esta situación no sólo se observa en el primer año, sino que también hay estudiantes que repiten en segundo año dos o más veces.

Cabe destacar la incidencia que tiene la atención del grupo familiar sobre la experiencia escolar de los/as estudiantes ante la posibilidad de la repitencia, donde el apoyo y/o estímulo que reciben de sus familias o la indiferencia que muestran por su rendimiento académico, determinan las decisiones que toman sobre la continuidad o no, en el avance en las trayectorias escolares.

Si se tiene en cuenta los testimonios de los/as estudiantes que no logran la promoción y ante las posibilidades de actividades evaluativas complementarias que se le ofrecen, tampoco lo logran; se podría agrupar sus decisiones en tres instancias: una, cuando los/as estudiantes muestran interés por no repetir, son los/as que tratan de superar las instancias evaluativas complementarias a los efectos de evitar la repitencia, pero sus resultados no les posibilita. Otra, los/as estudiantes que no les interesa repetir; son los/as que deciden no participar de las instancias complementarias evaluativas, optando por repetir e iniciar nuevamente el año cursado. Por último, y en tercer lugar, los/as estudiantes que permanecen a pesar de la repitencia y son los que a pesar de repetir dos o más veces un año de estudio

continúan su escolaridad o estudiantes que cursan dos veces primer año, dos veces segundo año.

La iniciación de un nuevo año en situación de repitencia es un desafío que deben afrontar los/as adolescentes. En oportunidades, sus emociones pueden exteriorizarla a través de actitudes de indisciplina, constantes interrupciones en clase para llamar la atención o bien por el contrario, asumiendo actitudes de desinterés y no participación, cuestiones todas que no propician el aprendizaje.

En las expresiones de los/as estudiantes que retoman por segunda o más veces el mismo año de estudio, aparece el reconocimiento de sentirse solos/as desde el comienzo. Extrañan los vínculos perdidos con el grupo de pares y amigos/as del año anterior, lo que les implica iniciar una nueva construcción vincular y tienden a buscar nuevas/os amigas/os, no a veces sin dificultad. A su vez, requiere entablar nuevas relaciones con los/as profesores/as. El cambio de instituciones ante la repitencia implica re-conocerse como estudiante que inicia un curso sin que el estigma de dicha situación recaiga sobre él/ella.

Señalan también la molestia que implica el reencuentro con profesores/as ya conocidos/as. Les produce cierta incomodidad cuando se los/as toman como referencia negativa para el resto de sus pares, cuando los/as ponen en evidencia, como el modelo a no seguir.

El testimonio de un estudiante refiere a tres momentos de exposición: al inicio “te ponen de ejemplo de repitente”, a mediados del año escolar cuando le dicen a la clase que “les puede pasar como a ...” y cuando está por terminar el año “te dicen vean el ejemplo de sus compañeros y nosotros les decimos que es re feo” (Estudiante 21 escuela D).

Si bien parecería ser un tipo de advertencia al resto de estudiantes para que tomen los recaudos, algunos /as profesores/as no tienen en cuenta cómo las palabras influyen en la subjetividad del/ la adolescente al que toman como referencia.

Un testimonio que resulta apropiado señalar es la indiferencia que en ciertas ocasiones siente el/la estudiante en situación de repitencia por parte del profesor/a cuando requiere la explicación de un tema y obtiene como respuesta vos lo tendrías que saber, entendiendo que con esta respuesta se recuerda que por reiteración del año es un tema que debería recordar del año anterior.

Un dato coincidente entre los testimonios brindados es la auto-culpabilización por la no aprobación. Con diferentes expresiones señalan que los/as únicos/as responsable son ellos/as, “por no hacer nada, por no entregar las tareas” (Estudiante 1, escuela A), “era revago, me costaba, no hacia la tarea” (Estudiante 5, Escuela A), “sentía bronca conmigo mismo, toda la culpa o sea, si repetí es por mí” (Estudiante -F, Escuela A). En estas situaciones es el/la mismo/a estudiante quien se autoculpabiliza, asume la responsabilidad de la repitencia, ampliando en sus expresiones los motivos sobre las acciones que no le permitieron aprobar.

Lo expresado por los/as estudiantes lleva a considerar a Torres (1996) que sostiene que frente a la repitencia inmediatamente se piensa en la falla del alumno, victimizan a la víctima. Esta visión lleva implícito la des responsabilización de los/as propios/as profesores/as de los resultados del aprendizaje, ya que en ocasiones son los/as responsables de la aprobación o no de los/as estudiantes en sus asignaturas. Se agrega, además, que tampoco se compromete la propia institución escolar por los rendimientos académicos obtenidos, naturalizando la repitencia.

Un reclamo que realizan los/ as estudiantes es la metodología de enseñanza de docentes que utilizan solo la exposición como forma de transmisión del conocimiento. Destacan que cuando requieren ayuda de ciertos/as profesores/as contestan mal, o bien por sus expresiones gestuales perciben que sienten molestias en la consulta de quien no

comprende o bien vuelven a repetir el contenido de igual forma a la que el/la estudiante no entendió.

Un testimonio da cuenta de la respuesta que recibe: “se complica que la profesora te vaya diciendo poné esto, esto y esto (...) y no te explica por qué tenés que ponerlo...” (Estudiante 2, escuela A). El/la estudiante reconoce que al darle la repuesta de lo que debe consignar, no resulta una explicación que le permita la comprensión del tema.

Todo/a docente tiene que estar atento a las mediaciones que debe realizar para que el estudiantado pueda comprender los contenidos. La escucha es una de las actitudes que tiene que prevalecer en las clases para el acompañamiento al estudiantado.

Para finalizar este apartado, cobra relevancia la experiencia de aquellos/as estudiantes que deciden cambiar de institución por su situación de repitencia. Ejemplo de ello, adolescentes, que al no promocionar en una escuela técnica de 6 años de estudio, deciden iniciar la escuela secundaria en un CPEM cuya duración del plan de estudio es de 5 años (Bachiller y Comercial). El testimonio de una estudiante da cuenta de la elección que realizaron sus padres con respecto a qué institución asistir. Expresa:

Bueno siempre me dejé llevar mucho por los comentarios de mis papás, de mis padres que la escuela técnica te da un título, podés salir a trabajar, bah mi hermano fue a esa misma escuela entonces yo tenía entrada directa a la escuela, entraba de una y acepté ir por la comodidad de mis padres y porque me hice la cabeza de que podía tener un futuro fijo, pero cuando llegué me di cuenta que no era algo que a mí me gustara (Estudiante 25, escuela D).

Es así que la opción familiar era la continuidad en una escuela técnica en función de la posible salida laboral que tendría a su egreso. Pero para ella, al vivenciar sus experiencias escolares reconoce que no era la institución a la que le complacía asistir, no le agradaba la modalidad de los talleres que se dictan en las escuelas técnicas (en su caso no se presentó a

rendir los 3 talleres que no aprobó: Hojalatería, Electricidad y Carpintería) ya que su interés está más bien vinculado con las materias humanísticas.

Otra particularidad que se reconoce es que las escuelas técnicas no reciben a los/as estudiantes que no promocionan, lo que implica el cambio de institución (Vicedirectora 2, Escuela B). Esta situación que se plantea en las EPET es preocupante porque no reciben a las/os estudiantes en situación de repitencia y las/os derivan a otras escuelas secundarias. El fundamento está centrado en la demanda de vacantes de las/os ingresantes que egresan de las escuelas primarias. La misma situación ocurre al repetir un segundo año, que no pueden continuar en la institución por la escasez de vacantes que se cubren con los promovidos de primer año.

IV.5. Las vivencias en la situación de repitencia

Al iniciar el mismo año de estudio en situación de repitencia, se recuperan vivencias que difieren entre los/as adolescentes y jóvenes, donde influye la construcción mental que realiza cada estudiante sobre lo que experimenta cuando se produce la reprobación del año.

En tal sentido es necesario recordar que de acuerdo a Vigotsky (1932) la vivencia es una unidad de análisis, donde la emoción y cognición constituyen funciones de la conciencia humana. Plantea el vínculo entre emoción y cognición y sujeto y contexto basado en su teoría del pasaje del plano interpsicológico al plano intrapsicológico. En este proceso surge la construcción mental de cada uno, que permite interpretar los sucesos de la realidad.

La repitencia requiere ser analizada, valorada e interpretada por cada uno/a de los/as estudiantes, con el propósito de superar el difícil momento que atraviesan y lograr avanzar en sus estudios al comenzar un nuevo año.

Los referentes institucionales también hacen referencia al comienzo del año en situación de repitencia “es muy dura la repitencia para los chicos, hay algunos que no lo

pueden aceptar, les duele muchísimo” (Profesora 2 del Taller TIA, escuela B)⁹⁰, en oposición a otros/as referentes que expresan la idea que a los/as estudiantes no les interesa repetir, supuesto que nace a partir de las observaciones que ellos/as realizan en las distintas instancias escolares, principalmente en la última materia no aprobada, que implica volver a cursar el mismo año. Visibilizar a los/as estudiantes que atraviesan estas situaciones y recoger sus experiencias, permite tener una aproximación a sus vivencias y conocerlas a través de su propia voz.

Considerar el derecho a una educación para todos/as se tiene que plantear desde el ingreso al nivel secundario ya que los/as estudiantes de primero y segundo año que brindaron sus testimonios en esta investigación, transitaron experiencias escolares negativas y desiguales desde su incorporación al nivel, conduciéndolos a la repitencia y sus vivencias son significadas como diferentes pérdidas.

Sus sentimientos y pensamientos difieren y manifiestan sus vivencias con diferentes expresiones vinculadas con el dolor. Algunas experiencias fueron superadas al reiterar el año y pasar a un curso inmediato superior y otras aún se encuentran con la incertidumbre de cómo finalizarán el año lectivo. “Fui a todas las mesas de exámenes pero no las pude superar” (Estudiante 5, escuela A). Otro testimonio expresa que “Repetí, me llevé 9 al P.O.E.C. y saqué 4 en el P.O.E.C., 1 en febrero y me quedaron 4 más .Me presenté a las mesas de exámenes pero no las saqué” (Estudiante 7, Escuela A). Una experiencia relata un/a adolescente que manifiesta: “Cuando volví a cursar primer año dije no voy a repetir y no me llevé ninguna y estoy en segundo año (Estudiante 16, escuela A). De otra entrevista se recupera la siguiente opinión que expresa su deseo de tener éxito en el año que se encuentra cursando, por la vivencia que le significó repetir de año “Fue feo repetir, este año ojalá no repita” (Estudiante S, Escuela A). Así también otro/a estudiante refiere ”sentía miedo y no sabía si este año me iba pasar lo mismo” (Estudiante 23, escuela D).

⁹⁰ Taller TIA, hace referencia al Taller Integral de Adolescencia que se desarrolla en primer año de la Escuela B.

Cabe destacar que la situación de repitencia está naturalizada en las instituciones escolares y requiere de deconstrucción en el sentido de repensar otras maneras de promoción de asignaturas que difieran a las actuales. Por ejemplo, por cuatrimestre como lo plantea el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro o una unidad pedagógica entre primer y segundo año como lo plantea el Diseño de la Nueva Escuela Neuquina que se propone implementar.

El estudiantado que brinda sus testimonios comparte la experiencia de la repitencia, pero la vivencia de cada uno/a ante ese mismo hecho es diferente, cada uno tiene su vivencia ya que depende de la elaboración que hizo en base a su personalidad, sus experiencias anteriores, sus intereses, su capacidad de reflexión. Hay que tener presente que la vivencia se diferencia de la experiencia porque requiere de la elaboración del/la estudiante sobre lo que ha experimentado.

Contrariamente a lo que expresan algunos/as referentes institucionales acerca del sentir y el decir de los/as estudiantes sobre su experiencia escolar de la repitencia, las expresiones reunidas ponen de manifiesto que no son indiferentes y las/os afecta de distintas maneras. Se puede decir que hay una serie de matices en sus testimonios:

“fue refeo” (Estudiante S, escuela A); “sentí angustia” (Estudiante 19, escuela B); “frustración y decepción de mí mamá” (Estudiante 25, escuela D); “pésimo, recontra mal, sentí que decepcionaba a mi mamá” (Estudiante 2, escuela A); “los profesores no me saben explicar, no me saben enseñar” (Estudiante 6, escuela A); “dije voy a empezar todo de nuevo y aquí estoy” (Estudiante 9, escuela A) y “repetí y era como perder un año al pedo” (Estudiante 16, escuela A).

Cuando se las/os invita a pensar sobre sí mismos y opinar sobre la manera de cómo cada uno lo sintió o vivenció, se hace mención a diversidad de formas de atravesarla. Analizando los decires de las/os estudiantes es recurrente que expresan sus vivencias al

repetir un año de estudio con distintas expresiones y circunstancias, pero siempre vinculadas a una pérdida de: un año de estudio, un año de su vida, el grupo de compañeros/ as, la confianza de las madres y los padres, la autoestima, el autoconcepto, la seguridad en sí mismo.

Por las expresiones recogidas puede interpretarse que la situación de repitencia les produce dolor, por diferentes causas, aunque existe un sufrimiento que suele no ser exteriorizado. Hay que reconocer que en la historia personal, a lo largo de la vida se sufren diferentes pérdidas como parte de la existencia, pero inciden de manera distinta, siendo más o menos sentidas según el motivo que las causó. Es una experiencia que tiene su faz personal, cada uno/a tiene su propia experiencia y sus vivencias dependen de las interpretaciones personales.

La pérdida de un año de estudio se vincula a la experiencia escolar transitada que pudo ser diferente. Una alumna expresa “que había perdido un año, creo que fue muy tonto haber hecho eso, perdí un año sólo por estar con mis amigos” (Estudiante A, escuela A). En experiencias de dos estudiantes ante la inmediatez de la repitencia, esta pérdida de año fue anticipada: “sabía que iba a repetir por la cantidad de materias que me llevaba” (Estudiante 5, escuela A); “pensaba que iba a repetir porque no hacía nada (Estudiante1, escuela A). Lo que hace pensar que hubo una anticipación y/o instancia de elaboración previa, una preparación para lo que iba a ocurrir y no utilizó las instancias que institucionalmente se le ofrecían para promocionar asignaturas, por ejemplo asistir a las clases de apoyo para recibir el acompañamiento de los/as profesores/as. Otros/as adolescentes tenían la esperanza de poder rendir todas las materias adeudadas e intentaron hacerlo, pero no alcanzaron la aprobación. En esta circunstancia fue diferente el sentir, fue más significativa la desilusión por no alcanzar la promoción del año de estudio, a pesar del apoyo de compañeras/os para lograrlo.

La otra opción de pensar la repitencia es la pérdida de “un año de su vida”, en el sentido de transitar dos veces un mismo año de estudio, cuando podrían lograr la acreditación en un sólo año, es una reflexión que lleva a los/as adolescentes a expresarse de esta manera: “yo ya tendría que estar en tercer año y estoy pasando a segundo” (Estudiante 10, escuela A), “salís más grande” (Estudiante 9, escuela A). En este aspecto se extiende un año más el egreso como mínimo, si se trata de una sola repitencia.

Sobre la mención a la pérdida del grupo de compañeras/os, es muy sentido por el estudiantado al repetir. En la adolescencia, lo vincular cobra significación al ampliar su grupo de relaciones al salir del ámbito familiar. Varios testimonios refieren a este vínculo que se pierde con la separación del grupo escolar de pertenencia. “Al principio es un rebajón porque como ya te dije no vas a estar con las mismas personas” (Estudiante 3, escuela A). En este testimonio la detención en la trayectoria escolar es separarse de compañeros/as, porque deben volver a reiterar el mismo año por la falta de promoción. Se aclara que esta opinión pertenece a una estudiante que no cuenta con repitencias. También es importante tener presente la autopercepción que construyen las/os adolescentes, ante la falta de un buen rendimiento académico, cuando no cuentan con un entorno que las/los contenga, en el que se desvalorizan, afectando así la imagen de sí mismos con las bajas calificaciones que obtienen. Es destacable la influencia de la repitencia del primer año de estudio, en el que se refuerza la autopercepción negativa de su desempeño escolar. Un testimonio transmite su percepción en cuanto al estudiantado “se refuerza a sí mismo...si el año pasado no pude...” (Profesora 1, Ciencias Biológicas, escuela A).

Por ello, no aprobar un año de estudios pone en duda sus propias posibilidades, se ve afectada su autoestima, disminuye el pensamiento positivo sobre sí mismo y por otra parte siente inferioridad y el estigma puede permear su experiencia. De acuerdo a Goffman (1996) el término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente

desacreditador. La persona puede volverse desconfiada, depresiva, hostil, ansiosa y aturdida, sentir inferioridad e inseguridad.

Para este análisis se recupera el sentido de autoestima y el de autoconcepto. Si bien pueden ser utilizados como sinónimos, tienen significados distintos entre ellos, aunque están en estrecha vinculación. Cumplen un papel importante sobre la persona, ya sea si se trata de forma positiva, que sería la que da satisfacción, como la negativa, cuya influencia repercute en las acciones, posibilidades y limitaciones de las personas.

El concepto de autoestima fue utilizado por primera vez por James en 1890, con el concepto de self o conciencia del sí mismo. La facultad de autopercepción a la que hizo referencia el autor se alcanza a través del intercambio de impresiones que se gesta en cada relación cara a cara que se enfrenta un sujeto (James, 1890 en Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras, 2011). Es importante destacar que la autoestima, al hacerse consciente puede ser modificable. La autoestima de los/as estudiantes se afecta ante las impresiones que recoge de sus profesores/as, de los pares o bien del grupo familiar.

El autoconcepto se entiende, según Vereau (1998), como la imagen que uno posee sobre sí mismo, de sus atributos, de sus limitaciones y de su capacidad de interacción. La diferencia entre los términos es que el autoconcepto es de carácter informativo, es el conocimiento de sí mismo y la autoestima es una evaluación que se hace de uno mismo.

Goffman (1986) sostiene que es probable que en contactos mixtos, el sujeto estigmatizado se sienta en exhibición”, puede mostrarse o demasiado agresivo o demasiado tímido, en cualesquiera de los dos casos, está demasiado propenso a leer en nuestras acciones significados que no intentábamos darles. Situaciones de enfrentamientos con las/os profesoras/es que pueden ser frecuentes podrían estar relacionados con etapas de dolor y enojo aún no superadas.

La pérdida de seguridad y del sentimiento de incertidumbre del/a estudiante que repite es otro de los aspectos a considerar: “soy un poco despistada, a veces me pongo a conversar, este año siento miedo no quiero que no me pase lo mismo que en la otra escuela” (Estudiante 19, escuela B), se interpreta como el temor a que se repita la reprobación del curso. Mientras que otros dos estudiantes agradecen que a pesar de la repitencia ingresan nuevamente en la escuela “me siento contento porque me dieron otra oportunidad” (Estudiante D, escuela A); “es la tercera vez que vengo, el preceptor me ayudó a entrar” (Estudiante C, escuela A). Aquí la inseguridad surgió ante la posibilidad de no poder continuar en la misma escuela, de tener una vacante para el/ella, por su situación de repitencia.

En dos de las instituciones (Escuelas B y D) por la falta de vacantes en los cursos, se establecen prioridades de acceso de acuerdo a la cantidad de asignaturas pendientes de aprobación. El reconocimiento que pueden brindar las/os propios pares y profesoras/es es un estímulo para dar tranquilidad y cierta seguridad para continuar en la institución.

Los testimonios señalados permiten destacar la diversidad de vivencias, pero su superación dependerá de las características personales, de cómo lo interiorizó e interpretó cada uno/a, en algunas situaciones lo pueden hacer por si solos y en otras requiriere de la intervención de personas cercanas que le brinden apoyo.

Es importante señalar que entre la finalización de un período lectivo y el comienzo de uno nuevo, el estudiantado que conforma esta investigación queda desprotegido, porque en la soledad de su hogar se prepara para presentarse para las mesas de exámenes del mes de febrero, que le pueden permitir promover el año de estudio. Por pertenecer a grupos sociales de compleja economía no tienen la posibilidad de contar con un acompañamiento externo - profesor/a particular- que los/as asista en la preparación del temario del programa. Ante esta dificultad optan directamente por repetir el año. El estudiantado tiene una semana de consulta con los/as profesores/as previo a la fecha de examen.

Las intervenciones que dan cuenta las instituciones es para estudiantes de segundo año, cuando ya está configurada la situación de repitencia, por ejemplo en dos de las instituciones -A y B- para esos/as que adeudan la aprobación de materias “llamadas previas”⁹¹, principalmente Matemática y Lengua y Literatura, se implementa el recursado. Este espacio se realiza en contraturno, mientras que el/la estudiantes está cursando el año de estudio asiste al taller de materias previas, que consiste en el acompañamiento en la preparación de la materia, mediante trabajos y evaluaciones que permiten poder promocionarlas, sin la necesidad de asistir a una mesa de examen.

IV.5.1. Las vivencias y el apoyo familiar

Otro aspecto que varios testimonios señalan como preocupante y doloroso es el sentido que adquiere para el grupo familiar la repitencia en los estudios. Algunas familias tienen muchas expectativas con respecto a los logros escolares. Los/as estudiantes hacen referencia principalmente al sentimiento de decepción, en especial de la madre cuando afirman: “decepción de mi mamá”, “pagarle así a mi familia con repetir porque ellos me dan todo para que me vaya bien” (Estudiante 2, escuela A); “yo noto que se decepcionaron por uno no hacer lo que tenía que hacer” (Estudiante 10, escuela A); “mi mamá quería sí o sí que yo pase y no le cumplí” (Estudiante 13, escuela A); “cuando repetí me di cuenta que mi mamá se sintió mal, me di cuenta cuando me miró con desilusión” (Estudiante 16, escuela A).

El grupo familiar, en especial aquel que cuenta con mayores dificultades económicas, hace un esfuerzo para que sus hijos/as puedan lograr mejores condiciones de vida vinculadas en especial al mundo del trabajo, donde imaginan otro destino para sus hijos/as, para que no repitan la historia que a ellas/os les tocó vivir, al no poder cumplir con los estudios

⁹¹ Los talleres de materias previas pudieron llevarse a cabo con la presentación de proyectos por profesoras/es, pagos con los aportes del Plan de Mejora Institucional, dependiente del Nivel Nacional.

secundarios. Si bien los familiares son adultos jóvenes, ubicados en una franja etaria entre 30 y 40 años cuentan con historias de una formación inconclusa.

El testimonio de un estudiante da significación a esta situación “Mi mamá me dijo que me ponga las pilas, aunque ella no hubiera terminado, yo la tenía que terminar que no era cuestión de que yo quiera hacerlo o no, tenía que hacerlo” (Estudiante 24, escuela D). En esta trayectoria escolar es la madre la que impone la continuidad. Otras/os madres /padres no pueden acompañar los recorridos escolares de sus hijos/as por diversas razones, entre ellas por las horas laborales que están fuera del hogar. La escuela le reclama a la familia el acompañamiento en las tareas extraescolares, pero en ciertas ocasiones no pueden hacerlo por sus circunstancias de vida, por no contar con una escolarización completa o porque sus ocupaciones y preocupaciones absorben su tiempo.

Una situación que se destaca se produce en un grupo familiar perteneciente a la comunidad gitana, donde se reunió la familia para convencer a la estudiante que quería abandonar, para que no lo hiciera. Su propia madre fue a inscribirla para que volviese a cursar el año no aprobado (en referencia al Estudiante Z, escuela A). Aquí se evidencia el compromiso familiar para la continuidad de la trayectoria escolar detenida por repitencia.

También cabe reconocer que el estudiantado conoce a su grupo familiar y sabe la ayuda que puede brindarle. Una de las acciones que las escuelas tienen que revisar son las solicitudes que realizan a las familias en cuanto a la ayuda a sus hijos/as, por cuanto en muchos grupos familiares o uniparentales, no pueden hacerlo por las exigencias laborales o por sus alcances educativos.

IV.5.2. El proceso para superar el dolor de repetir.

Según las diferentes expresiones recogidas, la situación de repitencia produce dolor en el estudiantado. Según sus decires se puede inferir que se trata de una pérdida, donde cada uno le da un sentido particular.

Es sabido que una pérdida, es una experiencia que todos/as atraviesan en la vida y es significado como algo no deseado y no esperado y cada persona tiene una forma particular de cómo vivirlo. Este proceso lleva a pensar en las instancias de pérdida o duelo que propuso la Kübler Ross⁹² (1969) al marcar cinco etapas en el afrontamiento del duelo, (dolor). Se aclara que la profesional mencionada planteó el proceso vinculado a un duelo real (la muerte), pero también hay duelos no tan complejos que pertenecen al orden simbólico. Si bien no se refiere directamente al ámbito educativo, es una guía para considerar el proceso que puede transitar un/a estudiante en situación de repitencia. La autora plantea la negación –referido a un sentimiento de no creer lo que está ocurriendo, ya sea de forma consciente o inconsciente–, la ira –momento de rechazo de lo acontecido–, la negociación –se trata de un intento de volver atrás; momento de quedar detenido y buscar en el pasado lo que pasó en el presente–, la depresión –etapa que confronta con la realidad, apareciendo sentimientos de tristeza– y la aceptación –última etapa donde se asume el cambio–.

Estas etapas o procesos mencionados se podrían vincular a los testimonios recogidos. En cuando a la primera etapa, negación, estaría relacionada con no creer lo que está sucediendo, es una reacción emocional inmediata al conocer lo sucedido que puede entenderse como un mecanismo de defensa. Aparentemente puede verse como una insensibilidad, como forma de protección de sus sentimientos. De allí, quizás las actitudes que observan los/as referentes institucionales que los/as lleva a pensar y a decir que al estudiantado no les importa repetir o que esperarían actitudes más viscerales.

⁹² Elisabeth Kübler Ross (1926-2004) doctora en medicina y psiquiatra que a través de sus observaciones marcó cinco etapas en el afrontamiento del duelo ante la muerte.

Quien brinda una observación de interés es la Asesora Pedagógica de la escuela B al sostener que no lo demuestran con palabras, sino con “una expresión física, sería... no tanto verbal sino física, esa cara de ¡uf! de nuevo lo mismo”. También la profesional en su testimonio menciona que “no hablan demasiado del tema”. La experiencia de repetir en el momento de concretarse y ante la inmediatez, todavía el/la estudiante no cuenta con el tiempo suficiente para su análisis. Se puede inferir que no es indiferente ante su situación de no promoción, quizás lo más preocupante para los/as adolescentes en ese momento es cómo comunicarlo a la familia.

Un dato no menor lo constituye que en las aulas no se indaga demasiado sobre lo que está viviendo el/la estudiante al momento de repetir el año de estudio, sino además se los/as pone en evidencia. Al decir de algunos/as docentes entrevistados refieren a la falta de estudio y entrega de trabajos, o a otros sucesos ocurridos en la sala de clase.

La segunda etapa, transcurrido un tiempo, versa sobre el enojo, la culpa y la vergüenza. Se recogen sus sentires: “tenía bronca y me sentía mal porque no quería...” (Estudiante L, escuela A), “me sentía como si fuera la peor vergüenza de la familia” (Estudiante -G, escuela A); “sentía vergüenza” (Estudiante 10, escuela A), “al principio no te importa, pero después pasan los meses y te arrepentís un montón” (Estudiante 21, escuela C).

En la fase referida a la negociación la persona tiende a mirar hacia atrás y ver lo sucedido. Se recogen expresiones tales como: “yo pienso esforzarme y tratar de pasar” (Estudiante L, escuela A); y “No tenía la carpeta completa” (Estudiante 23, escuela C).-

La fase de depresión surge cuando se toma conciencia que no puede cambiar la realidad. De acuerdo a la personalidad de cada estudiante dependerá la forma y el tiempo de llevar adelante esta etapa. Es una instancia donde aparecen diversas formas de manifestar su tristeza. Puede pensarse en el estudiante “que se mantiene callado, se sienta al final del aula, se coloca auriculares” (Profesora 3 de Geografía, escuela D).

La aceptación es la última instancia de las fases descritas. Es la comprensión que permitirá tomar otra actitud y así iniciar una nueva etapa. Aquí la reflexión que cada uno/a realiza permite atravesar el año en situación de repitencia con otra predisposición hacia el estudio.

Si bien se estableció un determinado orden, se señala que no siempre se atraviesan estas etapas o se vivencian en el orden expuesto, sino que en cada una puede presentarse en diferentes momentos, hasta aceptar lo sucedido.

Conocer el proceso que atraviesa el estudiantado durante un duelo simbólico -en este caso la situación de repitencia-, situación no deseada, permite comprender las actitudes que éstos/as muestran cuando inician nuevamente el mismo año de estudio. La experiencia atravesada deja huellas y a partir de un nuevo inicio lo importante es acompañar el recorrido escolar para atenuar dicho duelo y así ayudarlos a reflexionar sobre la realidad vivida que les permita progresar en su escolarización, superar el año de estudio y avanzar en sus trayectorias escolares.

Una de las necesidades de los/as estudiantes es ser tenidos/as en cuenta, el reconocimiento es fundamental para vencer el anonimato del que fueron objeto y por medio del cual ocultaron sus dificultades. Necesitan ser reconocidos/as por sus posibilidades valorando el buen trabajo, estimulándolos en sus intervenciones en clases, teniéndolos/as presentes porque los ayuda a resignificar su estigma, para la superación de su baja autoestima.

IV.5.3. Visibilizar las vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia

En el apartado anterior se hizo referencia a las vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia, en los que se reconocen momentos para poder superar esta instancia que es vivida en soledad y requiere del apoyo necesario.

Las experiencias de los/as que no promocionan un año de estudio tienen dos aspectos que se reconocen; el aspecto visible que es percibido por quienes rodean a los/as adolescentes y jóvenes como lo son los referentes institucionales y su grupo familiar y el aspecto invisible de esta situación.

Las vivencias de los/as adolescentes y jóvenes requieren ser visibilizadas, debido a que no se trata de una situación que puede pasar inadvertida en las instituciones educativas, porque están atravesadas por el dolor que se produce en quien no logra la promoción.

Enfrentar la repitencia no resulta un proceso fácil de sobrellevar porque está marcada por la impronta de enfrentar una nueva situación, que implica diversos avatares para permanecer escolarizados y recorrer con éxito un trayecto fijado como lineal para alcanzar el egreso.

Las vivencias que atraviesan los/as estudiantes en situación de repitencia son heterogéneas y diversas, cada uno/a tiene una forma de vivirla, pero todas encierran un proceso marcado por el dolor, que deja huellas en sus sentimientos y en su personalidad. Exteriormente se visibiliza en las detenciones de las trayectorias escolares e incide en las distintas formas de enfrentar el comienzo del período escolar, en el mismo año ya cursado.

Sin embargo, el dolor que sufren los/as adolescentes y jóvenes es invisible para los demás, sólo es sentido por quien lo padece, ya que no es compartido con otros/as personas, permanece en la esfera individual de cada uno/a. Este sentimiento que sufren tampoco es percibido por los/as referentes de las instituciones, por el contrario, suele conjeturarse que por las reacciones que manifiestan, es como que no les interesa repetir.

Es importante resaltar la falta de indagación dentro del aula sobre lo que piensa y siente el/la adolescente y joven cuando reitera el mismo año ya transitado. Este/a estudiante aparece invisibilizado porque su situación no es un tema abordado por el profesorado con los/as propios/as estudiantes que se encuentran reiterando el mismo año o con el grupo clase.

Como contrapartida pueden ser mirados/as, como se mencionó, que no les preocupa repetir. Situación nada más alejada de lo que siente el estudiantado, según se recupera de las expresiones.

En muchas ocasiones el profesorado no quiere conocer la situación escolar de cada uno/a, fundamentado en el principio de objetividad al momento de evaluar. A otros/as profesores/as les interesa visibilizarlos/as para que no vivencien lo que han atravesado el año anterior o anteriores cuando son multi repetidores/as.

La necesidad de una palabra de aliento en el momento oportuno, es decir en el instante en el que el estudiantado no promociona de año, puede ser de suma importancia para el proceso que debe comenzar a transitar. Por el contrario, en las mesas de exámenes reciben como devolución palabras negativas, referidas a la falta de estudio durante el año, a los incumplimientos que realizaron, pasando a ser una instancia de sanción por lo que se esperaba de ellos/as y no realizaron o no cumplieron.

Estas situaciones particulares, pueden dejar huellas que siempre son traídas a la memoria de quien la padece y que requieren no dejar solo al estudiantado. Las actitudes asumidas por el/la estudiante pueden analizarse a través de dos formas dolorosas: la primera referida a enfrentarse a la repetencia y la segunda a escuchar reprimendas que dejan marcas principalmente en su autopercepción, en su autoestima.

Al solicitarles que comenten sobre sus recorridos escolares, recurren a su memoria para narrar su biografía escolar. Una actitud que no hay que dejar de señalar y que se reitera en varios/as entrevistados/as, es la sorpresa cuando se les pregunta sobre sus experiencias, que, desde la interpretación de esta investigadora, se inferiría que no están acostumbrados a que alguien se preocupe por sus recorridos escolares y por las dificultades que se les presentaron y cómo las resolvieron. También llama la atención que el estudiantado se ofrezca espontáneamente a ser escuchados/as y quieran dar a conocer sus experiencias y vivencias.

Retomando la temática sobre sus vivencias, se puede afirmar que la memoria y la afectividad están relacionadas. Cuando el estudiantado en situación de repitencia puede verbalizar sus vivencias y traer a su memoria momentos que no le resultaron fáciles de sobrellevar, en algunos casos omiten la información sobre las asignaturas que fueron difíciles de promocionar. No les gusta hablar de esas asignaturas, porque las huellas que les dejaron son muy dolorosas. Parecería que la expresión de sus vivencias, aunque puede ser sentidas como dolorosas igual les permite ser reconocidos/as.

Como la repitencia se considera un proceso que requiere cursar nuevamente todas las asignaturas ya cursadas por falta de aprobación, lo aleja de la trayectoria esperada y muestra el recorrido real que cada uno puede transitar, pero que requiere de acompañamiento. Estos estudiantes necesitan de la contención de quienes son sus referentes más próximos dentro de la institución y figuras parentales de mayor afinidad o bien algún/a integrante del grupo de pares. Se trata de experiencias con una carga emocional intensa que es difícil de olvidar, vivenciada en forma personal con diferentes sentimientos, pero siempre atravesadas por el dolor. Cuando realizan la narración reviven lo vivido, que en ciertos/as estudiantes implica un proceso que genera nuevas significaciones de la situación atravesada.

Debe reconocerse que la situación de repitencia implica vivencias que muchas veces los/as estudiantes no pueden afrontar solos/as, no cuentan con herramientas para salir adelante ni para analizar lo sucedido sin culpabilizarse solamente ellos/as.

Pensar en el dolor del estudiantado que debe sobrellevar el estigma de ser quien no aprobó un año de estudio, requiere de parte del profesorado una intervención particular, como también lo necesita el resto del estudiantado.

IV.6. Los/as docentes y preceptores/as en sus intervenciones de acompañamiento ante las situaciones de repitencia.

Con respecto a las actitudes de los/as docentes se puede afirmar que existen diferentes posturas en cuanto al estudiantado en situación de repitencia. Ciertos/as profesores/as entrevistados/as plantean que no quieren conocer la situación escolar de los/as estudiantes, en este caso de quienes se encuentran cursando un año en situación de repitencia con el fin de no estigmatizarlos o bien para ser más objetivos en sus prácticas y evaluaciones. Para otros/as, en cambio, es importante conocer la situación de ellos/as con el fin de brindar el acompañamiento necesario.

Una docente menciona “que no sé cuántos repitentes tengo porque es como ponerles un sello (...) es como ponerle un rótulo al chico” (Profesora 1 de Ciencias Biológicas, escuela A). Otra postura diferente es la que tiene en cuenta al/la estudiante en situación de repitencia considerando que “preparo actividades diferentes para los repitentes” (Profesora 1 de Contabilidad, escuela C).

De las posturas que asumen los/as docentes dependen también las actitudes que toman los/as adolescentes y jóvenes en el aula. Un/a profesor/a que no responde a sus preguntas o que perciben cierta molestia en ellos/as, optan por no consultarlos más.

De acuerdo a los testimonios de los/as estudiantes, éstos requieren la proximidad del/la profesor/a para sentir que son tenidos en cuenta, donde una mirada, una palabra puede ser significativa para su desempeño.

Respecto a los/as preceptores/as y el lugar que ocupan en las instituciones –además del administrativo- les permite entablar un vínculo especial entre los/as adolescentes y jóvenes porque son sus primeros/as referentes al iniciar el nivel y continúan siéndolo a medida que transitan la escolaridad. En este rol además se conforma una relación entre el preceptor/a, el /la estudiante y el /la profesor/a referente al proceso de aprendizaje y las problemáticas que se presentan, tanto a nivel grupal, como en la relación particular profesor/a-estudiante. En ocasiones son mediadores/as ante los problemas que surgen.

Los/as preceptores/as también se vinculan con la asesoría pedagógica cuando las problemáticas estudiantiles exceden su intervención, ya sea referidas a los aprendizajes o bien con situaciones familiares difíciles. A través de ellos/as el estudiantado es escuchado, recibiendo el acompañamiento y el sostén que necesitan. En ocasiones y debido a la gravedad de las problemáticas, recurren a otras instituciones en búsqueda de orientaciones para intervenir o acuerdan atención en forma personal.

A su vez asisten en las horas libres para dar continuidad a la actividad escolar, permaneciendo en el aula para ayudar al estudiantado— principalmente de primer año— a organizar las carpetas y horarios o bien finalizar trabajos incompletos.

En síntesis, es importante destacar la expansión que tuvo el sistema educativo particularmente en el nivel secundario, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el que se comienza a investigar la selectividad existente a través de distintos dispositivos, siendo los exámenes, uno de ellos.

En el siglo XXI con la sanción de la LEN se modifica la finalidad del nivel, el cual incluye a todo el estudiantado, aspiración que difiere del objetivo selectivo inicial, que estuvo destinado a una minoría que ocuparía cargos públicos o asistiría a la universidad. Sucede lo mismo con los propósitos de las investigaciones educativas, a partir de la LEN se focalizan las miradas hacia los regímenes académicos, hacia la escuela secundaria tradicional y hacia las reformas necesarias para que el estudiantado pueda egresar de la escuela secundaria y no quede fuera de ella.

En la provincia de Neuquén, el nivel tuvo un desarrollo a partir de la provincialización, donde el Estado Provincial en 1960 asumió el compromiso de ampliar la localización de las instituciones del nivel, como así también hacerse cargo de las instituciones primarias y secundarias cuando se transfirieron las instituciones al ámbito jurisdiccional (1978 y 1992).

Datos estadísticos, particularmente a nivel provincial, visibilizan los desafíos que aún quedan por resolver lograr la terminalidad del mismo que desde 2006 es obligatorio.

El conocimiento de las trayectorias educativas, permite reconocer las experiencias y vivencias del estudiantado en el Ciclo Básico, especialmente en primero y segundo año.

Asimismo, conocer las posturas y actuaciones de los referentes institucionales ante los/as estudiantes en situación de repitencia, conocer cómo es el encuentro en el aula y los vínculos que se establecen con el saber.

CAPÍTULO V

LOS (DES) ENCUENTROS EN LA SALA DE CLASE.

En el capítulo anterior se recogieron las experiencias que destacan las dificultades que el estudiantado enfrenta al transitar el ciclo lectivo que no pudo promocionar y las vivencias que atraviesan ante esta situación, donde se visibiliza la diversidad y heterogeneidad que las caracterizan.

En este capítulo se considera tanto el desempeño de los/as docentes como la vinculación de los/as estudiantes con el saber, aspectos íntimamente relacionados. Reconocer la situación de repitencia lleva a considerar un vínculo frágil o deficiente con el conocimiento que el profesorado se propuso enseñar y que según su criterio no fue alcanzado por los/as adolescentes y jóvenes.

Si bien la relación con el saber tiene como protagonista al estudiantado, existe una estrecha relación con el profesorado y el conocimiento. Por ello, se focaliza en esta relación la influencia de las actuaciones profesoriales por cuanto las mediaciones que realizan pueden facilitar y potenciar el interés por el estudio o bien obstaculizar el proceso de aprendizaje y generar desmotivaciones e inhibiciones, que derivan en la desvinculación de la escuela. Dentro de este proceso también se encuentra implícito la evaluación y la acreditación.

V.1. Vivencias en el encuentro del aula en el acto pedagógico.

La escuela desde su origen tiene como función transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones, entendiendo que a través de ella se vincula a los/as estudiantes a la cultura de la sociedad.

La escuela secundaria actualmente está pensada desde la obligatoriedad (2006) como un lugar para todos/as, que se transforma en un ámbito de encuentro, de experiencias y de

vivencias que dejan huellas en la historia personal de cada uno/a. De acuerdo a Garcia Baró (2012) es un espacio de encuentro e interacción con otros/as y con el conocimiento”.

En ella se considera al aula⁹³ como el espacio especial de encuentro entre los/as estudiantes y los/as profesores/as mediado por los contenidos, con el propósito de enseñar y aprender. Esto lleva a recordar los tres componentes en el acto pedagógico, que conforman los elementos de la triada didáctica: el /la estudiante que es quien construye sus aprendizajes, el/la profesor/a que es el/la mediador/a entre los/las estudiantes y los contenidos que representan los saberes a través de los cuales se produce la mediación que se lleva a cabo, relación que se desarrolla en un contexto particular.

Demás está decir que estos tres componentes son imprescindibles para que se produzca el aprendizaje. Si en esta relación hay dificultades entre el vínculo en un binomio, el aprendizaje del/la estudiante sufre dificultades que tiene incidencia en las trayectorias escolares.

En este encuentro hay experiencias heterogéneas que vive el estudiantado, que implican diferentes vivencias singulares que resultan doloras para ellos/as como ya fue desarrollado. Hay que señalar que con frecuencia al presentarse un contenido no se brinda la información adecuada del por qué de su apropiación, motivo por el cual no perciben la importancia del estudio de determinados contenidos.

Que el/la estudiante no logre vincularse con el saber, no trabaje en clase, no tenga un buen rendimiento, puede estar vinculado con las prácticas de enseñanza que el/la profesor/a propone en el desarrollo de las clases. Un número considerable de las prácticas docentes no logran interesar a los/as estudiantes por la organización rutinaria de las mismas, por la presentación de los contenidos curriculares a construir, en algunos casos por tratarse de

⁹³ Según Basabe y Cols (2007), el ámbito de la enseñanza es el salón de clases, pero por supuesto no es el único (p.154).

contenidos obsoletos y desvinculados entre sí y con la realidad que vive la población estudiantil.

Las situaciones en las cuales los/as adolescentes y jóvenes no perciben su utilidad con la realidad donde viven, pueden desinteresarlos. A ello se suma lo expuesto por un testimonio que se refiere a situaciones frustrantes de 1° y 2° año, que según su percepción:

(...) están en una edad en la cual hay cosas que no quieren demostrar, digamos, no quieren demostrar que tienen miedo, no quieren demostrar que le falta algo, no quieren demostrar que hay algo que lo hace sentir mal, por ahí se organizan y lo muestran en grupo o tal vez alguno específicamente, pero no todos, es una edad particular, estamos hablando de 13, 14, 15, 16 años ¿no? (Director, escuela C).

Otro testimonio señala que cuando los/as adolescentes y jóvenes cambian de escuela y se encuentra con ellos/as en otra institución “te dicen que se van porque son números, no son importantes para nadie” (Profesora 2 del Taller TIA, escuela B).

Esta percepción del estudiantado puede dar indicios acerca de la necesidad de entablar amistades, quizás a la falta de integración al grupo clase, a no tener el reconocimiento que espera dada la invisibilidad que tiene para el profesorado, debido al poco tiempo que comparten con ellos/as en clases de una duración de 40 minutos y que se produce quizás dos veces por semana.

Otra expresión sostiene que

para ellos lo importante es venir acá y estar y encontrarse con otros chicos de su misma edad, después estudiar es algo que saben que tiene que hacer pero no es algo que le salga espontáneamente...la mayoría...hay chicos que son muy preocupados y son organizados y tratan de estudiar, pero la mayoría es como que no es la prioridad estudiar por eso se le ofrecen un montón de otras alternativas para acompañar esto y decirles siempre es importante que estudien, es luchar también contra un discurso que

hay afuera porque vos fijate que todos los medios de comunicación, las redes sociales la cuestión del estudio, del esfuerzo hoy en día no es valorado, no es un valor (Preceptor 2, escuela B).

Esta mirada señala el grado de importancia que el estudiantado le brinda al estudio, como así también los medios de comunicación. Dicha percepción del preceptor señala la que no se observan anuncios fuera de la escuela que estimule la utilidad del estudio.

V.1.1. Las expectativas del estudiantado y del profesorado

Cuando el estudiantado llega al nivel secundario, y particularmente en sus dos primeros años, se produce el encuentro con el profesorado, que en este nivel se trata con trece profesionales de la educación, que cada uno/a cuenta con una formación disciplinar específica. Cada una de las partes de esta relación tiene expectativas que manifiestan respeto mutuo a este encuentro. Según los datos obtenidos a través de distintas expresiones de los informantes claves, se pone en evidencia que los intereses que tienen docentes y estudiantes no son coincidentes. De allí, si bien hay un encuentro físico en la sala de clase, el desencuentro se produce en las diferencias en lo que cada integrante del binomio profesor-estudiante espera acerca de los vínculos con el conocimiento. Una docente plantea que su desempeño para acercar al estudiantado al conocimiento la lleva a “pensar todos los días una clase con distintas motivaciones (Profesora 1 de Contabilidad, escuela C), fundamentando que su tarea es enseñar e involucrar a todo el estudiantado. Otro testimonio hace referencia a la designación del profesorado por hora cátedra que incide en el conocimiento del estudiantado, manifestándose que “también hay profes que vienen 2 o 3 horas y la verdad no se si realmente se involucran o no con el aprendizaje del estudiantado” (Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D). Se puede inferir que el poco tiempo de clase incide en el desconocimiento del vínculo que cada adolescente y joven establece con los saberes.

Por su parte un estudiante refiriéndose a la asistencia a la escuela reconoce que “vengo a estar con mis amigos, estar acá, pasar el rato, distraerme un rato, para no estar encerrado todo el día en mi casa” (Estudiante 10, escuela A) En su caso su expectativa no pasa por el aprendizaje, sino por compartir el tiempo escolar con amigos/as. De otra entrevista se recupera que “me gusta venir a la escuela, me siento cómoda acá tengo muchos amigos, hago amistades” (Estudiante 20, escuela D).

A diferencia del nivel primario, en la enseñanza secundaria la mayoría de los/as profesores/as están abocados al desarrollo del programa que planificaron para enseñar, sin detenerse a lo que aprende realmente el/la estudiante. En el análisis realizado de los rendimientos, se puede apreciar que por un lado existe un grupo que ha podido seguir el ritmo que impone el/la docente en su metodología de enseñanza y por otro, que un número apreciable de estudiantes no logra los propósitos que se ha fijado el /la profesor/a. Si bien es conocido que todos/as no aprenden al mismo ritmo, parecería que en la práctica cotidiana ciertos/as profesores/as no contemplan los distintos tiempos en el proceso de aprender. A ello debe agregarse la influencia en las regulaciones que desde cada institución se fijan para llevar adelante dicho proceso.

Los/as estudiantes consideran de utilidad asistir a la escuela para hacer amigos/as y conocer gente diferente sin mencionar en primera instancia el aprendizaje. Creen que es de utilidad ir a la escuela, pero más que nada su asistencia se relaciona con la amistad, estar con otros/as de su misma edad, conformar un grupo en el que pueda sentirse parte y salir de su casa. Así uno de ellos, reconoce que “los compañeros es lo que más me gusta de la escuela (Estudiante 5, escuela A); otro afirma que “repetí porque quise estar más tiempo con mis compañeros” (Estudiante 25, escuela D). De sus expresiones se infiere que el aprendizaje no está en las expectativas de la presencia en la escuela.

Lo antes dicho puede entenderse por la etapa vital que psicológicamente están transitando en la cual los vínculos con el grupo de pares son altamente significativos. Existe un proceso de separación de figuras ideales como son los padres, madres o tutores/as (que en muchos casos son los/as abuelos/as), que al ingresar a la adolescencia tratan de buscar otro tipo de relaciones como son los de las amistades.

El siguiente testimonio muestra una perspectiva diferente respecto al estudio:

Yo creo que el interés por el estudio está, porque siguen viniendo a la escuela, eso es lo que la escuela tiene que ver, porque el alumno que repite sigue viniendo a la escuela y es por algo ¿no? porque si no se iría, se escapa (Asesora Pedagógica, escuela B).

De acuerdo a esta mirada parecería ser que la escuela es sentida como un lugar que ofrece expectativas, un lugar que los acoge.

Por su parte, los/as profesores/as que reciben a los/as estudiantes cuya tarea es propiciar el logro de la apropiación de conocimientos, tienen una mirada distinta sobre su labor, aunque si bien el enseñar y el aprender son dos conceptos que se vinculan con los desempeños tienen distinta significación. De allí que se refiera en este capítulo a desencuentros, debido a que no hay coincidencia en los intereses de cada protagonista en el vínculo pedagógico. Si bien el objetivo del profesorado es la enseñanza, no siempre se logra.

El testimonio del Director de la Escuela C es demás elocuente en cuanto a las decisiones de los/as profesores/as sobre los cursos donde dictan sus clases. Se recuerda que en esta institución primero y segundo año funcionan en el turno tarde y tercero, cuarto y quinto año en el turno mañana.

Es una escuela -como está pasando en la mayoría de las escuelas- que los profes están eligiendo no estar en primero y segundo por lo que demanda en cuanto a trabajo áulico, muchas dificultades para llevar después adelante el trabajo, con lo cual por

ejemplo Matemática que tenemos 9 cursos que serán 5 primeros y 4 segundos tiene 7 profesores en los nueve cursos, lo cual quiere decir que solo dos profes se repiten y los otros son profes de un solo curso y esto es algo que se repite en varias materias del turno tarde. ...cada vez más sucede. También hay que considerar que tenemos profesores que están en el turno mañana con altas concentración de horas, cosa que no sucede a la tarde, o profes que dejan cursos de la tarde para tomar a la mañana y hacer alta concentración, cosa que no sucede en el turno tarde (Director, escuela C).

Aquí se puede asociar con otro testimonio sobre los primeros años:

Primero y segundo, por los menos acá en la escuela, son los que más trabajo te dan, a veces los segundos años están más tranqui, pero los primeros (...) estos primeros años hacen bastante ruido, me llama mucho la atención, trabajo más con los primeros que con los segundos (Asesora Pedagógica, escuela C).

Es llamativa la decisión del profesorado en cuanto a la preferencia por los años superiores, en menoscabo de los primeros y segundos años. El trabajo que tienen los/as profesores/as en los dos primeros años, vinculado a la organización de sus carpetas, de sus trabajos, etc. implica un mayor esfuerzo, porque se encuentran con adolescentes y jóvenes que les exigen más paciencia y propuestas activas que los/as motive. Los/as estudiantes por su parte requieren tiempo para su adaptación al nuevo nivel educativo. Una de las Asesoras (de la escuela B) hace mención a la brecha abismal entre los dos niveles.█

Antes de avanzar se hace necesario aclarar acerca de los conceptos de enseñar y aprender. El aprender está vinculado al “proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento” y “enseñar es desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes” (Basabe y Cols, 2007, p. 126). Para las autoras “los procesos de enseñanza y de aprendizaje no tienen una relación causal”, o sea si hay enseñanza supuestamente habría que producirse el aprendizaje. En tal sentido se reconoce que puede

haber enseñanza y que no se produzca aprendizaje, o bien producirse parcialmente o puede suceder de que se aprenda algo diferente a lo que se enseña. Se hace referencia a las mediaciones entre las acciones del profesorado y los logros de los estudiantes, mediaciones de carácter cognitivo, resultante de los procesos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan la comprensión para la integración del contenido a la estructura cognitiva. (Basabe y Cols, 2007, p.128).

Para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se desarrolle sin dificultades es importante el vínculo que se establece entre quien aprende y quien enseña, se trata de un vínculo que se va construyendo en la cotidianeidad escolar. El trabajo de campo realizado permitió recuperar expresiones que hacen referencia a lo vincular (Profesora 1, Lengua y Literatura, escuela D) dice: “los vínculos primero, después los conocimientos”. De allí la importancia que desde su perspectiva tiene lo vincular para entablar posteriormente la enseñanza.

El vínculo que el/la profesor/a establece con los/as estudiantes está marcado por facilitar el acceso a determinados objetos culturales, “que puede ser en forma presencial cara a cara o a la distancia a través de los medios de comunicación que permiten la interacción remota, o estar representado a través de algún tipo de material didáctico” (Basabe y Cols, 2007,126-147).

Cuando se hace mención a la interacción remota, se está refiriendo a la informática en sus dos modalidades, ser sincrónica o asincrónica. La interacción sincrónica es aquella que se desarrolla al mismo tiempo con alguien que se encuentra en otro lugar y mientras que la asincrónica se produce cuando no tiene lugar en completa correspondencia temporal con otro. En las escuelas seleccionadas en esta investigación, no hay experiencias de este tipo de interacción.

Es importante reconocer que en el encuentro presencial que se lleva a cabo en la cotidianidad escolar, el saber supone lo que Chevallard (1985) ha denominado trasposición didáctica, entendiendo que se trata del pasaje del objeto del saber científico al objeto de enseñanza. En este proceso, se producen diferentes instancias para que el conocimiento llegue al estudiantado. No siempre se da la participación directa del profesorado para concretar el conocimiento a enseñar.

Uno de los profesores entrevistado refiere al programa del año de estudio de la materia que dicta exponiendo que

ahora en los colegios se proponen decisiones departamentales no individuales. Uno tiene que responder a ese programa que se decidió de manera conjunta o no tan conjunta, pero lo que lo decide es el departamento o el área y no el profesor (Profesor 1 de Historia, escuela B y C)

Parecería -a través de sus palabras- cierta incomodidad por encontrarse con un programa a enseñar ya confeccionado en forma departamental, donde quizás no participó por el poco tiempo que se desempeña en la institución.

El estudiantado utiliza los medios de información y de comunicación (TIC) en su vida diaria, lo que llevaría a pensar que es un recurso muy apropiado para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La gran mayoría los/as adolescentes cuentan con celulares que brindan un amplio espectro de posibilidades para el uso académico.

En tal sentido los/as testimonios recogidos dan cuenta de la divergencia de las decisiones de los/as profesores/as con respecto al uso de las tecnologías disponibles para la enseñanza y el aprendizaje, mencionando al celular como herramienta digital que utilizan los/as adolescentes y jóvenes en todo momento y lugar.

Un grupo de docentes no acepta el uso en clase de los dispositivos móviles y por ello suelen tener conflictos en la sala de clases. Sus decisiones se basan en que los/as adolescentes

y jóvenes utilizan los dispositivos móviles con diferentes usos, principalmente para escuchar música. Otro grupo es el que lo conforman los/as profesores/as que sí utilizan el celular en sus clases y tareas, dándole de esta forma un uso pedagógico al mismo.

El profesor de Historia que se desempeña en las Escuelas B y C utiliza el correo electrónico con dos estudiantes a los cuales les facilita la bibliografía, siendo ellos los responsables de compartirla con el grupo clase. También se vincula por mail con el resto del estudiantado para aclarar las dudas que pueden surgir sobre los contenidos. Según sus palabras:

Yo lo que logro que los chicos no tengan la excusa de decir no traje el material porque no tengo dinero y a mí...yo logro darle utilidad a eso que molesta mucho que es el celular, yo no los reto, porque le damos ese uso, sé que los celulares están generando muchos problemas en esta escuela, yo lo que logré es darle uso, ya que se desarticuló el Conectar Igualdad⁹⁴ y no tienen las computadoras, pero tienen el material disponible en cualquier hora, que no necesitan internet, solo ellos descargan el archivo teniendo memoria. Lo que trato es trabajar con nuevas tecnologías (...) tengo el material digitalizado, no hace falta internet porque lo que yo hago, que 1 o 2 estudiantes me escriben a mí un correo, les mando el material y ese estudiante lo sube al grupo de whatsapp del curso y a partir de ahí ya todos los estudiantes cuentan con el material digitalizado que no le va a costar nada. (Profesor 1 de Historia, escuelas B y C).

Otra profesora explica la creación de un grupo de Facebook con fines educativos donde comparte breves videos y tareas:

Todas las tareas que hago me las hacen, haya paro no haya paro, los invito a hacer esta actividad o le subo un pequeño audio ... con una serie de preguntas y mis alumnos me hacen la tarea, entonces a veces digo esto evidentemente es lo que les

⁹⁴ Por Decreto Presidencial N° 386 del 3 de mayo de 2018 se dejó de implementar el Programa Conectar Igualdad

gusta y ellos miran dos o tres minutos más no, entonces eso a mí me sirvió para encontrarme con ellos desde otro lugar, porque yo lo que necesito es que de todo lo que quiero enseñar algo, aprenda, incorporarlo a sus vidas (Profesora 1 de Contabilidad , escuela C).

Por su parte, algunos/as de los/as adolescentes y jóvenes relatan que le dan una utilización para su aprendizaje fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, utilizan los distintos sitios de la web (tutoriales) para comprender los temas que no lo pudieron hacer a través de la explicación docente. Una estudiante pone de relieve el uso de las tecnologías por motivaciones personales vinculadas al aprendizaje. Lo utiliza porque le gusta estudiar coreano, dando cuenta de ello manifiesta que:

Desde muy chiquita me llamó la atención las personas asiáticas. Coreano empecé independientemente yo iba viendo You Tube y buscaba cómo leerlo y cómo escribirlo como la gramática, entonces más o menos yo me manejo mucho con él...la pronunciación y leerlo, me cuesta un poco el tema de cómo decirlo pero si vos me escribís alguna palabrita en hangul que es la escritura que ellos usan yo te lo puedo leer tranquilamente (Estudiante 25, escuela D).

La consideración de esta estudiante refleja la autonomía para aprender cuando resulta interesante la temática, esto demuestra que tanto los/as profesores/as como los/as estudiantes deben estar vinculados con el deseo de enseñar y de aprender. En tal sentido, si bien la enseñanza es una relación asimétrica, es válido reconocer que el profesorado tiene que estar abierto al aprendizaje que puede alcanzar, a través de los conocimientos del estudiantado o de los cuestionamientos que realizan.

Estas experiencias ponen en evidencia que la escuela no es el único lugar donde se aprende, también se aprende fuera del ámbito escolar, cuando el estudiantado participa con otras herramientas que asimismo son educativas. De allí que cada estudiante tiene

conocimientos que puede compartir con sus profesores/as y pares. Inés Dussel (2010) considera que ya en el tercer milenio las tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen el desafío digital que permite la introducción de nuevas experiencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Otro de los temas vinculados a la enseñanza es la evaluación y la acreditación de saberes. Al decir de Basabe y Cols (2007) la evaluación se “transforma en un dispositivo que cobra centralidad, ya que condiciona fuertemente las actividades e interacciones que tienen lugar en clase” (p.139). Puede observarse que para un número importante de docentes la práctica de la evaluación produjo un corrimiento del aprendizaje, entendiendo que dedican más atención a las instancias evaluativas que a los procesos de aprendizaje del estudiantado. En el presente, tanto profesores/as como estudiantes están pendientes de la evaluación.

En cuanto al profesorado que cumple su labor en las escuelas seleccionadas, la evaluación es un tema complejo. La falta de comunicación entre colegas de la misma institución y las no coincidencias entre las posiciones asumidas, generan controversias entre los mismos/as. La evaluación para los/as profesores/as tiene diversos alcances: está quien no quiere tomar pruebas porque no estudian u otros/as que hacen referencia a las posibilidades que se le brinda al estudiantado:

Tienen que ver con estirar los plazos para entregar un trabajo práctico, una evaluación que estaba pautada para un día y bueno todos dicen profe no estudiamos, la pasan para otro día, profes que a veces toman una evaluación y capaz que aprobó uno o desaprobaron todos y bueno vuelve a tomar otra vez, contenidos que a veces no lo hacen desarrollar tanto, entonces le dan la respuesta (Profesor 1 Historia, escuela B y C).

Se puede considerar a la evaluación como control o como aprendizaje. En el primer sentido se puede reconocer que se proponen diferentes instancias evaluativas con el fin de

verificar qué sabe el estudiante sobre los temas abordados con el fin de evaluar el logro cuando finaliza el ciclo lectivo, para decidir si el estudiante está en condiciones de acreditar la asignatura o no. En el segundo, se evalúa para reconocer si las actividades propuestas son las adecuadas para el aprendizaje, siendo de este modo una instancia evaluativa para el/la propio/a profesor/a que le permitirá decidir sobre intervenciones futuras, ya sea para retomar los contenidos no aprendidos o para avanzar en el desarrollo de los planificados. A su vez debe ser una instancia para que el/la propio/a estudiante se autoevalúe en sus desempeños.

Los instrumentos de evaluación que se utilizan por lo general se basan en pruebas escritas individuales. No se mencionan -en los testimonios recogidos- las evaluaciones grupales. Una docente referencia otra forma de evaluación, señalando la utilización de ésta con carpeta abierta. Pero a su vez destaca, el desacuerdo con otros/as profesores/as por esta forma de evaluar:

Les pongo todas las herramientas para que hagan la evaluación a carpeta abierta por ejemplo, donde le preparas la evaluación para que ellos razonen. A algunos profes no están muy de acuerdo con la evaluación a carpeta abierta, pero en mi caso, lo hago para detectar al alumno que no es que no estudian o no saben, sino no tienen tiempo, no tiene la tranquilidad para estudiar en la casa y cuando los evalúo a carpeta abierta, les va bien, les va muy bien (Profesora 1 de Contabilidad, escuela C).

Otro relato recogido sostiene:

el caso de muchos que no tienen título docente, te das cuenta que tienen una mirada más...no de proceso sino digamos de la idea de poner una calificación, entonces no está la idea de proceso, se sacó un dos, un dos, un dos en la prueba entonces dos. No hay una mirada digamos de cómo trabajó el chico, qué proceso fue haciendo durante el trimestre, entonces eso nos genera también un tema conflictivo, porque hay que estar atentos (Vicedirectora 1, Escuela B).

El testimonio de una directora refiere a la presencia de algunos/as profesores/as que desdibujan la tarea de enseñar y son los/as propios/as estudiantes que lo reconocen y emiten sus quejas al equipo directivo, o bien son profesionales que se inician en la enseñanza y no cuentan con los saberes pedagógicos específicos de la asignatura y con las herramientas apropiadas para afrontar la heterogeneidad de la sala de clase.

Hay diferencias entre el profesorado en cuanto al desarrollo de su práctica pedagógica, entre propuestas de experiencias interesantes y propuestas reiterativas y agobiantes que aburren al estudiantado. Lo esperable es que la propuesta ofrecida permita despertar el interés por aprender, donde la enseñanza cobrará centralidad en la función que realiza.

La rigurosidad de un profesor de las escuelas B y C, se expresa así:

básicamente que entreguen los trabajos en tiempo y forma, no recibo trabajos fuera de términos con el argumento de crear responsabilidad que siempre les planteo, bueno a ver la cuota de la AFIP le van a tener que pagar en tal fecha y si no pagan entran en mora, ustedes cuando tengan un trabajo van a tener que llegar a las 8 de la mañana, sino pierden el presentismo (Profesor 1 de Historia, escuela B y C).

En cuanto a los/as estudiantes, al ser interrogados acerca de las asignaturas que le ofrecieron dificultades, hacen mención a las materias que no acreditaron y por las cuales no promocionaron. Se desprende de sus testimonios que su preocupación se limita a la acreditación de las asignaturas, sin mencionar el aprendizaje que pueden construir. Es limitado el número de estudiantes que al finalizar el último día de clases pueden promover al año superior. El resto tiene una preocupación que se trata de “zafar”, término que es utilizado con frecuencia, en las instancias de exámenes complementarios.

V.1.2. El vínculo pedagógico

En cuanto al vínculo pedagógico de los/as estudiantes en situación de repitencia – según sus expresiones– refieren a que “por lo general al repitente le cuesta mucho volver a hacer todo, quizás porque lo aburre o porque no tiene el interés suficiente” (Asesora Pedagógica, escuela D). Frente a este testimonio, surge los siguientes interrogantes de ¿Por qué se aburre o por qué no tiene el interés suficiente? ¿Las propuestas didácticas son adecuadas al interés por aprender?

Un testimonio sostiene que “la mayoría de los chicos son repitentes de otras escuelas y ya vienen con fracasos tras fracasos... así que bueno es bastante difícil incentivarlos”. (Directora, escuela A). La asesora -psicóloga de formación -que recientemente se incorporó a la institución, manifiesta que:

No sé cómo decirte, es mi formación porque estoy tratando de descifrarlo lo que es, pero veo que hay mucha desmotivación, falta de interés, sobre todo una falta de interés, no hay entusiasmo, el chico dice que se aburre, imagínate el que es repitente que viene desde hace tres años escuchando lo mismo, los mismos temas, pero también está el que lo hace por primera vez primer año y también como que se está adaptando a tener nuevos profesores, distintos profesores, muchas materias (Asesora Pedagógica, escuela C).

Varios testimonios hacen relación al vínculo pedagógico, y éste a su vez con las estrategias que se proponen para la enseñanza, reconociendo que quien repite tiene que cursar nuevamente todas las asignaturas y los/as profesores/as en ciertas oportunidades no consideran la presencia de quienes ya transitaron el año, para programar al menos algunas actividades diferenciadas.

Por su parte, otra docente cuya formación es psicóloga que se desempeña en la Escuela B, asevera que:

no se aprende con el docente que más se exige, se aprende con el docente que mejor se vincula, sin ninguna duda yo en eso no tengo dudas, no está el aprendizaje haciendo leer más, no está en el aprendizaje el exigir más exámenes (Profesora 2 de TIA, Escuela B).

La mirada del Director de la Escuela D hace referencia a que:

Al tener tanto movimiento de profesores, ese vínculo que se inició se interrumpe porque el docente se va al conseguir otras horas, la escuela es real es algo muy real (...) está lejos del centro, queda una escuela muy aislada del centro queda a 7 km del centro y eso hace que tome porque lo necesita en el momento pero después se tiene que ir al centro porque tiene que ir intercambiando con otras escuelas, entonces no les da tiempo. El vínculo es bueno.... pero se interrumpió (Director, escuela D).

Los testimonios remiten a la importancia del vínculo y la necesidad de lograrlo. Según Núñez (2005) se puede analizar el vínculo pedagógico considerandos sus tres componentes – docentes, estudiantes y contenido- y las relaciones que se establecen entre sí. Este vínculo entre profesores/as y estudiantes genera el clima de la clase, que tiene su incidencia en las experiencias que desarrollan los/as adolescentes y jóvenes. El vínculo educativo es de fundamental importancia para comprender lo que sucede en la sala de clase y por qué sucede.

La manera en que se produce el acercamiento entre docentes y estudiantes se construye en particular, según los grupos. Se trata de un proceso de aproximación donde el saber profesional se pone en juego. El ejemplo se ve con claridad en una estudiante de la comunidad gitana, que no comprende el idioma inglés. El esfuerzo que ella hace es importante, habida cuenta que pone en juego tres lenguas: lengua materna, la segunda lengua que utiliza en la escuela y en tercer lugar tiene que sumar el inglés (Estudiante Z, escuela B). Su relato pone en evidencia que no existe por parte del/la profesor/a un conocimiento de la

historia personal de la estudiante y las dificultades que atraviesa con relación a la comprensión de la asignatura, que permitiría brindarle el acompañamiento necesario.

En algunas oportunidades este vínculo no se lo visibiliza como el generador de oportunidades o de negaciones al estudio o reacciones frente a su persona. El reconocimiento es clave en el proceso de enseñanza: si el/la profesor/a no reconoce al/la adolescente que tiene enfrente, seguramente surgirán dificultades para desarrollar su labor.

En oposición al aburrimiento que se produce en las aulas, una docente de la escuela C, expresa:

que los repitentes sean felices en su hora, es importante dejarlos expresarse y escucharlos. Ellos te dicen qué les pasa en la vida, pero les aclara que también debe enseñar, por lo tanto su interés es tenerlos activos en las clases porque si no, los tengo en el fondo del aula con los auriculares puestos, a la defensiva ...cuando observo que un alumno que no rinde bien trato de acercarme, para que reconozca que acá es útil, que lo necesitamos y ese lugar está acá....porque para estos chicos es un lugar de encuentro, donde son útiles, donde son personas y los tratamos y los necesitamos en las aulas ... no trasladamos sus problemas a la función académica.... ah estos chicos tienen problemas voy a enseñar con menos, voy a bajar el nivel, ¡no! Yo personalmente trabajo en escuelas públicas y en una privada, sigo el mismo nivel, aunque los tiempos en el aprender difieran (Profesora 1 de Contabilidad, escuela C)

Para generar el interés del estudiantado es muy importante que el profesorado presente diferentes experiencias cuya resolución incluya distintos niveles de exigencias, para promover el esfuerzo intelectual de cada uno en la construcción del conocimiento. Se trata de propiciar un vínculo que genere oportunidades de acuerdo a sus posibilidades. De lo contrario, como consecuencia de los vínculos no apropiados, se produce el aburrimiento, la

molestia entre los/as pares, las diferencias con el/la profesor/a, la negación a la realización de la tarea, entre otras.

La perspectiva de un profesor hacia los/as estudiantes en situación de repitencia es interesante en cuanto refiere distintos procederres:

Es que los estudiantes repitentes por lo menos es el más molesto me parece y sí en la mayoría de los casos, es como que va a interrumpir muchísimo más al profesor, no le entrega las cosas por lo menos en la escuela B me pasa todo eso, quien me generó muchísimas dificultades en una clase un repitente en el otro caso no, estuvo como una meseta en el primer y segundo trimestre, en el tercer trimestre remontó muchísimo, de hecho de llegar a dar una de las mejores lecciones orales, no es una cuestión cognitiva, sino es una cuestión de apego a la reglas de no querer hacer nada... en la escuela B un repitente me complicó muchísimo por una actitud desafiante, eso básicamente muy desafiante ... a ver irrespetuoso, era difícil abordarlo ¿sí?, no generaba el clima propicio para los estudiantes porque un estudiante así genera problemas al resto (Profesor 1, Historia, escuela B).

En este testimonio se presentan diferentes situaciones: se generaliza sobre el estudiantado ofreciendo una visión negativa acerca del desempeño en clase de quienes cursan nuevamente el año. Al referirse a dos estudiantes en particular, hace una diferenciación en cuanto a sus desempeños: reconoce en el primer estudiante una actitud desafiante, hostil hacia él, en la que se percibe que existe un problema de comunicación, no se interroga el por qué ese joven tiene esa actitud o si alguna de sus intervenciones puede provocar esa manifestación. Si considerara el proceso que transita el estudiante para asumir la repitencia que presenta Kübler-Ross, la actitud del profesor podría ser de acompañamiento, de escucha y de reflexión para aceptar la situación dolorosa atravesada. El segundo estudiante sería el que tiene el desempeño esperado y por último menciona el clima de la clase que se genera

con los intercambios comunicacionales con el estudiante mencionado en primer lugar, lo que no resulta conveniente para el aprendizaje del grupo-clase. Desde su perspectiva centra en el estudiante la culpa de las reacciones que tiene en el aula hacia su persona.

Una mirada diferente la aporta el Preceptor 2 de la Escuela B que reconoce el desempeño de otro profesor al mencionar que “entonces este docente busca la forma para llegar al alumno”. De esta opinión se infiere que habría profesores/as que no llegan al estudiantado, ni buscan la forma de acercarse a ellos/as para conocer si necesitan algún tipo de acompañamiento.

Por otra parte, alguno/a de los/as estudiantes son muy perceptivos en cuanto al lenguaje no verbal del profesorado. Al ingresar al aula, ya perciben como es la disposición del estos/as para dar clase. No todos/as toman en consideración cómo ciertas expresiones no verbales implican diferentes comportamientos en el estudiantado. Si bien la palabra y la escucha tienen un lugar relevante en la sala de clases pocas veces, se les brinda a los/as adolescentes y jóvenes la posibilidad de exponer sus opiniones y por consiguiente en oportunidades se autocensuran en sus expresiones. El lenguaje no gestual que manifiestan tanto profesores/as como estudiantes puede aparecer como generador de malestares.

El maltrato al estudiantado también es mencionado en los testimonios y puede dar lugar a diferentes comportamientos, a respuestas inapropiadas de los/as estudiantes o la inhibición en cuanto a la participación. Por maltrato se hace referencia al aspecto verbal, los gritos que se les dirigen, a no escucharlos cuando hablan, a no explicar nuevamente cuando no entienden y le piden una nueva explicación.

Uno de los testimonios menciona el maltrato por el uso del celular en el aula y las reacciones que logra en el estudiantado:

¡te he dicho que el celular no! (gritando) ¡dejen ahí el celular tienen prohibido el celular (lo dice gritando) (...) que se convierte en maltrato al alumno, porque el

alumno sabe que no puede usar el celular y el alumno se va revelando con el docente y lo va haciendo adrede para decir bueno vos me decís esto, yo estoy acá y yo hago lo que yo quiero no lo que vos me decís y el docente se enoja más y es una pelea grande y no hay un arreglo (Profesora 2 de Inglés, escuela A).

Con respecto a otras formas de maltrato, ya sea por imposiciones o por gritos, se recoge en la Escuela B el siguiente testimonio que sostiene:

Yo creo que hay otra forma de llegar al alumno de decirle lo que tiene que hacer sin necesidad de gritarle, sin necesidad de imponerle por la fuerza algo (...) pero te quiero decir igual lo maltrata, yo me acuerdo de una docente de acá yo estaba abajo ¡yo dije que entregaras la tarea! y estaba a los gritos, ¡vos siempre hacés lo mismo! Está bien el no habrá entregado las tareas, pero no era para gritarle así, yo no estoy de acuerdo, a mí me parece que eso es una manera de maltratar al alumno (Asesora Pedagógica, escuela B).

Diferente sería el proceder del estudiantado con relación al trato que reciben. Un preceptor de la Escuela B sostiene:

Y yo con los años de experiencia que tengo a los chicos, si vos los tratás con respecto son ubicados, ellos son ubicados, son hermosos para trabajar, muy respetuosos, muy ubicados y si los docentes tienen la forma de enseñarles que a ellos los entretenga, se re entusiasman porque por ejemplo acá hay una profe que le enseña a través de juegos y los chicos están fascinados, y que hace eso los atrapa, leer por internet o un libro escrito por lo que sea ellos lean porque al competir ellos quieren ganar, entonces terminan aprendiendo y eso es bueno (Preceptor1, escuela B).

Cuestiones vinculadas a las hostilidades entre profesores/as y estudiantes no contribuyen a establecer el vínculo adecuado que favorezca un clima apropiado para enseñar

y aprender. El respeto y la calidez afectiva es valorada por los/as adolescentes y jóvenes, porque son muy susceptibles ante las palabras del adulto.

Cada vez más los/as estudiantes tienen acceso a la información a través de las tecnologías de la información y de la comunicación. Si bien pueden ser un recurso de apoyo a la enseñanza, también se debe tener en cuenta la posibilidad de aprender de ellas en cualquier momento e instancias de la vida, puede estar en contacto con la realidad al instante, mientras que la escuela quizás brinda contenidos desactualizados, de allí la importancia de tener vinculación con la realidad y las propuestas didácticas que se plantean y que despierten curiosidad, permitan instancias de participación y admitan la oportunidad de expresión.

En ocasiones, los/as estudiantes están limitados en sus actuaciones dentro del aula a permanecer en forma individual y no están habituados a situaciones de intercambios comunicacionales y al planteamiento de sus puntos de vistas. Esta forma de trabajo en solitario durante el año escolar los/as lleva a que en las instancias donde deben participar en mesas examinadoras no se presenten por tener miedo, porque no están -en su aprendizaje- incluidos momentos de expresiones verbales, intercambio de ideas, exposiciones de temas frente al grupo sin carácter evaluativo, citando como ejemplo la exposición de conclusiones en trabajos grupales.

Es probable que cierta actuación del profesorado no consolide la pertenencia del estudiantado a la clase y a la institución, por el contrario, genera desmotivación. La dificultad del trabajo docente en soledad, por la designación de su tarea en hora cátedra, conduce a tener distribuida en varias instituciones su tarea. Ello conduce a no disponer de tiempo para compartir información con sus colegas sobre los procesos de aprendizaje del estudiantado de los cursos a su cargo.

También debe señalarse que por la complejidad de determinadas problemáticas que atraviesa la vida del estudiantado, la escuela por sí sola no puede resolverlas, por lo que

requiere la intervención de otros organismos estatales. La intersectorialidad debe ser considerada como política de Estado y no una sobrecarga de tareas para cada institución, o para algún integrante asignado, que en ciertos casos suelen ser los/as asesores/as pedagógicos quienes entablan vínculos con otras instituciones de la sociedad que brindan su apoyo al estudiantado y a integrantes del núcleo familiar.

Los intercambios con otras instituciones surgen por la necesidad de retener a adolescentes con características diferentes al modelo ideal tradicional, con intereses disímiles en cuanto a la culminación del nivel: continuar en la universidad o la inserción al mercado de trabajo. Esta heterogeneidad reúne en la clase a adolescentes con diferentes edades e intereses, con distintas experiencias educativas de acuerdo a las vivencias familiares y contextos inmediatos diferenciados.

La inmediatez que se advierte en la vida de los/as jóvenes lleva a que un testimonio reconozca que reciben “una generación que les cuesta prestar cierta atención más de diez minutos” (Profesora 4 de Ciencias Biológicas, escuela B). Esta característica juvenil impone una nueva forma de organizar las clases, poniendo en jaque el proceso de enseñanza de los/as profesores/as cuya formación está orientada a una enseñanza simultánea donde se plantea la clase para todos/as por igual, esperando los mismos resultados.

Esta nueva realidad requiere de prácticas pedagógicas diversificadas, respetando los distintos ritmos de aprendizajes y de experiencias didácticas que el colectivo docente no está acostumbrado a implementar.

Al decir de Terigi (2010) la heterogeneidad del alumnado presenta diferentes cronologías de aprendizaje, al que se le sigue proponiendo aprendizajes monocrónicos - secuencia única de aprendizaje- donde el profesorado mantiene un saber pedagógico por defecto -entendiendo que se trata de un saber que funciona en forma automática e impide pensar en forma novedosa-.

Una profesora que es externa a la institución, que acompaña la trayectoria escolar de un estudiante, expresa que previo a su intervención “el joven tuvo que pasar por dos repitencias con un costo muy alto para él y su familia”. Mantiene que:

Yo veo que hay todavía una mirada muy homogénea de la población estudiantil, todavía se sigue viendo que todos aprenden de la misma manera, mi tarea en este caso es poner en jaque esta cuestión no todos aprenden de la misma manera (Profesora 3 de Educación Especial, escuela B).

Al decir de Terigi (2008b) “romper la monocromía de aprendizajes es una tarea difícil para los/as docentes formados en la enseñanza simultánea” (p.151), cabe destacar que por monocromía se entiende que el docente utiliza una secuencia única de aprendizajes con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso y desarrollando la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas (Terigi, 2010).

Cada profesor/a ofrece un proceso pedagógico-didáctico diferente, generalmente con clases monocrónicas, clases homogéneas, con contenidos descontextualizados y fragmentados, respondiendo a un modelo tradicional, que puede afectar el aprendizaje y logros de los/as estudiantes.

Por ello se plantea el desafío de una transformación de la escuela secundaria. Si bien tiene que ser una decisión a nivel de política educativa (nacional y/o provincia), cada institución puede asumir el reto para mejorar los logros académicos del estudiantado y la renovación de las propuestas de enseñanza de los /as profesores/as. Requiere de reflexión colectiva y plantea la necesidad de anticiparse cuando se detectan las primeras dificultades en las experiencias escolares para que no culminen en reprobación. Se pone en cuestión la falta de escucha al estudiantado, la detección de las dificultades que se le presentan que interfieren en la superación de los obstáculos que enfrentan, que se pueden evitar con la atención atenta

de las/os docentes, es momento de no mirarlas/os en sus aspectos negativos, sino fortalecer sus posibilidades. El diálogo con los/las profesores/as es de importancia al referirse a la transformación que puede hacer cada uno/a en cuanto a aspectos de sí mismos que resultan favorables para su aprendizaje. A su vez, el acompañamiento durante el año escolar es primordial y necesario para lograr la promoción.

La vinculación, o no, del estudiante con el saber, se relaciona con los saberes disciplinarios y pedagógicos-didácticos que posee el profesorado. Estos saberes provienen de la formación docente inicial, los adquiridos por la capacitación, los producidos por la propia experiencia profesional, la autoformación que realizan a través de lecturas de material bibliográfico y los generados en los intercambios con otros/as profesores/as. Afirmar Stenhouse (1998) que el/la profesor/a puede tener saberes de su propia disciplina y saberes pedagógicos-didácticos referidos a las estrategias que utiliza para transmitirlo en el proceso de enseñanza.

En síntesis, el lugar que ocupa el/la profesor/a en el vínculo pedagógico es sumamente importante para la interrelación que se produce en el aula, ya que puede incidir en la adquisición u obstaculización en la construcción del conocimiento escolar. Un vínculo positivo evita vivencias dolorosas tanto para el estudiantado como para el/la propio/a profesor/a.

V.2. Las teorías del aprendizaje sostenidas en el acto pedagógico

En general, existen dos grupos principales en los que se agrupan las teorías del aprendizaje: las conductistas y las cognitivas, que presentan enfoques diferentes. En la cotidianeidad de las escuelas y relacionado con el quehacer docente sobre la enseñanza y el aprendizaje también se observan distintas posiciones. Por lo general, conviven diferentes formaciones iniciales del profesorado titulado que provienen de Institutos de Profesorado o

de Universidades de distintas provincias argentinas. Sumado a esto, la posesión de otros saberes que construye durante su experiencia profesional proveniente de diferentes fuentes.

A través de los planteos en las clases, se podría diferenciar la teoría de aprendizaje a la que adhiere cada docente. En la transmisión del conocimiento todavía está muy presente – en términos generales– la formación conductista con un rol pasivo del estudiantado, mientras que en otras propuestas se trata de darles mayor protagonismo en sus aprendizajes.

El testimonio del profesor de la Escuela D lo distingue expresando:

reconozco que soy un docente que viene de la educación sarmientina muy positivista, muy conductista, así me educaron a mí, así fue también nuestra educación en la universidad, Universidad de Buenos Aires (UBA), hay que reestructurar toda la cabeza para poder despojarse de esa educación, de ese bagaje que uno tiene (Preceptor 1, Escuela A y Profesor Historia Escuela D).

El quehacer de los/as docentes está asociado principalmente a la transmisión unidireccional, al rol pasivo del estudiantado, a la memorización de los contenidos, a la copia de escritos del pizarrón y a la evaluación para verificar los aprendizajes. En este sentido, la supervisora escolar de las instituciones B y D hace referencia a “la falta de pizarra” entendido como volver a la enseñanza que se dejó de lado, a la falta de explicación de los contenidos y no solo a la resolución de ejercicios en un cuadernillo del 1 al 10. Se trata de la responsabilidad que debe asumir el profesorado sobre el saber a enseñar.

Otro planteo similar de parte de una vicedirectora:

Al de matemática no lo entiendo entonces te lo resuelve en el pizarrón y no lo explica por qué esto es el resultado de esto, entonces en vez de explicar el método de resolución, te lo resuelve para que vos analices y digas ah esto llegó de acá pero a lo mejor el chico no llegó a ese pensamiento, deducir de dónde sale (...) yo creo que eso también va en uno, el plantarse frente a un grupo de alumnos con responsabilidad, si

yo voy a enseñar algo y ese va a ser mi modo de vida tengo que estar preparado, no puede pasar calor delante de un alumno que me pregunta cómo se hace esto y no lo sé resolver, eso también lo que uno elige lo que uno pretende de su vida, ser responsable delante de los alumnos (Vicedirectora 1, escuela B).

Otro entrevistado plantea la situación que se produce al brindarle los materiales que se usaron años anteriores, a pesar que se recibe cada año estudiantes con características disímiles. Sostiene que por “lo menos darle una vuelta de tuerca y ver que se puede mejorar” (Profesor 1 de Historia, escuela B).

No obstante, y a pesar de los años transcurridos, en la escuela secundaria es escasa la inclusión de las teorías cognitivas. Las prácticas pedagógicas en algunos/as profesores/as no han sufrido modificaciones, se continúa con un modelo de enseñanza que ya no responde a la diversidad de la población que hoy llega a las aulas y que trae consigo diferentes experiencias y vivencias por sus distintas situaciones de vida. Y, desde lo pedagógico, es probable que algunos/as de ellos/as ya han pasado por otra institución del mismo nivel para continuar su escolarización, con una cultura institucional diferente.

Cabe recuperar en este sentido las palabras de Sandra Nicastro (2012) que reconoce a las trayectorias de los/as estudiantes más como una responsabilidad institucional que por la de los/as protagonistas. Es muy importante tener en cuenta esta afirmación para situarse en el ámbito de cada escuela con el fin de repensar colectivamente las actuaciones de cada profesor/a que tienen consecuencia sobre los recorridos de los/as estudiantes.

Comenzado el tercer milenio se necesita dar repuesta a grupos que no pertenecen a lo considerado como modalidad estándar. Por ello, se requiere pensar en otras formas de enseñar que involucre a dichos grupos. La mediación, la comunicación y la interacción son intervenciones a tener presente para organizar las clases según el objetivo propuesto, buscando instancias flexibles que permitan la interacción entre pares, para poder progresar.

Las propuestas seleccionadas deben considerar la zona de desarrollo potencial para aprender, incrementando el crecimiento personal, siendo ésta una forma apropiada para lograr vínculos positivos con el saber.

Cabe destacar que la formación inicial tiene un papel importante en los desempeños del profesorado. Sin embargo, hay que mencionar que también algunos/as docentes están a cargo de asignaturas sin tener una formación pedagógica para la enseñanza. Se trata, por un lado, de recién egresados/as de las escuelas técnicas que comienzan su actividad laboral en una institución educativa y, por otro, de profesionales que comparten la tarea de educación y sus propias actividades. Estas situaciones tan heterogéneas, influyen en los desempeños escolares. El siguiente testimonio corrobora lo antes dicho:

Acá en la escuela tenemos tanto profes que vienen con años, digamos que ya tienen la experiencia y van tomando horas y también tenemos a profes que recién son recibidos en las Escuelas Técnicas entonces, como están habilitados para dar ciertas materias, las dan y a veces hay faltantes de profesores/as con título docente, dan la posibilidad a profes que no tengan un título docente pero sí técnico que por ahí pueda acceder, así que en ese sentido tenemos de todo (Asesora Pedagógica, escuela C).

Puede inferirse que las diferencias entre las posturas sobre el aprendizaje que conviven en las instituciones, proviene de los supuestos que sostiene cada profesor/a, pero a su vez la falta de profesores/as titulados en las diversas asignaturas, permite el desempeño con títulos supletorios que no poseen dicha formación pedagógica porque su trayecto formativo no estaba dedicado a la enseñanza, motivo que incide en los modos que tiene el estudiantado de vincularse con el saber.

Parafraseando a Terigi (2013) se sostiene que la escuela promueve la relación de los/as adolescentes y jóvenes con los saberes, pero que a la vez también los/as profesores/as se relacionen con el mismo. Aclara que no se trata de desvalorizar el trabajo del/a docente,

pero sí proponer una mirada que permita reflexionar sobre situaciones que se presentan en clase, para comprender por qué el saber del profesorado puede afectar al estudiantado. La práctica por defecto es una expresión que pertenece a la autora citada. Según su explicación proviene del ámbito de la computación, donde hace una analogía entre los programas de computación y el funcionamiento del saber pedagógico. La operación por defecto es lo que utilizará la computadora si no se opta por una opción diferente, esto hace que no se elijan otras opciones.

En sus escritos refiere al saber pedagógico por defecto que se configuró para la escuela del siglo XIX, que no resulta apropiado para dar repuesta a ciertos problemas de la escuela actual y que fueron descritos en el capítulo anterior. Un saber pedagógico por defecto es un saber que funciona en forma automática y se reproduce en las prácticas sin advertirlo e impide pensar en forma novedosa (Terigi, 2010).

Este saber pedagógico lleva a que la enseñanza se produzca por defecto, se reproduzca lo que se sabe, no se analice y hace que se obture la creatividad del profesorado en cuanto a buscar otras alternativas cuando un/a estudiante no comprende lo que el profesor/a le está explicando. Puede decirse que la falta de experiencia laboral hace que se recurra a la práctica por defecto.

Esta perspectiva lleva a la monocronía del aprendizaje, el trabajo de enseñar entendido como una tarea colectiva, aunque se procuran resultados en forma individual. Esta forma de actuar del profesorado responde al tipo de formación recibida, dado que fue formado para desarrollar aprendizajes monocrónicos (Terigi, 2013).

Las dificultades que se presentan en el aula con respecto al aprendizaje de los/as adolescentes y jóvenes, surge en algunos casos al tratar de enseñar a todos/as por igual. Se recurre cuando en las aulas existe heterogeneidad de tiempos y formas de aprender, que requieren su consideración.

Un testimonio reconoce que “también vale destacar que hay profesionales que buscan continuamente construir propuestas didácticas que involucren saberes en forma creativa y si observan que no resultan apropiados para su grupo clase, buscan otras formas para llegar al adolescente (Asesora Pedagógica, escuela C).

Dentro de este tipo de enseñanza se pueden enmarcar a las prácticas didácticas que menciona el estudiantado en sus expresiones, cuando requieren aclaraciones sobre determinados contenidos y los/as profesores/as solo cuentan con una forma de explicación o bien le dicen que copien la resolución de un problema del pizarrón. La Vicedirectora 1 de la escuela B sostiene:

El de matemática, no lo entiendo... entonces te lo resuelve en el pizarrón y no lo explica por qué esto es el resultado de esto, entonces en vez de explicar el método de resolución, te lo resuelve para que vos analices y digas ah esto llegó de acá pero a lo mejor el chico no llegó a ese pensamiento, deducir de dónde sale (Vicedirectora 1, escuela B).

Para no reproducir una manera estándar de enseñanza se necesita de un saber pedagógico rico y creativo, que produzca innovaciones para que las trayectorias escolares se desarrollen en forma continua y completa.

La falta de profesores/as para el dictado de asignaturas habilita a otros/as profesionales para el dictado de las mismas. A los/as profesionales y egresados/as de escuelas técnicas, se agregan los/as docentes de enseñanza primaria que están también habilitados para el dictado de algunas asignaturas. En ciertas circunstancias, un acompañamiento pedagógico-didáctico les permitiría afrontar las dificultades que se les presenta en la cotidianeidad escolar, a quienes se inician en la docencia.

Una integrante del equipo directivo, plantea la habilitación de personal para el dictado de clases y las condiciones de formación que poseen:

Por ejemplo, no se cubren las horas porque no hay profesores/as recibidos/as con títulos, entonces le permiten a personas que no tienen el título o que son egresados del nivel medio que se anoten para dar clase en esa materia y a veces ¿viste? por los paros y distintas situaciones se suspenden clases y no sé si ese profesor tuvo la materia durante los cinco años o qué nivel logró en los 5 años, está enseñando algo que no está preparado (Vicedirectora 2, escuela B).

Acá se pone en cuestión la formación que puede tener alguien que egresa del nivel secundario y que se encuentra dando clases, cuando ha transcurrido su trayectoria escolar por discontinuidades e interrupciones, producidas por paros o suspensión de clases.

El Director de la Escuela C también refiere a la presencia de jóvenes que no poseen título docente por la falta de egreso de profesores/as universitarios o terciarios:

La universidad lo que nos está pasando es que promueve dos profesores de Matemática y se jubilan seis por eso lo que toman son cada vez chicos técnicos recién recibidos el año pasado (...), de compañeros nuevos que van a dar su primera experiencia y que la mayoría no son profes titulados (Director, escuela C).

Otra narrativa refiere al desempeño docente que percibe:

Hay muchos profes comprometidos en esta escuela, como también hay profes que vienen 2 o 3 horas y la verdad no sé si realmente se involucran o no, lo que si noto es que hay que tener en cuenta el estudiantado que tenés para no dar las mismas clases en todas las escuelas o en todos los cursos por más que des en todos los primeros años, hay que tener en cuenta el contexto también de esta escuela porque es distinto, todas las instituciones son distintas (Profesora1 de Lengua y Literatura, escuela D).

La Directora de la Escuela B hace mención a la autoridad del docente desde el conocimiento refiere:

Esa asimetría debe existir en la escuela, en la casa. No se pueden parar desde el lugar de autoridad, si no es también desde el conocimiento. Decimos ¿cómo este grupo se porta tan mal con este docente y con esta otra docente ni se lo escucha? Porque el docente marcó presencia, marcó presencia desde el conocimiento en la clase y cómo preparó la clase y eso el chico lo percibe, acá están las consignas y yo me pongo a jugar con el celular, dar clase, demostrar que yo me preparé, es para él, esa es una autoridad que hay que seguir reforzando y construyendo, docentes más jóvenes son los que más vienen (Directora1, escuela B).

La pregunta que se formula pone en evidencia la influencia de la presencia del/ la profesor/a frente a la clase, comparando las actitudes de los/as adolescentes y jóvenes ante determinados/as docentes, poniendo en evidencia que ciertos/as profesores/as no pueden afrontar la clase desde la autoridad epistemológica, situación que es percibida por el estudiantado.

V.2.1. La evaluación como control y la evaluación como aprendizaje

Tal lo mencionado en páginas anteriores, últimamente en las salas de clase puede percibirse que el profesorado del nivel secundario utiliza la evaluación como control y en pocas ocasiones como instancia de aprendizaje. Una profesora considera que cuando evalúa lo hace también para conocer su propio desempeño y lo expresa del siguiente modo:

A ver (...) yo tomo examen no solo para evaluar a mis alumnos, sino también para evaluarme yo, a ver como transmití el conocimiento, cuánto aprendieron mis alumnos de lo que yo di. Si mis alumnos no aprendieron no es falla de ellos es falla mía, yo tengo que ser consciente de eso, a veces les digo bueno a ver chicos a esta altura tengo que evaluar, tengo que evaluar y saber cuánto saben (...) yo me evaluó a mí misma (Profesora 2 de TIA, escuela B).

Por otra parte, en función de las dificultades del estudiantado con respecto a las evaluaciones, una persona externa a la institución que acompaña la trayectoria de un estudiante, expresa la idea que trasmite a los/as profesores/as sobre cómo enseñar a dar lección oral:

Les digo a todos por favor que las primeras evaluaciones sean como un juego, que las primeras evaluaciones sean un aprendo, aprendo a dar una lección, que sea fácil, que sea exitosa, que en la primera se vaya y se siente en su mesa y diga dí la lección oral genial, sí porque yo tengo que promover que esas primeras evaluaciones sean exitosas y no frustren a nadie (Profesora 3 Educación Especial, escuela B).

Es importante que la evaluación no se torne en una situación frustrante para el estudiantado a la hora de dar una lección oral o al presentarse a una mesa examinadora. En esta última situación, el/la adolescente o joven no sabe cómo hacerlo, cómo preparar un tema, cómo desarrollarlo, debido a que las instancias de exámen se realizan de manera tradicional al exponer un tema a elección y responder el interrogatorio del titular de la mesa sobre todo el programa. Si bien se comparte la postura de que la evaluación tiene que ser una instancia de aprendizaje durante el año escolar, en la situación de que se tenga que rendir un examen final, éste también tendría que ser de aprendizaje en sí mismo.

La profesora externa comenta acerca de su colaboración en la organización de la evaluación con el estudiante que acompaña:

Le damos forma a la evaluación, la profesora generalmente me dice si el perfil del alumno es más de oral, privilegiamos el oral, puede llegar a dar una evaluación desde lo oral, si la profesora si lo necesita porque todavía el escrito se sigue privilegiando dentro de la escuela, porque si no queda escrito en algún lado, no está la evaluación, bueno se formatea, a veces me manda por ejemplo un modelo yo le doy sugerencias, por ej. ponerle más imágenes, usar formatos diferentes, si ..si a veces la dificultad está

en lo (.....) armar conceptos entonces lo rearmamos, se pone el concepto de diferentes formas, se pone a través de esquemas, de representaciones gráficas o con diferentes oraciones y que ellos lo recreen..sí a la dificultad se le buscan todas las formas, que sean variadas, diferentes formas es porque los profes tienen a veces ..el profesor muchas veces cree que no tiene herramientas, generalmente muchas veces te dicen que no tienen recursos, que no fueron preparados para eso, pero muchas veces yo uso mucho como herramienta mía mostrar modelos a los profes ¿sí? Por ejemplo me dicen cómo podría evaluar este tema y yo pienso en mi casa cómo y se lo presento y me dicen no así no pero si yo le doy vuelta acá... y acá lo pongo de otra manera genial! así no porque yo no sé de contabilidad, inglés yo solo le puede servir para hacer un formato distinto ... y bueno en esa ida y vuelta se construye la herramienta con la que se va a evaluar y después es cómo que se dan cuenta que tenían un recurso, simplemente no se había sistematizado (Profesora 3 Educación Especial, escuela B).

El conocimiento que posee el/la profesor/a desde su experiencia no es reconocido desde el/ella mismo/a, recién puede visualizarlo cuando se realiza un trabajo colaborativo y encuentra la forma de desarrollar su tarea.

Otro entrevistado refiere a la evaluación que comprende la primera instancia de la etapa complementaria:

(...) ahí creo que hay algunos profesores que mandan al chico al P.O.E.C. que no están para el P.O.E.C. están para febrero, entonces aparece que el P.O.E.C. no sirve, pero en realidad, si viene un alumno y de golpe ve que le faltan todos los conocimientos, en realidad no estaba para P.O.E.C. no te va a resolver esa situación de alguien que no estuvo presente o que no estudió o que no trabajó nada en todo el año (Director de la escuela C).

De su referencia se infiere cierto desacuerdo con las decisiones que toma el profesorado frente al estudiantado cuyo desempeño no fue acorde a lo propuesto durante el año escolar, poniendo en cuestión al reducido tiempo existente para que un estudiante acredite los saberes.

Acerca de la última instancia de evaluación donde se decide la promoción o no, se recupera el siguiente testimonio:

Me ha pasado de pronto como profe que un chico desaprobó porque no sabía los contenidos y era la materia que le ponía el título de repitente o no, Yo creo que está aceptado socialmente que un chico si no pasa esto y esto, repite, está sabido y aceptado en la sociedad (Director, escuela C).

Desde sus palabras puede reconocerse la naturalización de la repitencia. Este aspecto de las prácticas pedagógicas que está arraigada en las instituciones merece un debate y replanteo en cuanto a la función que cumple el reiterar nuevamente un año de estudio.

Una Profesora de la Escuela D, que comparte clases en una escuela privada y en una institución nocturna, aclara “que tengo todas las realidades”. Reconoce que en un curso de primer año “de diecinueve aprobaron nada más que seis la materia, el resto fueron al P.O.E.C. y a febrero y fue muy traumante para mí” (Profesora 4 Contabilidad, escuela D).

Es preocupante en este relato, que la trayectoria escolar del estudiantado de este primer año, sólo un tercio puede llegar al último día de clase y promocionar, los dos tercios restantes tiene pendiente la acreditación de la asignatura en las instancias de evaluación complementaria. En su caso, objetiva su sentimiento ante la situación, pero no da cuenta del replanteo de su enseñanza. En tres entrevistas más se hace referencia al estrés y frustración que significa para los/as profesores/as la evaluación en las mesas de exámenes.

El Director de la Escuela C expresa que:

Las mesas de exámenes son una instancia a la que no vienen... vienen aquellos chicos que hacen un esfuerzo tanto el chico como su familia, son los que logran proyectarse y terminar (...) yo veo, que hay un desgranamiento permanente ¿Habría que trabajar distinto los contenidos? Habría que ver qué otra cosa aprenden y qué pasa con el chico que viene y el que no viene (Director, escuela C).

El testimonio del Director de la Escuela D hace referencia a los/as estudiantes de primer año en las instancias evaluativas complementarias:

Primer año es caótico, caótico porque el chico no está acostumbrado a un P.O.E.C., no está acostumbrado a un examen, la mayoría de las veces hay como un fracaso en el examen de febrero, chicos que se quedan con previas porque no pueden resolverlo, no saben rendir, se ponen nerviosos en una mesa examinadora no entiende lo que tiene que preparar, muchas veces se le ha dicho que tiene que preparar un tema nada más, no estudia no estudia nada, no lee nada pero bueno, eso lo veo (Director, escuela D).

Frente a este relato es importante reconocer la falta de información sobre cómo transcurre una mesa examinadora. Actitudes de nerviosismo es el aspecto más mencionado en las entrevistas a los/as estudiantes, siendo una de las razones por las cuales no pueden expresarse convenientemente frente al tribunal que los/as evaluará.

La mesa de examen de Matemática, en la Escuela C se la ubica como la última mesa a rendir:

Es que generalmente los que se presentan a la mesa, justo Matemática es la última mesa de examen digamos, rindieron todas las otras y le queda para aprobar Matemática sí o sí para pasar y generalmente los que se presentan están en esa situación, se presentan ya para venir porque estudian otras y dejan la difícil y lo más común le dieron poca importancia a la materia y siempre me pasa, me ha pasado

muchos años que es la última materia, que los chicos lloran, pero no hay formas de cómo salvarlos (Profesora 2 Matemática, escuela C).

Hay que reconocer que de los veinticinco testimonios de estudiantes recogidos, Matemática es la asignatura en la que mayor dificultad presentan los/as adolescentes y jóvenes y en oportunidades le impide la promoción o le queda pendiente para acreditar en carácter de previa. Respecto a la materia que queda pendiente de aprobación, en las instituciones seleccionadas utilizaron los fondos del PMI, para organizar talleres y lograr la aprobación de esta asignatura.

En Neuquén, la Resolución N°151/10 propone que la evaluación sea procesual, y si no se logra la promoción al finalizar el año, hay instancias complementarias a las que se debe presentar el estudiantado para acreditar la asignatura.

En muchas oportunidades el proceso no es tenido en cuenta por ciertos/as profesores/as que solo consideran las notas de las evaluaciones como síntesis del trimestre. Por otro lado, los/as referentes institucionales observan que los/as estudiantes no se presentan a las mesas examinadoras, principalmente cuando tienen tres asignaturas sin aprobación y donde con solo acreditar los conocimientos en una de ellas les permitiría promover el año, pero prefieren repetir.

V.2.2. Mediaciones ante el conocimiento: profesores/as y pares

De acuerdo a los postulados de la teoría socio-histórica propuesta por Vigotsky la adquisición de conocimientos comienza siendo un intercambio social, interpersonal para luego internalizarse o hacerse intrapersonal. Para esta teoría el aprendizaje precede al desarrollo, donde la mediación que realizan tanto los/as profesores/as como los/as propios/as pares es de vital importancia para que el estudiantado pueda apropiarse de los conocimientos.

Con relación a ello, es importante reconocer que la comunicación didáctica es un instrumento de mediación privilegiado en el proceso de enseñar y aprender, vinculado a la construcción cognitiva (De Pascuale y Scarpecci, 2012, p.1).

Para que el/la estudiante se relacione con el saber es de vital importancia la intervención oportuna que realice el/la profesor/a para facilitar el proceso de internalización, por cuanto el conocimiento pasa de una actividad externa del plano social al plano individual, que permite la reconstrucción del conocimiento. Sosteniendo esta postura de Vigotsky, la mediación que realice alguien más experto, permite al estudiantado realizar actividades con mayor grado de dificultad que promuevan el desarrollo cognitivo. Diana Martín (2005) amplía este concepto sosteniendo que “la incorporación de nuevos saberes obliga a reestructurar progresivamente todo lo aprendido, lo nuevo reorganiza siempre lo anterior” (p. 42).

Existen desempeños del profesorado donde no proponen experiencias de aprendizaje potentes, que favorezcan el intercambio comunicacional entre pares y con el propio docente. Citando un ejemplo, ya mencionado, que el/la profesor/a resuelva un ejercicio en el pizarrón y que el estudiantado lo copie, no genera la apropiación del conocimiento que es el propósito de la enseñanza, según Vigotsky.

En otras oportunidades se hace alusión a la no comprensión de la exposición del/a docente, es el caso el estudiantado que en ocasiones no se anima a preguntar o bien ante la consulta se les reitera la misma explicación. Frente a esta situación es evidente que no se sostiene la teoría de aprendizaje que requiere de la mediación del/la profesor/a, en la que su palabra puede dar pistas para seguir avanzando y no se desanime en el proceso que desarrolla.

Al mencionarse la teoría de Vigotsky no puede desconocerse el aporte que realiza a través del concepto de zona de desarrollo próximo que es de vital importancia, porque indica la distancia entre el nivel real de desarrollo (lo que puede hacer por sí mismo) y el desarrollo

potencial (lo que puede lograr con alguien más competente sea docentes o los/as propios pares.

La mediación donde intervienen los pares, también es clave en el proceso de aprendizaje. Un testimonio lo plantea diciendo “recurso a mis compañeros cuando no le entiendo a los profesores” (Estudiante 3, Escuela A). Otro estudiante menciona las explicaciones que le brindaron sus compañeros/as para comprender los contenidos de las materias que tenía que rendir en las mesas de exámenes (Estudiante 21, escuela D). En su caso la mediación de los /as compañeros actuó como un puente con los contenidos del programa.

Una profesora manifiesta la intervención de los/as estudiantes en situación de repitencia, cuando le asignan el rol de mediadores/as con sus pares.

Los uso como tutores en el curso y me resultó, me resulta a partir del segundo trimestre, porque en el primer trimestre lo que noto que mis alumnos repiten y no están, no están cómodos, (...), es como que se sienten de nuevo en el mismo lugar por la razón que sea entonces del segundo trimestre una vez que yo logro incorporarlos puedo hacerlos sentir útiles, me cambian la actitud (Profesora 1 de Contabilidad, escuela C).

Es oportuna la decisión de la profesora para promover la colaboración, ya que es conveniente para las partes: estudiantes que están en situación de repitencia que colaboran con su compañero/a y estudiantes que presentan dificultades que sienten el apoyo de su par. También de este modo resulta como un sostén a la profesora, que le permite atender al resto del estudiantado.

Las mediaciones también pueden darse a través de los medios de las Tecnologías de la Comunicación e Información, donde el estudiantado recurre por iniciativa propia y obtiene información para la comprensión de los temas. Un testimonio lo manifiesta “tenemos un tema

que vemos en la escuela y no lo entendemos entonces vamos a internet y buscamos que se yo... con palabras que a nosotros se nos faciliten o cosas así” (Estudiante Z, escuela A).

Un aspecto que debe señalarse en cuanto a la enseñanza es que los/as profesores/as focalizan en los saberes conceptuales, dejando de lado lo procedimental - el saber hacer -. La profesora que no pertenece a la planta funcional de la institución reconoce en su testimonio que:

(...) también uno de los puntos a trabajar muchísimo con los profesores es que aborden los contenidos desde lo procedimental, de cómo hago las cosas porque a veces es una gran catarata de conocimientos y aplicados ¿sí? Y es muy difícil después que luego lo desarmen solos si no les enseñan cómo, el que lo reconstruyó al concepto es fundamental (...) y en la dinámica dentro de la institución también es importante para el que enseña el cómo se apropia de ese conocimiento (...) por ejemplo, de esta profesora de contabilidad era esto, pudo hacer que los chicos o sea darse cuenta de que algunos conceptos los podían dibujar, que podían dar cuenta de esos conceptos desde otro lugar y lo entendieron perfectamente (...) porque hoy por hoy un chico de 13 años que ingresa a primer año, hablarle de banco, de mercadería, de activo y de pasivos. parece medio lejano a sus intereses, se pueden usar dibujos, esquemas rebien (Profesora 3 de Educación Especial, escuela B).

También refiere a la necesidad del profesorado de replantear la mirada sobre el/la estudiante y la utilización de los conocimientos que dispone el profesorado, “estamos hablando de mirarlos a todos desde otro lugar y a veces los profesores... a veces tienen propuestas muy interesantes y no llegan a los chicos...” (Profesora 3 de Educación Especial, escuela B).

En el caso del estudiante que acompaña hace referencia a lo que le planteó el joven:
Fue muy puntual en algunas cuestiones en decir con esta profesora a mí me cuesta hablar no le entiendo, no le puedo hablar cuando le digo algo no llego, las cosas se

fueron desarmando a partir de este diálogo y esta comunicación que empezamos a tener directamente con él y allanó el camino para todo el resto de los chicos porque no era que el no pudiera hablar con tal persona nadie podía hablar con tal persona entonces de alguna manera allanó, si la idea de tener un contacto permanente con los jóvenes (...) tiene que ver con que puedan decir no entiendo, de qué otra manera lo puedo hacer, me puede ayudar y a él le sirva o a ella le sirva eso me va a generar autonomía en seguir estudiando (Profesora 3 de Educación Especial, escuela B).

Vinculado a los contenidos se reconoce que son identificados con el qué de la enseñanza, median y articulan la relación entre el/la profesor/a y el estudiante. Existe un contenido a enseñar que se define como “aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas” (Stenhouse, 1998, p.18). Se debe diferenciar el contenido a enseñar del contenido de la enseñanza. “El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a los estudiantes” (Stenhouse, 1998, p.18).

Se sabe que en la escuela no siempre se proporcionan los aprendizajes que potencian las posibilidades del estudiantado, se lleva a cabo la monocronía de aprendizaje que postula Terigi (2010), en cuanto a que se desconoce lo que cada estudiante puede lograr a través de las mediaciones.

Las experiencias escolares verdaderamente enriquecedoras ponen el énfasis en el rol activo que tiene que tener el estudiantado para la internalización y reconstrucción de los saberes.

Si bien hasta aquí se aborda la vinculación profesor, estudiante y contenidos, es importante destacar algunos aspectos del sistema escolar que surgen desde la presente investigación y que ejercen influencia sobre los desempeños escolares.

La Profesora de la Escuela D sostiene que “me parece que mucho más allá de lo personal de las dificultades, hay muchas cosas en el sistema que ayudan a esas dificultades” Otra acotación que aporta la misma profesora reconoce que “me parece que la escuela no está sabiendo abordar los contenidos de una forma más interesante o más motivadora para los chicos, espero que esto mejore algo y que no empeore” (Profesora 3 de Geografía, escuela D). En este aporte se hace una evaluación sobre la tarea que realizan y destaca el abordaje de los contenidos que no llegan a interesar al estudiantado, lo que deja inferir que las propuestas didácticas requieren de creatividad de parte del/la profesor/a.

Varios testimonios por su parte, refieren a las horas libres que tienen los/as estudiantes, que influye en el abordaje de los contenidos y desfavorece el proceso de aprendizaje al disminuir las horas de clase que deberían tener e interrumpen la continuidad del proceso que se está desarrollando. Las expresiones que se recuperan sostienen lo siguiente: “tienen muchas horas libres entonces que te vayan a preguntar a otros cursos inquietos para que vayan a adelantar, si no pueden, que tal profe que venga, que por favor de un trabajo” (Preceptor 1, escuela B); “yo tengo pibes que tienen una bocha de horas libres, los pibes están muchos super desganados” (Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D).

Otra dificultad que los afecta son las horas que no se cubren es decir no las eligen los/as profesores/as o bien no hay profesionales para designar. Se toma el testimonio que hace referencia a “no tenemos docentes para reemplazar, tenemos muchas horas libres, docentes con licencia que tendrían que tener un suplente y no conseguimos, esto es general no se toman en una asamblea” (Vicedirectora1, escuela D).

Otro dato para tener presente, señala la continuidad que se requiere en el dictado de clases:

Otros que sobre todo en el primer año ya me estaban diciendo que han bajado mucho las notas y una de las causas puede ser porque han tenido muchas horas libres,

muchísimas horas libres en ese primero y eso queramos o no influye porque el chico pierde la cuestión de la continuidad, porque entran o vienen dos horas y se van entonces yo creo que al chico eso también los ha perjudicado (Asesora Pedagógica, escuela A).

La responsabilidad de los resultados de los/as estudiantes/as no es asumida en las instituciones, solo se culpa al estudiante porque no hace nada, no cumple, no estudia. No se replantea el quehacer del profesorado y los condicionantes de la institución y regulaciones del propio sistema educativo que posibilitarían la permanencia del estudiante en la escuela en situación de aprendizaje.

También hay testimonios que proponen algunas alternativas refiriéndose al trabajo en parejas pedagógicas como acompañamiento al estudiantado:

Mientras yo estuviera con un grupo, otro compañero estuviera trabajando viendo que le pasa a ese alumno porque por ahí noto que a una sola con tantas problemáticas, los repitentes por todas las problemáticas de aprendizaje que tiene los chicos, tratamos de llegar a todos y a veces no podemos y te sentís un poco (...) sí sería bueno porque creo que habría menos repitentes a veces a un alumno lo abandonás porque no tenés tiempo de dedicarte a él...tiene otro proceso de aprendizaje (Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D).

La profesora de la Escuela C sostiene que: “Es lindo trabajar en dupla, pero también tiene sus pro y sus contra”. Otra docente manifiesta que “estamos los docentes solos trabajando en esto, no siempre tenés todo solo, el ánimo no siempre tenés el mismo ritmo y a veces digo que bueno sería si hubiéramos dos por aula” (Profesora 2 de Matemática, escuela C).

Otra experiencia de la Profesora de la Escuela D sostiene:

Este año yo tengo re enganche con los chicos repitentes, si este año me toco ser acompañante de una compañera de 2° año y trabajé justo con un grupito de repitentes y logramos que puedan ir al P.O.E.C. porque se pusieron las pilas al final y en lugar de irse a febrero fueron al P.O.E.C. aprobaron una prueba porque estudiaron, porque se coparon con la materia al final y estuvo rebueno (Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D)

Continuando el testimonio la misma profesora al referirse a la repitencia sostiene

Está cruzada por múltiples causas, yo creo que la repitencia no es solamente que el alumno no aprueba la materia. No es responsabilidad única del estudiante sino... sino que hay una...también la escuela tiene que ver que pasó que este alumno no alcanzó a aprobar ¿no? (Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D).

Uno de los profesores entrevistados (Profesor 1 de Historia, escuela B y C) hace referencia a una experiencia positiva de trabajo conjunto en forma simultánea con el Profesor de Plástica. Mientras el profesor de Historia l enseña los contenidos de la materia, los/as estudiantes realizan un trabajo con el profesor de plástica vinculado con el tema que se está desarrollando.

Las intervenciones con otros/as colegas o los deseos de mantenerlas son propuestas aisladas, no tienen continuidad en el año escolar, a diferencia de la experiencia que se realiza en la Escuela D, a la que asisten alumnos/as sordos/as e hipoacúsicos/as, en las que está reconocido en los planes de estudios ya que funcionan dos planes. Un plan para los/as estudiantes oyentes de cinco años y otro plan de estudios de seis años de duración al que concurren estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as.

El profesor de Historia brinda su experiencia en primer año, dado que da clases en el aula Bilingüe como se denomina, debido a que la primera lengua del estudiantado es el lenguaje de señas y su segunda lengua es el castellano. En el aula trabaja junto a un/a

intérprete de señas, y tienen horas institucionales para planificar la clase, ya que el quehacer es conjunto entre el profesor (oyente) y la intérprete de señas. Ampliando estos datos el profesor aclara “porque el profesor que es el especialista de la disciplina tiene que explicarle al intérprete que no siempre es un docente o puede ser un docente” (Profesor de Historia, escuela D). Se apoyan mutuamente para saber cómo explicar conceptos avanzados, abstractos, donde se buscan estrategias “uno debe abordar los temas a través de las imágenes y no a través de la comprensión lectora”, debido a que la lengua de señas es ágrafa no tiene escritura. Con respecto a este trabajo la Directora de la escuela D reconoce todo lo que hay que aprender del otro si se considera la heterogeneidad del estudiantado.

También existen connotaciones negativas en cuanto al trabajo con otros/as profesores/as, desencuentros y confrontaciones que influyen en las relaciones entre pares, y que tienen repercusión en los aprendizajes de los/as estudiantes. Una profesora refiere:

Pero también lo que pasa que yo también tengo muchas diferencias con mis compañeros, entonces, desde cómo trabajar algunos contenidos o hay cuestiones de exigencia, hay gente super estricta y exigente y no les da posibilidades a los pibes, es como, no acá tenés que tener en cuenta otras cosas (Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D).

En síntesis y para cerrar este capítulo, se recupera la expresión del Director de la Escuela D que se centra en la importancia de repensar la escuela secundaria, infiriéndose la vinculación con un ritmo unificado de aprendizaje que tiende a homogeneizar al estudiantado, sin reconocer el respeto por las diferencias individuales, que posibilitan y enriquecen al aprendizaje.

Repensar eso porque la escuela es una caja cuadrada, donde hay chicos en forma cuadrada, pero también hay chicos de forma redonda, chicos en forma ovalada y tratamos todos de poner al chico en esa caja cuadrada y hay chicos que no entran en esta caja cuadrada y no significa que los chicos sean malos o menos inteligentes que

los otros, es un estándar donde debemos poner a todos, tienen que salir como cuadraditos, es mi punto de vista (Director, escuela D).

CAPÍTULO VI

HACIA LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA NEUQUINA

Lo expuesto en los capítulos anteriores pone en evidencia las experiencias y las vivencias que los/as estudiantes y los/as profesores/as construyeron en el tránsito por las instituciones y en las prácticas cotidianas en el aula, producto del vínculo que se establece entre el enseñar y el aprender, en el inicio del nivel secundario.

Se recupera lo vivido y sentido tanto por estudiantes como por docentes, teniendo en cuenta que para un número considerable de adolescentes y jóvenes estas experiencias y vivencias no son satisfactorias y los lleva a tomar decisiones que influyen en la reiteración del año de estudio. Para algunos/as profesores/as el desempeño insuficiente depende de una actitud del estudiantado que no se interesa por el estudio.

Esta situación que se puede interpretar de los testimonios obtenidos y de los datos estadísticos expuestos, sirven de diagnóstico acerca de la realidad que atraviesan las instituciones de la ciudad de Neuquén, que pueden ser susceptibles de mejora y/o transformación, para generar otras experiencias necesarias y la implementación de una propuesta como lo es la Nueva Escuela Secundaria Neuquina.

A partir de la sanción de la LEN (2006) se establece la unificación de la estructura de los niveles de enseñanza, dejando a las jurisdicciones la opción de elegir entre dos alternativas, como fue mencionado en el capítulo anterior. Esta modificación no afectó a la provincia de Neuquén ya que no implementó la estructura propuesta por la LFE en 1993.

La provincia asume la extensión de la obligatoriedad hasta la culminación del nivel secundario. Ello genera desafíos para transformar el formato de la escuela secundaria tradicional que ejerce influencia en los/as con el fin de cumplir con una trayectoria lineal. Es importante reconocer los recorridos reales de muchos/as estudiantes que tienen otros itinerarios por la multiplicidad de factores que influyen sobre las trayectorias escolares.

Para revertir las dificultades y lograr la permanencia y egreso del nivel, se toman decisiones jurisdiccionales con el propósito de establecer un nuevo formato que permita incluir a todo el estudiantado para que no repita el año y pueda concluir su trayectoria, evitando que las reiteradas repitencias provoquen el abandono que se ocasiona en los primeros años del nivel secundario.

VI.1. Algunas notas sobre el Diseño Curricular Jurisdiccional

Como un avance de importancia en la jurisdicción se reconoce la producción colectiva y participativa del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) para el Ciclo Básico aprobado por la Resolución 1463/18⁹⁵ que fija la política curricular para “orientar la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela Secundaria” (p.17)

La aprobación de este diseño en el año 2018 marca un hecho de vital importancia para unificar -a nivel jurisdiccional- los 109 planes de estudios vigentes en el nivel. Este DCJ del Nivel Secundario está aprobado para que todas las escuelas provinciales tengan un mismo currículum, con igual plan de estudios para las orientaciones bachiller, perito mercantil, técnica o agropecuaria. Esta igualdad es pensada para facilitar la movilidad entre instituciones de distinta modalidad sin tener que rendir equivalencias.

Si bien es una propuesta de construcción con participación colectiva, aún a cinco años de su aprobación –actualmente 1º y 2º año ya están funcionando en base al DCJ– requiere de la apropiación de todo el profesorado del nivel y la concreción de modificaciones previstas para su implementación. Por ejemplo, la ampliación de horas destinadas al trabajo institucional entre colegas -decisión que tiene que tomar el CPE- para posibilitar la tarea compartida entre los/as profesores/as.

⁹⁵ Se refiere al Diseño Curricular Jurisdiccional con la utilización de la sigla DCJ que integra la Resolución 1463/18 como el Anexo Único.

Los cambios previstos se basan en la designación y forma de trabajo de los/as docentes donde se plantea la formación de equipos institucionales, el trabajo por áreas, el enfoque interdisciplinario, incorporación de nuevos conocimientos, entre otras. Un Ciclo Básico que plantea el primer y segundo año como unidad pedagógica y un tercer año como interciclo que funciona como "puente pedagógico" al Ciclo Superior, evitándose de este modo la repitencia en los dos primeros años de estudios.

La nueva propuesta construida centraliza la enseñanza como la principal función del profesorado, aunque ciertos cambios pueden encontrar resistencias en su implementación. El desafío previsto incluye visualizar y problematizar lo instalado, lo obvios, lo naturalizado, que obstaculice el aprendizaje del estudiantado, según se plantea en el DCJ (2018, p.113).

En este contexto, pensar en nuevas vivencias que se requieren para la transformación de la escuela secundaria, implica partir de las prácticas reales en cada escuela del ámbito provincial, caracterizadas por el trabajo docente individual que requiere de nuevas alternativas para romper el aislamiento y el trabajo solitario que los/as profesores/as están acostumbrados desde su formación y en el ejercicio de su práctica pedagógica.

Las innovaciones que se proponen surgen del avance de las ciencias y del conocimiento que se produce en la actualidad, donde los conocimientos que se transmiten actualmente son anacrónicos, no responden al contexto que se vive y no tienen vinculación con el interés del estudiantado y con el entorno donde éste reside.

Si bien el anacronismo señalado se debe a la permanencia de contenidos no acordes a los cambios vertiginosos que se producen en la sociedad, hay que considerar el auge que tienen los medios digitales. Corresponde reconocer la disponibilidad del estudiantado para acceder al conocimiento en todo momento y lugar a través de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TICs), donde son usuarios habituales⁹⁶.

⁹⁶ Es importante resaltar que no existe un aprovechamiento de las nuevas oportunidades que brindan las TICs para la creación de nuevas estrategias de enseñanza que incentiven a los/as estudiantes a interesarse por la clases. Si bien hay experiencias con resultados favorables desarrolladas individualmente por los/as docentes de las escuelas

Esta manera de transmitir el conocimiento también incide en la formación inicial y en servicio del profesorado, debido a que es insuficiente para la interacción con el estudiantado que habita las aulas, que dispone de mayores saberes actualizados obtenidos a través de los diferentes medios informáticos. También es necesario reconocer que el profesorado que cuenta con años de antigüedad no fue formado profesionalmente con las nuevas tecnologías, donde Internet acerca a toda clase de conocimientos.

En tal sentido, se requiere de una formación permanente del profesorado que se retroalimenta con las propias experiencias profesionales y con las experiencias de colegas en la co-participación de tareas institucionales, práctica que debe instalarse en el colectivo docente de cada institución. Es importante la discusión y acuerdos para incorporar el uso de las tecnologías con sentido pedagógico, proponiendo una relación con los saberes más significativos y relevantes.

Esta transformación desde la mirada al trabajo del profesorado, conduce a aunar multiplicidad de miradas y decisiones acerca de la organización de las instituciones e implica profundizar en la labor que se desarrolla en ellas, para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Particularmente este capítulo se focaliza en las vivencias que deben transformar el quehacer en las instituciones, específicamente la labor que desarrollan cotidianamente los/as profesores/as. Para su análisis se trata de visibilizar el decir y hacer del profesorado y se plantean los cambios necesarios con el propósito de lograr trayectorias escolares completas, desde una mirada de las trayectorias reales que difieren de las planteadas por el sistema educativo. Se trata de evitar las dificultades que se presentan en los recorridos escolares, que conducen a la situación de repitencia de adolescentes y jóvenes.

consideradas en esta investigación, lo esperable es que las nuevas tecnologías sean utilizadas en todas las asignaturas como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante reconocer que hay que tener en cuenta las vivencias angustiantes del estudiantado en situación de repitencia, que se recogen a través de los testimonios, que pueden estar vinculadas a la influencia de algunos desempeños profesoriales, a la rígida estructura organizacional tradicional, a los regímenes académicos vigentes, en un contexto que requiere determinados cambios para alcanzar la universalización.

Pensar en la nueva propuesta que se plantea a nivel provincial demanda transformaciones estructurales que están fuera del alcance de las instituciones y del profesorado. Sin embargo, existen otros cambios intra institucionales que se pueden implementar como lo son la generación de espacios colectivos que permitan nuevas re significaciones para lograr consensos institucionales.

Los desempeños del profesorado implican desarrollar nuevas experiencias y vivencias que favorezcan el pensar en las prácticas pedagógicas–didácticas renovando los procesos de enseñanza y de aprendizaje y así generar propuestas novedosas para interesar al estudiantado que se muestra desinteresado por aprender.

Este cambio a nivel institucional demanda conformar un equipo de trabajo, que disponga de un tiempo de reflexión y debate basado en el diagnóstico de la situación de cada institución en cuanto al conocimiento de los rendimientos académicos del estudiantado. No es una práctica habitual que todos/as los/as involucrados/as en el acto educativo conozcan los resultados del aprendizaje a nivel institucional, debido a que cada profesor/a solo conoce los rendimientos académicos del estudiantado de los cursos en los cuales dictan clases.

Se trata de resignificar conceptos, generar consensos, negociar y superar divergencias entre el mismo colectivo profesoral, por a la existencia de diversidad de posturas notorias, producto de diferentes formaciones, distintas experiencias personales y profesionales que encierran desiguales representaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

En el apartado siguiente se analizan ciertos aspectos del quehacer profesoral susceptibles de mejora, que surgen del trabajo de campo realizado en la investigación con respecto a la actuación profesoral.

VI.1.1. Los/as docentes: del trabajo individual al trabajo colectivo.

Según palabras de Davini, (2015) “el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son solo una consecuencia de los alumnos, sino producto de la enseñanza”. (p.82). Bajo esta afirmación se transfiere también a los/as profesores/as la responsabilidad en los resultados del aprendizaje vinculándolos al proceso de enseñanza, por cuanto gestionan las propuestas didácticas para el aprendizaje del estudiantado. Por consiguiente, no pueden desconocer ni desvincularse de cómo realizan los recorridos escolares los/as adolescentes y jóvenes que habitan las aulas.

Para que este proceso se modifique es necesario un quehacer de profesores/as que implique el trabajo conjunto en los diversos proyectos que se propongan a nivel institucional. Para lograrlo es importante conformar un trabajo en equipo donde la comunicación entre colegas sea la base para generar un buen clima de trabajo, que permita establecer y fortalecer las relaciones entre los/as docentes de todas las asignaturas.

Centralizar la mirada en la enseñanza requiere consensuar concepciones sobre la misma, sobre el aprendizaje y la evaluación, por ser los conceptos que más diferencias suscitan institucionalmente. Repensar estas concepciones que sostienen los/as profesores/as demanda un proceso individual que cada uno/a tiene que transitar para lograr unificar el trabajo colectivo en cada institución.

La enseñanza implica previamente contar con una planificación, con carácter flexible, para adecuar la propuesta al grupo y al contexto particular donde se lleva a cabo, y así favorecer las posibilidades individuales del estudiantado. Mediante ella se proveen las tareas

a desarrollar para utilizar adecuadamente el tiempo, que puede modificarse de acuerdo a las necesidades que surgen en la práctica, ya que es común tomar decisiones que varían lo prefijado.

Es importante señalar que la formación del profesorado no se limita a la inicial, sino que es continua, es permanente, porque abarca toda su carrera profesional, aunque cobra un sentido especial al inicio en la profesión. Los/as profesores/as noveles o que recién se inician en la tarea docente, no tienen práctica en enfrentar los problemas complejos que se presentan en la sala de clase. Esta situación se manifiesta principalmente en los/as profesores/as egresados/as de escuelas técnicas que se inician en la docencia sin una formación pedagógica. Estos/as docentes “recurren a las matrices tradicionales asimiladas sobre todo en la propia historia como alumnos que operan inconscientemente.” (DCJ, 2018, p. 13)

Si bien la tarea prioritaria es la enseñanza, también los/as profesores/as que se inician tienen mucho para aprender respecto al abordar de diferentes formas el contenidos a enseñar. Aquí también se produce lo que García (1999) menciona como “transición de estudiante a profesor” (p 103). Con relación a los/as profesores /as que recién se inician en la enseñanza, el Director del Escuela C hace mención a:

Cada vez nos está pasando que hacemos el número de empleado o sea que llega un docente nuevo sin experiencia que no es docente, esta es una provincia donde no hay docentes, creo que la única área donde creo que son todos docentes es Historia y Educación Física (Director, escuela C).

Los testimonios de los/as estudiantes que atravesaron o atraviesan una situación de repitencia mencionan los puntos críticos que le ofrecieron dificultades y no pudieron superar, significando una detención en la trayectoria escolar. De ellos/as se recupera, como una de las primeras dificultades, la transición de la escuela primaria a la secundaria. En este aspecto se

incluye la adaptación a la nueva institución receptora, con las características particulares en cuanto a horarios, cantidad de profesores/as, múltiples tareas y evaluaciones continuas.

La adaptación a la nueva cultura institucional conforma un proceso complejo con una duración incierta, donde tienen significatividad las herramientas que dispone cada estudiante para adaptarse a una discontinuidad con respecto a la trayectoria de los siete años de la escolaridad primaria. Para superarlo es necesario evitar la desarticulación existente entre niveles, mediante la conformación de un equipo de trabajo interinstitucional entre el nivel primario y el nivel secundario, para que el pasaje sea una continuidad en la trayectoria escolar con acciones que faciliten un tránsito sin mayores obstáculos.

Las transiciones no solo hacen referencia al paso de un nivel a otro, sino que además incluye las situaciones de repitencia, el paso de un curso a otro donde se cambia el grupo de pares, en algunas trayectorias incluye el cambio de instituciones y en otras ocasiones entre distintas modalidades dentro del nivel.

El/la estudiante que inicia el nivel tiene que adecuarse a una nueva organización del horario diario, donde se produce el encuentro con varios/as profesores/as que poseen formaciones profesionales diversas, prácticas didácticas diferentes, desiguales formas de vinculación con los/as adolescentes y jóvenes. Frente a esta situación -por lo general- no cuentan con el acompañamiento de la trayectoria escolar en este nuevo nivel que comienzan a transitar.

Junto al modelo institucional al que se incorpora, el/la estudiante también tiene que considerar el desempeño profesoral que puede facilitar u obstaculizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y su consecuente influencia en la motivación por aprender y por lograr los rendimientos académicos esperados. Con relación a estos desempeños, cabe mencionar diferentes actuaciones del estudiantado, con experiencias y vivencias particulares cuando no acreditan asignaturas (ya señaladas en un capítulo anterior). Desde el punto de vista

pedagógico sus desempeños se enfocan durante el año en las instancias de evaluación, con el fin de la acreditación de asignaturas, en la que sus testimonios se vinculan a las materias reprobadas, la no presentación a las instancias complementarias.

Asimismo, los/as profesores/as tienen sus propias experiencias y vivencias que construyen en el trabajo cotidiano en el aula, es decir la formación en la práctica. Se infiere de los testimonios la diversidad de los vínculos que construyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se puede señalar el corrimiento que tiene la enseñanza cuando la evaluación –para la acreditación– prima sobre ésta. En este contexto no son coincidentes las posturas asumidas por cada profesor/a, ya que es válido reconocer que existen propuestas pedagógicas que privilegian la enseñanza, tratando de no perder de vista el aprendizaje del estudiantado.

En el trabajo del profesorado del nivel secundario se pueden señalar algunas características, tales como aislamiento, soledad, formación por disciplina, antigüedad en la profesión, circulación diaria entre distintas instituciones, ya mencionado en capítulos anteriores de la presente tesis, que de una u otra forma van a influir en las trayectorias escolares de los/as estudiantes. Dichas características son susceptibles de ser consideradas dentro de los cambios que aborda el trabajo de los/as profesores/as en la provincia de Neuquén, con el fin de revertir obstáculos que afectan al estudiantado en el egreso del nivel.

Cabe destacar que el trabajo del profesorado desde su origen fue pensado como una tarea individual y fragmentada en asignaturas, organización que no facilita la labor con otros/as profesores/as, ya que dentro del aula se desarrolla la clase en forma solitaria. Sostiene Terigi (2013) que la “literatura insiste en que la docencia es una profesión de características singulares” (p.9), debido a que su función principal es la transmisión cultural. Por su parte, Fullan y Hargreaves reconocen que la docencia es una de las profesiones “entre las más solitarias” (2000, p. 80).

Hay que considerar, además, que en las aulas el trabajo del/la profesor/a “se encuentra condicionada por la estructura organizativa y administrativa de la institución” (DCJ, 2018, p. 43). La misma infraestructura marca el aislamiento, donde la distribución de las aulas marca el límite que separa el quehacer de cada profesional hasta las tareas que realiza como parte de su labor pedagógica-didáctica: “planificación, ejecución y evaluación de la intervención pedagógica” (DCJ, 2018, p.17) muestran la soledad de su quehacer cotidiano.

Dentro de esta estructura organizativa se considera también la distribución de los espacios y la regulación del tiempo. Se reconoce la regulación del tiempo

Como un poderoso organizador de la actividad escolar en múltiples niveles. Toda actividad situada en el interior de las prácticas escolares encierra cierta regulación del uso del tiempo, como puede ejemplificarse a través del plazo asignado para la resolución de un examen, el número de ejercicios que se calcula que es posible resolver en una clase (Terigi, 2010, p.101).

De acuerdo a lo expuesto sobre esta organización, se reitera que la escuela fue pensada desde el trabajo individual y no desde la concepción de trabajo colectivo, colaborativo que se pretende lograr en el tercer milenio, por lo tanto, es una modificación que debe producirse para dar significatividad a la Nueva Escuela Neuquina.

VI.1.1.1. La distribución del tiempo vinculado al trabajo del Profesorado.

Al hablar del trabajo del/la profesor/a resulta interesante mencionar la distribución del tiempo a nivel institucional. Cada escuela se organiza respetando el obligatorio de cada disciplina. Por la designación del profesorado por hora cátedra y por la formación inicial por disciplina, la distribución horaria puede tomar diferentes modalidades, siendo la hora cátedra de 40 minutos la que se utiliza con mayor frecuencia, excepto en alguna institución que puede

lograrse una organización en bloque de tiempo, dado que algunas asignaturas se desarrollan en dos o tres horas continuas.

Esta distribución organizativa tradicional es conocida como el horario tipo mosaico, que se caracteriza por la rigidez, debido a que semanalmente se distribuyen las horas de las asignaturas que dictan los/as profesores/as que responden a las horas asignadas curricularmente.

El horario influye en el aprendizaje del estudiantado por el abordaje alternado de diferentes asignaturas. En una misma materia no siempre se puede dar cierre al trabajo que se desarrolla, situación que produce la interrupción de las clases por la terminación del tiempo asignado y hace perder la continuidad del tratamiento de los contenidos, para dar lugar al inicio de la clase de otro/a docente. A su vez influye la organización de clases de 40 minutos en la última hora del día, donde el estudiantado no presenta interés ya que está ansioso por finalizar la jornada escolar. Un dato que resulta de importancia, es que en la organización de la distribución de las horas, se privilegia la actividad del/la profesor/a por su formación disciplinar en desmedro del aprendizaje del estudiantado que requiere de continuidad.

En cuanto al trabajo del/la docente se reconoce el individualismo con que se desarrollan las prácticas didácticas en las cuales cada profesor/a organiza sus propuestas de enseñanza en solitario. La organización de la tarea docente se basa en la matriz del trabajo individual y privado, asociado a la fragmentación que tiene el currículum dividido en diferentes espacios curriculares yuxtapuestos, desarticulados y a la formación del profesorado por disciplina.

Esta individualidad se potencia al no tener espacios para compartir con los/as demás integrantes de la institución, excepto en dos instituciones seleccionadas para esta tesis, que según su organización funcionan solo las secciones de primero y segundo año en el turno tarde. Esta distribución brinda mayor posibilidad de encuentro de los/as profesores/as de

disciplinas similares porque pueden coincidir las clases en los mismos horarios. Se reconoce que este encuentro es informal por tratarse de simultaneidad de horarios en el dictado de clase

La organización del quehacer de la docencia secundaria por hora cátedra y no por cargo docente, lleva a que el/la profesor/a tenga que transitar diariamente por distintas aulas e instituciones y no pueda construir su pertenencia en cada una de las escuelas donde se desempeña, debido a la cantidad en las que trabaja diariamente

El testimonio del Director de la Escuela C refiere a que la distancia existente entre los lugares de trabajo en oportunidades, lleva a renunciaciones y cambios de instituciones cuando los/as profesores/as encuentran horas vacantes para desempeñarse en lugares donde tienen mayor carga horaria o elegir mayor proximidad entre escuelas. Estas elecciones permiten advertir la prioridad del/la docente sobre sus mejores condiciones laborales en desmedro de la continuidad del aprendizaje del estudiantado. A nivel institucional no permite que los distintos establecimientos cuenten con una planta funcional permanente, porque continuamente se producen cambios del plantel docente.

La distribución de las horas cátedras surge con el curriculum en gajos (Southwell, 2011) o sea dividido en asignaturas y la formación del profesorado por disciplina, que se debate actualmente, pretendiendo un cambio en este sentido, que incide en la necesidad de modificaciones en las instituciones formadoras.

Según el Director de la escuela D reconoce que:

La educación media está atravesando esa circunstancia, esa coyuntura donde voy doy mi clase, listo, no me importa lo que le pase al otro, no me importa y encima con esta matriz de decir bueno si no sabe Matemática el chico no puede seguir, y el de Lengua dice lo mismo, y el de Historia si no sabe la Historia de tal...tampoco puede avanzar, entonces cada docente es muy riguroso en su contenido y no deja abrir (...) (Director, escuela D).

Lo expuesto por el directivo refiere a dos aspectos principales: uno vinculado a la situación del nivel donde el quehacer del profesorado sólo se limita a dar clase, heredado del currículum organizado por asignaturas que se profundiza por no tener mayor carga horaria en una institución y otro sobre la formación disciplinar que posee, ya que al no existir consenso institucional, cada profesor/a hace defensa de la asignatura en la que se formó, privilegiándola frente a otras. Esta actitud de los/as docentes requiere una resignificación por cuanto debe considerarse todas las asignaturas en igualdad de importancia y reconocer que cada una puede aportar a una problemática en particular y contribuir a la formación integral del estudiantado.

Es válido tener en cuenta que individualmente los/as profesores/as pueden desarrollar experiencias significativas dentro de la sala de clase pero solo forman parte del bagaje de su práctica sin el intercambio con otros/as profesores/as, que podrían servir de co-aprendizaje entre colegas. Atravesar estas vivencias serviría para aumentar las herramientas didácticas que el/la profesor/a tendría disponible en momentos que lo necesite en clase y no actúe por defecto (Terigi, 2010).

Por la falta de tiempo no logra interactuar con colegas en cada lugar de trabajo, debido a que la circulación del profesorado dentro de las instituciones es continua, es decir es un ingresar y salir de profesores/as que dictan su clase y se retiran a otra escuela. Se pierde de esta manera el sentido de trabajo colectivo que es la propuesta que más enriquece la labor personal y profesional.

El desempeño en varias instituciones, implica además que no pueden asistir a aquellos espacios grupales donde se reúne todo el personal de la institución, como lo son las reuniones de personal o las Jornadas Institucionales. Por la cantidad de escuelas no pueden concurrir a todas las que se desarrollan el mismo día al mes, fijadas por el Calendario Escolar Único

Regionalizado⁹⁷, que dispone para los /as profesores/as con desempeños en varias instituciones, la asistencia a una de ellas y no se lo computa inasistencia en las demás (CEUR, 2019, p.12).

El trabajo en el aula se desarrolla en forma individual, es decir el profesorado dicta clases en las aulas en solitario, debido a la organización bajo la simultaneidad de la enseñanza. Esta organización del trabajo profesoral proviene desde el origen del nivel, aspecto que manifiesta Pinkasz (1992) al sostener que “la formación de los profesores se mantuvo con la misma lógica disciplinaria y formalista, propia de los colegios nacionales”. (Pinkasz, 1992, citado por Acosta, 2007, p.11).

El individualismo es uno de los aspectos del trabajo docente que requiere de un cambio. Se trata de pasar de un quehacer solitario a un trabajo en forma colaborativa, cooperativa, participativa, solidaria, en el cual se generen espacios para propiciar innovaciones frente a la rigidez de la organización escolar, del trabajo y la organización curricular establecida.

Las formas colaborativas y cooperativas de la labor del profesorado son de suma importancia para producir el cambio que se plantea a través del DCJ. Mediante el trabajo interdisciplinario se deben sostener propuestas institucionales congruentes con esta forma de trabajo. En este sentido la Directora de la Escuela A hace mención sobre la iniciación de/ una experiencia institucional:

Este año en la escuela habíamos tomado como eje el trabajo más interdisciplinariamente, la idea era que se trabaje más en equipo viendo esto de que el alumno pueda encontrar significado al contenido, no dar el contenido porque sí y aislado, veremos a fin de año si dio resultado o no (Directora, escuela A).

⁹⁷ A partir de 2021 el Calendario Escolar Único Regionalizado cambió la denominación por Calendario Escolar Situado.

Si bien es una iniciativa llevada a cabo en una institución, podría extenderse al resto de las instituciones puesto que el trabajo colaborativo pasa a ser la opción más adecuada para pensar junto a los/as colegas, aprender entre ellos/as, programar experiencias conjuntamente donde cada uno/a puede brindar su aporte, para que sea una actividad colectiva. Para ello, se tienen que desarmar las representaciones de cada uno/a, que fueron construyéndose individualmente y posibilitar así el cambio a otra forma del quehacer educativo.

El DCJ propone el trabajo en duplas pedagógicas que son pensadas como dispositivos colaborativos, enfrentándose a un importante desafío ya que en los testimonios recogidos en las instituciones, coexisten diferentes posturas frente a este tipo de tarea. Algunos/as profesores/as valoran positivamente trabajar junto a colegas, donde mencionan el trabajo en parejas pedagógicas; hay docentes que por el funcionamiento de un aula bilingüe tienen que trabajar en dupla pedagógica; otros/as docentes que marcan desencuentros con colegas que no les permiten trabajar en equipo y profesores/as que muestran cierta desconfianza frente a la posibilidad de trabajar colaborativamente.

Retomando la agrupación que antecede, se reconoce que quienes valoran positivamente trabajar en parejas pedagógicas, aprecian la posibilidad de enriquecer su trabajo áulico al incorporar la perspectiva de otro/a colega tanto en la planificación como en el dictado y evaluación de las clases. Se puede decir que la propuesta significa una co-participación en la sala de clases.

Otros/as sostienen que les gustaría trabajar con un/a colega en el aula y señalan su elección para un mejor acompañamiento a los/as estudiantes que tienen dificultades y que en muchas oportunidades por los tiempos de duración de las clases no pueden ayudarlos.

Otra postura, es la experiencia que señala un profesor de Historia que se desempeña de la Escuela D, que trabaja en pareja pedagógica porque funciona un aula bilingüe con estudiantes sordos e hipoacúsicos, donde los/as docentes dan clases conjuntas con un

intérprete de señas. El docente reconoce el proceso que transitó para modificar sus prácticas pedagógicas ya que debió “desarmar su propia formación”-según sus palabras- para compartir sus conocimientos con un/a intérprete de señas, que tiene otro conocimiento. Se trata de la participación de una propuesta conjunta. En este caso tienen reconocidas horas institucionales para la organización de las clases. Al referir a su experiencia en esta institución, menciona el momento de planificación conjunta donde manifiesta los desacuerdos que deben sortear por la diferencia de conocimientos, atribuidos a las distintas formaciones y a la edad de cada uno/a de los/as integrantes de la dupla, en la cual la interprete siendo más joven, tiene una apertura más amplia para pensar en las propuestas pedagógicas que ofrecerán a los/as estudiantes. Lo expresa del siguiente modo:

Si bien lamentablemente tenemos nuestras diferencias porque ella tiene una cabeza más abierta que la mía, porque la cabeza de ella primero que es mucho más joven que yo y segundo ella tiene ese entrenamiento con los sordos y que ella estudió para eso en Buenos Aires, ella está pensando 50 pasos adelante mío desde el punto didáctico (...) (Profesor de Historia 1, escuela D).

Otros/as profesores/as plantean discrepancias con colegas que dictan la misma asignatura, que llevan a la falta de comunicación entre ellos/as. Surgen los desencuentros por la falta de consensos, diferencias en las estrategias de enseñanza, sobre metodologías implementadas y modos de evaluación. Una profesora refiere al trabajo de su colega:

(...) distinta en el trabajo entonces vos no le podes imponer, yo no le puede ir a decir a mi compañera ché nada... no sirve de nada que te reciten el argumento de un libro de memoria, nada ... analizalo por otro lado, yo no me puedo meter en eso (Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D).

Si se analiza esta afirmación se evidencian las dificultades entre colegas al no compartir los mismos criterios en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en

este sentido el vínculo con los/as estudiantes. Las diferencias pueden ser motivo de distanciamientos, que se evitarían si hubiera un sólido equipo de trabajo y confianza mutua entre ellas, para que a través del diálogo y la reflexión puedan plantearse esas diferencias y formular propuestas conjuntas de trabajo que enriquezcan el trabajo profesional.

Se destaca que también la falta de comunicación entre los/as docentes se produce por el desencuentro en horarios o días del trabajo. Un testimonio expresa “pero la verdad que a los otros profes los veo solamente en las mesas (...). no nos coincide los horarios y por ahí bueno no venimos a las reuniones y nos vemos en las mesas de examen (...)” (Profesora 1 de lengua y Literatura, escuela D).

Por su parte, el Director de la Escuela D marca ciertas negativas para llevar adelante un trabajo cooperativo. Se refiere a “profesores que no quieren hacer inter área, profesores que siguen dando... se cristalizan en un conocimiento, en un contenido y lo vienen repitiendo”. Sus palabras ponen en evidencia que existen profesores/as que tratan de mantener su trabajo solitario y su particularidad en la enseñanza, por tanto se niegan a trabajar con otros/as de distintas áreas. Esta actitud podría ser un obstáculo para una modificación en las prácticas de enseñanza.

Frente a estos testimonios hay que recordar la postura clásica donde el trabajo del profesorado es definido en términos individuales, que requiere una modificación en cuanto al planteo del DCJ de superar el aislamiento, para abordar los conocimientos con una mirada más integral. Otra conceptualización trata de mostrar su quehacer, en el que se “reconoce la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva” (Terigi, 2013, p.9) supone también concebirlo como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2011). Coincidente con esta postura, Antúnez, (2004) afirma que el “trabajo en equipo constituye una necesidad” (p. 17).

En la segunda década del tercer milenio se pretende que en la escuela secundaria en general y la neuquina en particular el estudiantado tenga otra vinculación con los saberes seleccionados colectivamente para su apropiación. También los/as profesores/as necesitan otra vinculación con los saberes. Para ello, es necesario un cambio de actitud para involucrarse en las transformaciones que se proyectan, incorporando nuevos conocimientos y que resignifiquen su trabajo en el marco institucional.

Otra diferenciación que podría realizarse está vinculada a las trayectorias laborales de los/as profesores/as. Se distingue entre quienes recién se inician y quienes tienen una considerable antigüedad. Desde la investigación se recuperan testimonios de quienes permanecen todo su desempeño profesional en la misma institución (Profesor 1 de Ciencias Biológicas, escuela A, Profesora 2 de Matemática, Escuela C, Profesor 2 de Matemática, escuela D). En esos casos, a dichos/as docentes se los considera como referentes porque tienen mayor conocimiento de la historia institucional, de la biografía escolar de los/as estudiantes y de las prácticas pedagógicas que resultan convenientes para el ámbito donde se localiza la institución. Sus vivencias enriquecen a colegas que se integran a la escuela por primera vez.

Al igual que los/as estudiantes los/as profesores/as aprenden de sus colegas, donde la cooperación resulta enriquecedora. Para ello es necesario construir un ambiente particular en la escuela, en el que se pueda pensar juntos/as para colectivamente encontrar las mejores posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Al respecto Vaillant (2016) sostiene que “hay que destacar la importancia del trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo en el contexto o ambiente con el que los profesores se vinculan activamente” (p. 5).

Si bien en la formación inicial se busca el trabajo colectivo y colaborativo, en la realidad el comienzo del quehacer profesional es el momento en el que el/la docente siente la

soledad de estar en el aula. Si bien todos /as los/as que se inician en la docencia sobrellevan esta instancia, en esta oportunidad se considera a los/as profesionales que se inician por primera vez sin contar con título de habilitación docente.

También se refiere a los/as egresados/as de las escuelas técnicas que no tienen formación para la enseñanza y que recién se incorporan a la tarea docente en el nivel secundario. Es en la inmediatez de la clase en la que tienen que tomar decisiones complejas y que son observadas por los/as estudiantes al advertir que se les reitera la misma explicación. De tal modo, los/as docentes noveles se forman junto a los/as más experimentados/as que en instancias informales o formales brindan el acompañamiento que será útil para dar seguridad y brindar mayores herramientas en la interacción con los/as estudiantes.

Si bien hay momentos informales de formación entre colegas, para un verdadero trabajo colaborativo entre ellos/as se requiere de mayor tiempo institucional, Es necesario contar con disponibilidad horaria en la escuela para permitir la conformación de los equipos de trabajo, que favorezca el futuro acompañamiento al estudiantado.

Para iniciarse en un trabajo colaborativo y solidario, el profesorado tiene que participar de experiencias que propicien esa forma de trabajo y a su vez permita, a cada integrante, contribuir desde los propios saberes, escuchar a los/as demás respetando las diferencias y aprender a acordar formas diferentes de intervenciones en el aula.

Comenzar a trabajar de ese modo requiere un proceso paulatino de pasaje de una actividad solitaria a una alternativa solidaria y colaborativa, una acción cooperativa entre colegas. De acuerdo a Sadovsky (s.f.) “tiene que ver con construir un proyecto de trabajo de manera conjunta entre los docentes -de una escuela- desde una posición de autonomía intelectual y desde una posición de apropiación” (p.2).

Previo a ello, es de fundamental importancia tener predisposición para el cambio en la modalidad del trabajo en la sala de clases, generar el clima propicio para el trabajo en equipo,

analizar conjuntamente las prácticas reales de los/as adolescentes y jóvenes, para conocer a nivel institucional los resultados académicos del estudiantado. Así también involucrarse en tareas colectivas que permitan la vivencia de la producción entre el equipo de trabajo, reconociendo que es más enriquecedor que la labor individual. De este manera las propuestas participativas, de co-aprendizaje con colegas, posibilitarán el nuevo tipo de trabajo y la disposición para compartir experiencias profesionales, participar de reflexiones, debates y consensos. Así también lograr acuerdos para la labor en la clase y evaluar el desarrollo de las propuestas planificadas.

Si se tiene en cuenta los puntos precedentes se puede afirmar que es necesaria la predisposición del profesorado para incorporar un quehacer diferente junto a otros/as. Esta innovación también enfrenta el obstáculo de necesitar mayor cantidad de docentes con título profesional para ejercer la docencia secundaria. Por la falta de profesores/as para cubrir las distintas asignaturas, se recurre a quienes poseen títulos habilitantes y supletorios o profesores/as de enseñanza primaria.

Sobre el trabajo colaborativo Vaillant refiere a que:

Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo docente.

Hoy el desarrollo profesional docente implica interacción y colaboración entre pares (Vaillant, 2016, p. 8).

El aprendizaje colaborativo es uno de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente que plantea que los/as docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos/as acerca de sus prácticas pedagógicas en el contexto socioeducativo donde desarrollan su trabajo. Es importante que cada profesional tenga disposición para

analizar su propia práctica pedagógica-didáctica y así apropiarse de otras herramientas para su quehacer cotidiano

Buena parte de la colaboración debería centrarse sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales. De acuerdo al DCJ (2018, p.46) hay que considerar que “no hay una única forma de enseñar y no siempre se puede enseñar lo mismo y de la misma manera”. Un testimonio da cuenta de las experiencias de desinterés del estudiantado donde manifiesta “sobre todo una falta de interés, no hay entusiasmo, el chico dice que se aburre, imaginate el que es repitente que viene desde hace tres años escuchando lo mismo, los mismos temas...” (Asesora Pedagógica, escuela A).

Otro testimonio refiere a la necesidad de modificación del desarrollo de las clases, renovando las propuestas que se ofrecen a los/as adolescentes y jóvenes.

(...)que hay que tener en cuenta el estudiantado que tenés para no dar las mismas clases en todas las escuelas en todos los cursos que tenés por más que des en todos los primeros años y hay que tener en cuenta el contexto también (Profesora 1, de Lengua y Literatura , escuela D).

Reiterar la propuesta de enseñanza en los diferentes cursos es una rutina que adquieren determinados/as docentes y por lo cual es vivenciada con actitudes del estudiantado de aburrimiento, indiferencia en la clase, apatía, cansancio por la forma de abordaje del contenido. Son los/as estudiantes en situación de repitencia los que se vuelven a encontrar con los/as mismos/as profesores/as y las mismas propuestas didácticas, que producen el aburrimiento.

Otra propuesta de importancia que presenta un desafío en la provincia y que implica nuevas vivencias para profesores/as y estudiantes, es la inclusión del primer y segundo año como unidad pedagógica, que modifica la habitual evaluación anual del cursado, proponiendo la evaluación al finalizar el ciclo. Esta experiencia es innovadora en el sentido que evita la

repetencia en el primer año de estudios. Ante esta innovación se requiere de parte del CPE la elaboración de nueva legislación para la promoción del estudiantado.

El Director de la Escuela D con respecto a la propuesta de organización del ciclo básico expresa:

Lo que estamos haciendo ahora es estirando la agonía de un año más. O sea está bien que un chico necesite un tiempo más para la adaptación (...) vamos a tener en primero que el chico se va a llenar de contenidos, no sabemos si lo aprendió o no, o sea se va a llenar ...no sabemos lo que va a pasar y en un segundo año vas a tener contenidos muchos más no sé si importantes, sino mucho más relevantes, que no sé si el estudiante va a saber esos contenidos, van a ser más contenidos nuevamente, van a ser más contenidos en una bolsa grande que antes el chico metía en primer año y ahora se va a encontrar en segundo entonces, lo que antes el chico metía en su bolsa de conocimientos cinco contenidos, ahora va a tener que poner en su bolsa de contenidos diez , y hay que ver si esa bolsa va a ser muy pesada para ese él, bueno pero es experiencia, todas las experiencias son buenas(...) (Director, escuela D).

La idea del director es escéptica en cuanto a los resultados que puede tener la nueva organización ciclada que se propone en lo que respecta a la apropiación de los conocimientos. Puede inferirse que aún no dispone, al momento de la entrevista, de toda la información pertinente sobre la forma de trabajo que formula el DCJ.

Este nuevo diseño al proponer el trabajo colaborativo que “considera el centro educativo y la comunidad de profesores como espacio efectivo de desarrollo profesional, garantiza la innovación educativa y la transformación de prácticas pedagógicas” (DCJ, 2018, p.10). Para una innovación educativa se necesita creación de espacios que la favorezcan, generando redes, vinculos, que organicen propuestas congruentes con la interdisciplinariedad. En este sentido Antúnez (2020) advierte que no es compatible las estrategias docentes que

pueden generarse si se mantiene el horario rígido, uniforme y repetitivo vigente en las instituciones. Situación que implica flexibilizar los tiempos para la implementación de la propuesta generada en conjunto.

En el DCJ se hace mención a los Espacios Pedagógicos Articulados (EPA), entendidos como:

Los espacios áulicos compartidos por docentes de diferentes disciplinas partícipes de un área. Esta dinámica áulica conjunta y cooperativa no se reduce a la superposición de espacios curriculares ni a la sumatoria de propuestas didácticas. Por el contrario, requiere del trabajo colectivo en pos de construir una propuesta que, incluyendo la especificidad de cada disciplina, las supera y complejiza (DCJ, 2018, p.371).

Esta modificación debe prever la incorporación de horas de articulación con objetivos de planeamiento, seguimiento y evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Sobre la evaluación se especifica que forma parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, que debe constituirse en una práctica que incluya la co-evaluación y la auto-evaluación entre el estudiantado y el profesorado en instancias grupales e individuales. Los/as estudiantes, mediante la evaluación, “reconocen lo aprendido, identifican sus dificultades y organizan estrategias de superación” (DCJ, 2018, p.32). Para el profesorado se trata de un proceso del cual se obtiene información sobre “las propuestas didácticas para rediseñar las mismas atendiendo los logros, dificultades, intereses y necesidades del grupo escolar y de cada estudiante en particular” (DCJ, 2018, p.327).

Se advierte que, no tiene que convertirse en una situación de "acreditación" de saberes a través de instrumentos diversos, como pueden serlo las convencionales lecciones orales o escritas, sino utilizarse en una instancia diagnóstica y con carácter procesual. (DCJ, 2018, p. 391). Al respecto se plantea buscar y pensar otras formas de evaluación, superando la mera calificación utilizada tradicionalmente. En tal sentido se considera la acreditación por áreas, la

que se realizará al final de cada ciclo y la promoción de éste se alcanzará en forma integral con el aporte de todas las áreas, sus docentes y demás personal involucrado en el acompañamiento de las trayectorias socioeducativas.

Como síntesis de lo desarrollado hasta aquí, puede afirmarse que la innovación requiere una redefinición del quehacer del profesorado. Se trata de una transformación del trabajo pedagógico, que demanda un pasaje del trabajo individual y solitario a un trabajo colectivo y participativo, consensuado sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

VI.1.1.2. De la formación por disciplina a la interdisciplinariedad

A partir del trabajo de campo realizado en las instituciones y teniendo en cuenta los decires de los/as referentes, cabe preguntarse, ¿Qué se entiende por interdisciplinariedad? ¿Están los/as docentes dispuestos/as a compartir espacios de construcción conjunta, para llevar adelante un trabajo interdisciplinario? ¿Cómo salvar las dificultades que se presentan cuando se plantean diferencias conceptuales? ¿Cómo actuar interdisciplinariamente ante la falta de profesores/as formados en las distintas asignaturas cuando solo se conoce una disciplina? ¿Quiénes se enriquecen con un trabajo interdisciplinario?

Para una innovación en el contexto institucional actual se propone la interdisciplinariedad como una opción a la fragmentación existente de los saberes educativos en disciplinas aisladas y sin conexión, dando lugar a un aprendizaje integrador, que requiere de los conocimientos de varias asignaturas considerando la complejidad que presentan hoy los problemas actuales.

Según lo plantea Garcia, (2007) “los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la redefinición del trabajo del/la profesor/a” (p. 67). Existen transformaciones que requieren de abordajes de distintas disciplinas en forma integral. Según esta postura la

fragmentación curricular en disciplinas tiene que dar paso a una nueva organización que incluya el área.

En este contexto, la escuela del tercer milenio estará preparada para enfrentar la complejidad que caracteriza el ritmo acelerado de la evolución y difusión del conocimiento, en la que los/as docentes formados/as bajo la disciplina única, tienen que transitar un proceso para aprender a trabajar con otros/as colegas de diferentes disciplinas.

Poner en práctica el trabajo con colegas implica un proceso que no siempre resulta fácil de lograr, se necesita de la disposición de los/as que siempre trabajaron aisladamente tomando sus propias decisiones.

Se entiende que los/as profesores/as tienen que estar capacitados/as para ofrecer una enseñanza renovada que requiere replantear las estrategias didácticas que desarrollen la zona potencial de cada estudiante, permitiendo así el máximo desarrollo intelectual. En este sentido, la interdisciplinariedad es la metodología de trabajo apropiada para el desarrollo cognitivo de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta nueva forma de abordar el conocimiento evita que el estudiantado realice el esfuerzo para lograr sus propias “relaciones, conexiones, síntesis, etc., entre los conceptos de cada una de las disciplinas” (Cárdenas Pérez, Castro Orellana, Soto Bustamante, 2001, p 23).

El quehacer que se propone actualmente requiere nuevas vivencias para el profesorado: transitar de una práctica pedagógica basada en la disciplina de su formación inicial a la interdisciplinariedad y asumir un trabajo conjunto generando nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Una postura integradora significa el pasaje del aislamiento en la sala de clase a un trabajo en equipo de docentes de distintas disciplinas.

Hasta la implementación del DCJ, el conocimiento que abordaban los/as docentes se efectuaba a través de asignaturas desvinculadas entre sí, sin relación entre ellas y sin favorecer la vinculación entre áreas. Dicha vinculación era propuesta por los/as docentes, ya

que el estudiantado no la realiza por propia iniciativa y no logra comprender la utilidad de los conocimientos que se le ofrecen para su apropiación y por lo tanto sin utilidad para su vida futura.

Un estudiante manifiesta:

materias creo igual por ejemplo Historia no creo que me sirva para el futuro... porque creo que en los trabajos que normalmente se ven no te piden o si necesitas saber algo de guerras o algo así (...) Educación Física, me gusta todo lo que tiene que ver con entrenar (Estudiante 21, escuela C).

En su testimonio se percibe la fragmentación de los contenidos por disciplinas y la desvinculación con otros contenidos de enseñanza de las demás asignaturas. Influye además dentro de la misma materia la falta de explicitación de los objetivos y su relación con la vida cotidiana. En la opinión del estudiante se observa que no percibe la utilidad de la Historia y su vinculación con el presente y el futuro y menos aún vinculado al mundo del trabajo.

Pareciera que no tuvo la oportunidad de enfrentarse a propuestas didácticas que le permitieran establecer lazos entre conocimientos, con la realidad y con sus propios intereses.

Actualmente se requiere de una organización institucional donde es necesaria la articulación pedagógica entre los diferentes departamentos que dispone cada institución, considerando que el nuevo DCJ (2018) postula una organización por área y considerándola como “una totalidad, estructurante de un conjunto integrado y coherente de conceptos, principios, generalizaciones. Un espacio de articulación y trabajo colectivo dinamizante que comprende las perspectivas del colectivo que aprende” (p.67).

Hay que recordar que desde su origen la formación estuvo vinculada a la disciplina, pero esta visión lo que produjo fue una fragmentación del conocimiento, perdiendo la unidad. Retomar dicha unidad requiere un abordaje integral, por consiguiente, se pretende incorporar

el trabajo por áreas, en la que un contenido es abordado desde varias disciplinas. Este cambio implica que ya no es suficiente ser especialista en una disciplina, sino ampliar el conocimiento también de las otras áreas. No solo requiere de la transformación metodológica sino también de las actitudes y relaciones de quienes participan en el proceso, tanto profesores como estudiantes (DCJ, 2018, p.7).

El trabajo colaborativo propone “revisar, pensar, reflexionar y justificar en el colectivo docente institucional todo el acontecer del acto educativo. Esta modalidad de trabajo docente (...) obliga a interactuar pedagógicamente, compartir espacio y tiempo en el aula, en otros espacios institucionales y comunitarios mediante la co-presencia durante todo el año o por períodos determinados, en los diversos espacios pedagógicos”. (DCJ, 2018, p.410).

La constitución de los equipos de trabajo es una situación compleja si se tienen diferencias en las posturas vinculadas al enseñar y el aprender. Las distintas formaciones llevan a sostener puntos de vistas que no son coincidentes y que requieren de instancias de análisis, discusión, para alcanzar ciertos consensos. El trabajo colaborativo, se constituye desde la diferencia que aporta cada profesor/a sobre la disciplina que está formado. Esto es muy importante para el estudiantado porque implica abordar un conocimiento que se encuentra vinculado, sin la necesidad de ser el/la propio/a estudiante quien trate de relacionar los conocimientos. Un trabajo interdisciplinario además de enriquecer a los/as propios/as profesores/as, favorece el aprendizaje de los/as estudiantes. El desarrollo de los conocimientos en las diferentes disciplinas lleva a que se produzca multiplicidad de enfoques dentro de cada una.

De acuerdo a Antúnez (2020) “los procesos internos de formación constituyen una herramienta imprescindible para la actualización científica y didáctica del profesorado (...) para dar una respuesta pertinente a las demandas de los estudiantes” (p.71).

En tal sentido, es significativo pensar en dos cuestiones vinculadas a este trabajo interdisciplinar que el diseño puso en el centro del debate. Una asociada al pasaje de la formación disciplinar a una interdisciplinar entre quienes se inician en la docencia o se encuentran desarrollando su labor profesional. Otra, referida a la formación docente inicial en clave no disciplinar. Es importante reconocer el desafío que plantea dicha interdisciplinariedad en la formación de los docentes (Cárdenas Pérez, Castro Orellana, Soto Bustamante, 2001). Desafío que se les presenta a las instituciones del nivel superior –terciaria y universitaria- dado que tendrán que superar la fragmentación de los contenidos de sus currículos con el fin de ampliar la vinculación con otras disciplinas y campos del conocimiento.

Lo expuesto implica la construcción del conocimiento desde la interdisciplina involucrando interacciones que resultan de un intercambio recíproco entre dos o más asignaturas. La formación propiciará la relación de saberes entre las distintas disciplinas para una mejor comprensión de la realidad que de por sí, se presenta como compleja.

Esta idea requerirá de una modificación del diseño curricular de las carreras de formación docente con el propósito de enfrentarse a problemáticas de abordaje en la sala de clases, en un trabajo conjunto entre dos o tres profesores/as, donde cada disciplina aporte desde sus propios conocimientos para la comprensión de problemáticas presentadas.

VI.2. Escasez de profesores/as titulados/as

La carencia de docentes graduados para el ejercicio en la escuela secundaria resulta ser una preocupación para el personal directivo de las instituciones objeto de estudio, por cuanto en ocasiones no pueden cubrir las horas que quedan vacantes sea por licencias o por renunciaciones de profesores/as.

Se pudo observar que hay cursos que en un año no tuvieron profesores/as en una asignatura para cubrir las horas vacantes. El CPE reconoce esta situación en los rendimientos académicos del estudiantado. La ausencia de docentes es una inquietud si se trata de brindar una enseñanza integral al mismo. La Directora de la Escuela A hace mención a esta falta de profesores/as a través de la siguiente expresión:

Tenemos un nuevo Plan de Estudios (...) que en las materias específicas se nos hace muy difícil de cubrir por ejemplo hay una materia que prácticamente no se cubrió durante todo el año por las competencias de títulos, habrá 2 títulos, no hay gente con esos títulos acá en la provincia, entonces no se puede cubrir las horas y me parece que mucho más allá de lo personal de las dificultades de los chicos, hay muchas cosas en el sistema que generan esas dificultades (Directora, escuela A).

En las instituciones se encuentran dictando clases profesores/as sin titulación docente para el nivel secundario. Cuentan con títulos universitarios para otros desempeños, como ingenieros, abogados, contadores, arquitectos y alternan sus actividades profesionales con la enseñanza. En este agrupamiento se pueden incluir también tanto los egresados de las escuelas técnicas con título secundario –ejemplo Maestro Mayor de Obra– y profesores/as de nivel primario que cuentan con la habilitación para el dictado de ciertas asignaturas.

La falta de profesores/as con título para el ejercicio de la docencia en el nivel es una dificultad que se presenta desde la creación de las primeras escuelas secundarias, como ya fuera mencionado en el Capítulo III. En la ciudad de Neuquén y zonas aledañas existen instituciones públicas y privadas de nivel terciario y universitario que ofrecen carreras relacionadas con la enseñanza. Tres profesores/as –docentes de matemática de las escuelas A y C y la profesora de geografía de la escuela D- que brindaron sus testimonios, descubrieron –al estar frente al aula– su interés por la enseñanza y se encuentran cursando profesorado en la UNCo o en instituciones terciarias . Es el caso de Matemática.

Entre los/as preceptores/as que brindaron sus testimonios, muchos de ellos/as cuentan con títulos para el ejercicio de la docencia. Por ejemplo, entre doce preceptores/as entrevistados/as se desempeñan una Profesora de Artes Visuales, dos Profesores/as de Historia y siete Profesores/as de Educación Física y los tres docentes restantes poseen otros títulos como Bibliotecario, Bachiller y Diseño Gráfico.

Ahora bien, para una transformación del nivel, la participación y preparación del profesorado es de vital importancia, situación que en determinados aspectos tendría que dar respuesta el Consejo Provincial de Educación generando otros espacios formativos.

Se plantea la necesidad de un nuevo desempeño del profesorado que permita potenciar las posibilidades del estudiantado propiciando otras trayectorias posibles. Con el fin de modificar el quehacer docente se necesita una revisión del propio trabajo pedagógico-didáctico, para desarmar estructuras arraigadas en las prácticas docentes presentes en la formación disciplinar tanto provenientes de la formación inicial como las existentes en las prácticas en servicio.

A modo de síntesis se presenta la siguiente tabla comparativa entre las características de los componentes que se han utilizado en las instituciones y las modificaciones que se propusieron con la aprobación del Diseño Curricular para la Nueva Escuela Neuquina:

Tabla 14 Comparación de la organización del nivel secundario neuquino. Previo al Diseño Curricular Jurisdiccional y con las modificaciones que se establecen por la aprobación del Diseño para la Nueva Escuela Neuquina

Componente	Anterior al Diseño Curricular	A partir del Diseño Curricular aprobado en 2018 para el Ciclo Básico
Currículum	Sin currículum en el nivel secundario. Con 109 planes de estudios diferentes	Primer Diseño Curricular para todas las instituciones del nivel secundario
Elaboración	Modificaciones establecidas por el nivel jurisdiccional	Elaboración participativa y democrática, con el aporte de docentes, representación gremial, representantes de la Universidad del Comahue. Con instancias escolares, distritales y provinciales.
Perspectivas	Situación de fragmentación, injusticia y desigualdad curricular	Integración, Justicia Curricular para evitar la exclusión
Contenidos	Vigencia de contenidos de la década del 50 -60. Anacrónicos con la época actual	Contenidos actualizados. Desaparecen asignaturas como Merceología, Mecnografía, Teología y se incorporan ESI, EFI, Informática, Lenguajes Artísticos
Organización del contenido	Por asignaturas aisladas, sin conexión, yuxtaposición	Organización por áreas afines
Contenidos según las especialidades en el Ciclo Básico	Asignaturas diferentes según la especialidad elegida	Ciclo Básico Común con las mismas asignaturas para todas las modalidades

Enfoque	Enfoque no explicitado	Enfoques incorporados Ambiente, Derechos Humanos, Inclusión educativa, Interculturalidad, Género
Organización del trabajo pedagógico	La tarea pedagógica pensada en solitario, rutinaria, sin espacios para compartir con colegas y para nutrirse de la experiencia de otros/as	Las tareas pedagógicas pensadas a nivel institucional. Requieren de un tiempo institucional y de nuevas condiciones laborales para revisar la práctica docente, generar y sostener proyectos, coordinar y articular la tarea con colegas
Tiempos diferenciados	Los/as profesores/as designados/as por hora cátedra para dictar su asignatura	Ampliación de la carga horaria para facilitar el trabajo con otros/as.
Implicancias de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación	Las concepciones individuales, no explicitadas, no discutidas, el estudiantado debe adecuarse a las propuestas de los/as diferentes profesores/as	Desafía a revisar, deconstruir y resignificar las propias concepciones, con el fin de generar consensos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
Cambio de Instituciones	El cambio de instituciones de diferente modalidad genera la rendición de equivalencias	Facilita la movilidad entre las instituciones debido a, cursado de las mismas asignaturas, evitando las equivalencias
Evaluación	Por normativa diagnóstica, procesual, gradual. En la práctica para acreditar asignaturas	Herramienta para el aprendizaje tanto del/la estudiante como para los/as profesores/as. El estudiantado conoce sus avances y/o dificultades. El profesorado puede reorientar la enseñanza.
Trabajo Docente	Trabajo aislado, solitario, individual	Trabajo colectivo, en equipo de trabajo.
Dictado de Clases	Dictado de la asignatura de la formación inicial	Dictado de asignaturas por parejas pedagógicas.
Enfoque del contenido	Unidisciplinar	Interdisciplinariedad

Planes de Estudio	Cursado gradual con evaluación anual, que cuenta con instancias complementarias para alcanzar la promoción	Cursado ciclado. Propuesta de primer y segundo año como unidad pedagógica y el tercer año interciclo como puente entre el ciclo básico y el Ciclo Orientado de dos años de duración.
Apoyo al estudiantado	Clases de apoyo en contraturno, no obligatorias, dictadas por los/as Jefes/as de Departamento.	Designación de profesores/as para el acompañamiento de las trayectorias escolares.
Promoción	Anual. La desaprobación de más de dos asignaturas genera la repitencia en bloque. Se reitera el cursado de todas las asignaturas tanto las aprobadas como las desaprobadas.	Ciclada. No se repite en el pasaje de primero a segundo año.
Normativa	Acorde a las necesidades que emergen	Elaboración de normativa sobre el trabajo docente, sobre la promoción ciclada, la evaluación.

Fuente elaboración propia en base al Diseño Curricular Jurisdiccional (2018)

En la puesta en práctica del Diseño Curricular podrían presentarse algunas dificultades como es la falta de profesores/as titulados para cubrir las diferentes asignaturas, docentes que no deseen trabajar en equipo, diferencias entre los /as integrantes de los grupos de trabajo que dificultan los acuerdos disciplinares e institucionales. La falta de formación de los/as profesores/a por parte de la jurisdicción para implementar la transformación prevista a través del Diseño Curricular y de la normativa, conlleva a un trabajo diferenciado de los equipos directivos y de asesorías de cada una de las instituciones del nivel. Sobre todo en los aspectos referidos del dictado de clase y de las formas de evaluación y promoción.

Es válido recordar que las innovaciones propiciarán el cambio que la educación secundaria requiere si se producen modificaciones en todos los componentes de las

instituciones, permitiendo transitar nuevas experiencias y vivencias tanto para el estudiantado como para el profesorado.

Como cierre de este apartado, bien vale referirse a lo manifestado por Tenti Fanfani (2003) en cuanto a que:

Para que se produzcan cambios en la escuela media es necesario que se produzcan en todos los aspectos de la organización institucional. No se puede modificar las prácticas docentes si no se modifican las prácticas institucionales, no se pueden cambiar las prácticas institucionales y del aula si no se modifican por un lado las condiciones materiales y por el otro las creencias, los valores, las representaciones de los actores, los que determinan su forma de actuar (p. 131).

REFLEXIONES FINALES

La sanción de la Ley de Educación Nacional en el 2006, estableció la extensión de la obligatoriedad educativa hasta la culminación del nivel secundario. Planteó el desafío a cada una de las jurisdicciones y por ende a las instituciones educativas, que cada estudiante que ingresa al nivel lo concluya. El derecho a la educación y la decisión legal de la extensión de la obligatoriedad representa, de algún modo, conformar una sociedad más solidaria, justa e igualitaria. Sin embargo, la obligatoriedad no implica que se esté cerca de la universalización en cuanto al ingreso, permanencia y egreso del mismo. En tal sentido, una de las situaciones por la que transitan algunos/as estudiantes, son la repitencia y el abandono, que entre otras influyen en sus trayectorias escolares.

En la Introducción de esta tesis se planteó que el objetivo general consistía en analizar las vivencias de los/as estudiantes en situación de repitencia, con el propósito de significar sus experiencias individuales, en clave institucional y social. La mirada se centró también en el escaso vínculo que el/la estudiante logra establecer con los saberes que se proponen para su adquisición y las dificultades que se le presentan. De allí que se recuperaron las propias experiencias de quienes atraviesan o atravesaron la situación de repitencia en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Neuquén. El darles voz a los/as estudiantes de primero y segundo año y visibilizar sus decires y sentires, como así también conocer las experiencias de los/as referentes institucionales que tienen relación con ellos/as, permitió adentrarnos al propósito general de esta investigación.

Mediante la palabra, el estudiantado pone en evidencia sus sentimientos y emociones ante la reiteración del año escolar. Identificar las dificultades que configura el proceso que produjo la repitencia, incluye diversos posicionamientos para la superación del año escolar y su posterior influencia en el vínculo pedagógico.

Como fuera explicitado en la presentación de este trabajo, cada uno de los capítulos fue recorriendo no sólo el objetivo central de la tesis, sino también los específicos. El primer capítulo da cuenta de las investigaciones existentes sobre la problemática y que de algún modo, posibilitaron la explicitación del marco teórico y metodológico desde el cual se mira, se analiza y se complejiza la problemática a estudiar.

Para focalizar en los objetivos específicos presentados, había que considerar el proceso en perspectiva histórica por el que atravesó la educación secundaria en Argentina y en la provincia de Neuquén. Por ello, en el capítulo III se ampliaron en aquellos aspectos que tenían vinculación estrecha con el desarrollo de la tesis. Asimismo se acompañó este apartado con datos estadísticos que mostraron el desarrollo de la matrícula y los desempeños escolares particularmente en la provincia.

Con el fin de identificar y analizar el proceso por el cual se constituye la situación de repitencia, fue necesario destacar los nudos críticos que se les presentan a los/as estudiantes durante el año escolar secundario y reconocer las situaciones que obstaculizan la continuidad de las trayectorias escolares. Así fue que en el capítulo IV se presenta el corazón de la tesis. Las experiencias focalizadas en las trayectorias escolares del estudiantado en el orden provincial explicaron el significado de transitar por el nivel. Leer la diversidad y heterogeneidad de las experiencias y vivencias de los/as entrevistados/as que tienen en común la repitencia de un año de estudios, permitió el logro de ese objetivo específico propuesto en la Introducción.

Los capítulos V y VI, al igual que el anterior, se centraron en las instancias evaluativas complementarias al final del ciclo lectivo y en particular en las mediaciones en el acto pedagógico. Es decir, qué ocurre en el espacio del aula en el entrecruzamiento de la tríada pedagógica: estudiantes – docentes – contenidos.

El último de los objetivos planteados refería al marco normativo emanado de las

políticas educativas a escala nacional y provincial para interpretar las relaciones que se producen y que circulan en los espacios educativos y particularmente en las trayectorias del estudiantado en situación de repitencia. Objetivo transversal a toda la tesis y que da cuenta del profundo análisis de las fuentes escritas (normativa) que permitió visualizar la injerencia que tiene sobre los aprendizajes y los modos de apropiación del conocimiento del estudiantado que a su vez se incrementa por las regulaciones que establecen las propias instituciones escolares.

En esta línea se planteó -en el último capítulo- los cambios propuestos y materializados a partir del Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en el año 2018 y puesto en marcha en el año 2023. Esta presentación viabilizó el análisis del mismo en tanto posibilidad de lograr un abordaje institucional en equipo, para analizar la situación de repitencia y las experiencias y vivencias por las que atraviesan los/as adolescentes y jóvenes al comienzo del nivel medio.

Considerando los objetivos propuestos y las preguntas formuladas, el supuesto que recorrió la investigación refiere a que aquellos/as estudiantes que atravesaron la situación de repitencia, transitan diferentes experiencias que conlleva a la construcción personal de la misma y por lo tanto a vivencias disímiles. Dicha construcción se asocia a la vinculación que éstos/as poseen con la comunidad escolar, con el saber, con el entorno en el cual habitan, con las interacciones sociales que se producen en su cotidiano y con su propia subjetividad. Así también se afirma que interrogar la realidad conlleva a considerar diversas dimensiones de lo social, como lo es la normativa, la política, entre otras para complejizar la explicación de las diversas trayectorias escolares.

Dicho esto, en las páginas siguientes se destacará algunos aspectos específicos con el fin de evitar que se diluyan en lo presentado a través de los distintos apartados. Se retomarán

algunos puntos nodales -identificados a lo largo del proceso transitado- que tienen vinculación con lo antes mencionado.

Previamente, señalar que se ha intentado contribuir a una nueva comprensión de la situación de repitencia en los/as jóvenes de escuelas medias de Neuquén capital. La metodología utilizada permitió un acercamiento a la problemática de estudio, que trabajos precederos no habían considerado, o no habían considerado el tema desde esta perspectiva. Esto tiene que ver con el interés manifiesto de visibilizar y escuchar al estudiantado, hacer perceptible lo que hasta entonces aparecía adormecido y por momentos invisible en otras investigaciones. Por ello, la relevancia de la presente tesis doctoral radica en una propuesta de aproximación diferente: hacer visible las vivencias y experiencias del estudiantado en situación de repitencia, a través de sus testimonios y de los que conforman la institución escolar: docentes, directivos, asesoras y preceptores/as. Escribir lo que no está escrito e interpretar aquellos relatos que contribuyeron a mostrar el tránsito recorrido por los/as estudiantes en situación de repitencia desde sus vivencias personales, permitió conocer qué les sucede y sucedió a aquellos/as que vivieron dicha situación.

La contribución más destacada en este estudio fue la desnaturalización de la repitencia como práctica educativa instalada en el sistema educativo y resignificó su implementación en relación con el vínculo pedagógico. Si bien no es una problemática reciente -como se expresó en el transcurso del escrito- perduró hasta la segunda década del Siglo XXI, al menos en la provincia de Neuquén, hasta la implementación del DCJ.

Por los decires del estudiantado, las experiencias y vivencias atravesadas se pueden describir como heterogéneas, diversas, particulares, reconociendo que además se presentan distintos matices, pero algo tienen en común, su significado doloroso y que requiere de transitar un proceso de superación acompañado.

La presencia de estudiantes que reprueban el año es habitual en las instituciones neuquinas. Distintas son las interpretaciones respecto a esta situación. Algunos informantes

claves perciben que los/as adolescentes y jóvenes no expresan preocupación ante la falta de promoción de un año de estudio, sosteniendo el supuesto que a los/as estudiantes no les interesa repetir de curso. Otra interpretación surge de la voz del estudiantado y manifiestan otro sentido a la desaprobación del año cursado, especialmente por los sentimientos que despierta en ellos/as.

Las singulares formas de afrontar la escolaridad, se produce por las variadas elecciones realizadas que marcan los caminos recorridos y aún por recorrer y evidencian los múltiples trayectos educativos no lineales, ni únicos, que permeó cada historia personal.

La diversidad de recorridos en situación de repitencia conduce a diferenciar dos aspectos: uno visible, perceptible que es la detención de la trayectoria escolar, cuando se produce la no aprobación de año y otro, invisible que pertenece al ámbito privado, a la subjetividad del estudiantado, que pasa inadvertido, porque no lo demuestra ante quienes comparten su cotidianidad escolar y familiar.

Son dos, por lo menos, los momentos que mayores dificultades encuentran en su trayectoria: la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria donde los inconvenientes surgen en su trayectoria inicial en el nivel y los períodos complementarios de evaluación cuando no logran acreditar la asignatura el último día de clase. En el ingreso a la escuela secundaria reconocen que les dificulta adaptarse a la nueva institución al encontrarse con otros/as compañeros/as, con actividades en ambos turnos, la organización de los horarios de las asignaturas tipo mosaico, el dictado de clases alternadas por distintos/as profesores/as en la misma jornada escolar y los diferentes estilos de enseñanza y de evaluación. Estos cambios con respecto al nivel primario los desorientan y les resulta costoso lograr organizarse en las tareas simultáneas que deben resolver e influyen en su integración a la nueva organización escolar.

Por estas dificultades que manifiestan se reconoce que la transición al nivel secundario es un cambio crítico. Para evitar las consecuencias que señalan los testimonios, se requeriría de una instancia previa de articulación entre los/as integrantes de las instituciones de los niveles primario y secundario, para que la continuidad de las trayectorias escolares sea la continuación del recorrido iniciado en el nivel anterior y no sean significadas como un pasaje disruptivo, tal como lo plantean algunos de los autores citados.

Si bien a comienzos de año en cada institución se realiza el período de adaptación, asistiendo los/as ingresantes unos días previos al ingreso del resto del estudiantado, los/as entrevistados/as no hacen mención a esta instancia y sólo se refieren a este período los referentes institucionales. Este período tiene como propósito ambientar a los/as nuevos/as que se incorporan a primer año y constituirse en un espacio de información general sobre las pautas institucionales a considerar. El desafío está puesto en que además de ser un espacio informativo, se organicen actividades que incluya la interacción entre los/as estudiantes para que al encontrarse el primer día de inicio con todo el estudiantado no se sientan desorientados/as, desconcertados/as e iniciar y transcurrir los primeros momentos de manera agradable en un marco de cordialidad.

El otro momento de mayor dificultad es cuando no logran acreditar alguna asignatura el último día de clases. Durante el transcurso del año, el cambio de nivel y de cultura escolar puede reflejarse en sus desempeños académicos ya que no logran alcanzar los aprendizajes previstos. Frente a eso, para lograr la promoción se extiende el tiempo de clase a quince días. De no aprobarse, transitan los períodos complementarios de evaluación.

Con relación a los obstáculos que se les presentan en esas instancias -no presentarse a las mesas por temor o habiéndose presentado desaproveban- algunos/as estudiantes tratan de resolverlos por sus propios medios, otros/as piden ayuda a sus familias, pero no mencionan que recurren a la institución educativa.

Se plantean tres decisiones que en general, toman los/as estudiantes ante la no promoción:

–los/as que muestran interés por no repetir, tratando de superar las instancias evaluativas complementarias, pero los resultados obtenidos no les permiten la promoción;

-los/as que deciden repetir. Disponen no participar de las instancias complementarias evaluativas e iniciar nuevamente el año cursado;

– los/as que permanecen a pesar de la repitencia. Son los/as adolescentes y jóvenes que a pesar de repetir dos o más veces un año de estudio continúan su escolaridad o bien, estudiantes que cursan dos veces primer año, dos veces segundo año.

Sus sentimientos y pensamientos difieren y sus vivencias expresan decires vinculados con el dolor. Existe una parte invisible de la situación de repitencia que afecta emocionalmente a quien debe transitar un mismo año de estudio, siendo consciente o no de ello, pues se trata de una pérdida: de amigos, de un año de estudios, de autoconfianza, de confianza de su grupo familiar. Para su superación es necesario transitar un proceso que demanda acompañamiento tanto afectivo como académico para aceptar la realidad que debe afrontar al reiniciar un año ya cursado. Algunas experiencias fueron superadas al reiterar el año y pasar a un curso inmediato superior y otras aún se encuentran con la incertidumbre de cómo finalizarán el año lectivo.

La situación de repitencia pone en discusión dos aspectos fundamentales: el implementado hasta la actualidad de cursar nuevamente todo el año no promocionado, tanto las asignaturas aprobadas como desaprobadas, o bien buscar otros dispositivos que permitan al /la estudiante un tipo de promoción diferente que les posibilite avanzar en las trayectorias escolares. Ejemplo de ello, el recursado de materias no promovidas como el aplicado en la provincia de Neuquén en el ciclo superior previo a la implementación del DCJ.

En dicha jurisdicción, con la implementación del Diseño se prevé implementar un régimen de promoción estableciendo la unidad pedagógica entre primer y segundo año (ciclo básico), por ser la etapa del nivel detectada como la que mayor dificultad presenta y un enlace pedagógico en tercer año (interciclo) que posibilite la transición al ciclo orientado (ciclo superior). Esta decisión plantea, además de una actualización en el régimen de promoción, repensar el significado de la evaluación, que si bien tiene diversas aristas es utilizada en algunas aulas como control.

De revertirse el significado de la evaluación y considerarla como una instancia formativa propia del proceso de enseñanza y de aprendizaje, aportaría positivamente tanto para el /la estudiante como para el profesorado, conocer el proceso que transita cada uno, con el fin de modificar ciertos estilos de enseñanza que se despliegan en la sala de clase para alcanzar los objetivos propuestos en cada asignatura.

Para los/as docentes, la inclusión de estudiantes en la clase en situación de repitencia, implica diferentes posturas: están quienes tratan de no conocer su situación escolar para ser neutral en sus decisiones en cuanto a la evaluación y otros/as, que tratan de apoyarlos e incorporar una práctica pedagógica que permita un construir conocimiento diferente a la que no le permitió aprobar. Esta postura es una responsabilidad que asumen y un desafío que requiere conocer el proceso de aprendizaje del estudiantado, visibilizarlos/as y acompañarlos/as en su recorrido para la promoción del año, resaltando la preocupación para que ningún/a estudiante quede aislado en el espacio del aula e ignorado en el proceso de aprendizaje que transita. Se tendría que tener presente, que la falta de atención a los/as adolescentes y jóvenes y el no reconocimiento como sujeto pedagógico, despierta en ellos/as sentires que provocan un alejamiento del vínculo con el saber y el distanciamiento que lleva a un posible abandono. Si esto sucede, impide cumplir el derecho a la educación que el Estado debiera garantizar.

Cabe destacar que las experiencias en las que participan dejan huellas que pueden significar desde la falta de interés, la baja de autoestima, los bajos rendimientos que conducen a la repitencia, hasta el consecuente alejamiento y abandono de las instituciones. Sin embargo, es significativo en las historias escolares signadas por la situación de repitencia que los/as estudiantes a pesar de los obstáculos que enfrentan, no pierden la confianza en la escuela y tratan de continuar escolarizados para finalizar el nivel.

Para lograr el deseo de aprender en el aula se requiere de innovación, de búsqueda de nuevas estrategias para el aprendizaje y de la continuidad de los recorridos escolares, entre otras cuestiones. Se reconoce también, que la rotación permanente de docentes, influye negativamente en el ritmo escolar. Estos cambios se producen por la falta de nombramientos inmediatos al producirse la vacante, por la ausencia de docentes habilitados para dictar la asignatura y/o por las diversas metodologías implementadas por quien es el/la docente designado/a que reemplaza a otro/a.

A nivel institucional, también la rotación de los equipos directivos tiene su incidencia en la gestión institucional, por lo que sería oportuna la permanencia de éstos como también de docentes para la elaboración e implementación de los proyectos institucionales. La concentración horaria de los/as profesores/as en una escuela facilitaría la formación de equipos para lograr la co-participación, la integración entre áreas y la unificación de criterios.

La situación de repitencia requerirá de nuevos modos de pensar la promoción de las asignaturas. Como sostiene buena parte de las investigaciones citadas en la tesis, para el logro de innovaciones es necesario cambios de los regímenes académicos, de la organización institucional y de la actualización del currículum del nivel. Por ello, para una transformación de la educación secundaria, no sólo es relevante la redefinición de la función y la responsabilidad del profesorado que se encuentra en funciones, sino que es de vital importancia revisar y repensar la formación docente.

Existen (des) encuentros en la sala de clases porque difieren los intereses de los/as estudiantes y de los/as profesores/as. El propósito de algunos/as docentes es dictar su clase (la enseñanza) y el de algunos/as estudiantes el hacer amistades. Ante esto, el profesorado tendría que presentar estrategias novedosas que despierten el deseo de aprender. Para transitar un proceso de enseñanza sin altibajos, el acompañamiento pedagógico que pueden realizar los/as docentes son valiosas, requiere identificar las diferencias individuales y así brindar mayores posibilidades de éxito escolar.

Cabe señalar que, a pesar de los años transcurridos, en la escuela secundaria es escasa la inclusión de las teorías cognitivas. Las prácticas pedagógicas en algunos/as profesores/as no han producido modificaciones. Continúan con un modelo de enseñanza que ya no responde a la diversidad de la población que hoy llega a las aulas y que trae consigo diferentes experiencias y vivencias por sus distintas situaciones de vidas. Y desde lo pedagógico, es probable que algunos/as de ellos/as ya han pasado por otra institución del mismo nivel para continuar su escolarización, con una cultura institucional diferente. En general se focalizan los problemas en aspectos vinculados al ámbito cognitivo sin considerar además el nivel de involucramiento afectivo ante el conocimiento, que tiene una incidencia relevante para favorecer los aprendizajes.

Además, no existe de parte de algunos/as profesores/as un análisis sistemático de repensar su propia práctica pedagógica y lograr hacer una autocrítica de su desempeño. Se reconoce que la formación de los/las profesores/as influye en las prácticas áulicas, donde la actualización permite otras formas de enseñanza.

El aislamiento en que se desarrolla la tarea docente en la actualidad sumado a la formación disciplinar, puede influir en la conformación de equipos de trabajos de las mismas asignaturas o en la interdisciplinariedad que se propone implementar.

La investigación realizada posibilitó también diferenciar dos instancias en cuanto a la situación de repitencia referida a las experiencias y vivencias del estudiantado de primer y segundo año y del profesorado. Por un lado, se trata de las vivencias que atravesaron los/as estudiantes y profesores/as hasta la segunda década del tercer milenio y por otro, un nuevo camino que se abre a partir de la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Neuquén que se implementó hace 2 años, con propuestas innovadoras para todos/as y cada uno/a de los sujetos que transitan la escuela media.-

Es importante que los/as profesores/as realicen el acompañamiento a los/as estudiantes para guiar, orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Surge aquí la necesidad de tener presente que no todos/as aprenden del mismo modo, lo que implica renovar las propuestas didácticas y tener presente las necesidades que requiere cada trayectoria.

Para modificar el dispositivo tradicional de la escuela es necesario asumir que en cierto modo influye la formación enciclopedista de los/as profesores/as, principales involucrados en los procesos pedagógicos-didácticos. Actualmente la formación inicial del profesorado continúa siendo disciplinar, bajo la forma monocrónica.

Por ello, se requiere de docentes que propongan estrategias innovadoras y que recuperen la centralidad en la enseñanza, donde es necesario dar protagonismo al/la estudiante en la construcción de su aprendizaje. Esta renovación se ve facilitada por el diálogo entre pares, el logro de consensos y la incorporación del trabajo colaborativo.

En este sentido la escuela secundaria debe brindar un lugar a todo el estudiantado. Ser un espacio de acogida, de reconocimiento del/la estudiante como sujeto que aprende, que se encuentra en un proceso de formación y el reconocimiento de sus competencias individuales, y por lo tanto las diferencias en los tiempos del aprender.

Este reconocimiento le posibilita ganar confianza, encontrar sentidos y afrontar desafíos para enfrentar nuevas oportunidades educativas que permitan el egreso y lo/a conduzca a pensarse en caminos que ofrecen igualdad de oportunidades

Por último, referir a que los resultados de esta tesis plantean la necesidad de continuar profundizando la temática a través del lente del Diseño Curricular Jurisdiccional. Para no quedar en el mero registro, es necesario seguir mirando, desde una crítica constructiva, la implementación del mismo, porque de alguna manera, hoy pareciera ser que es una alternativa posible no sólo para el tema objeto de estudio, sino también por el abanico de temáticas que se fueron abriendo en el devenir de esta investigación y escritura. Lo vivido durante el trascurso de este estudio, refuerza toda la convicción acerca del constante acompañamiento de docentes a estudiantes, poniendo el acento en aquellos que presentan ciertas dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, quiero señalar lo dificultoso que resulta para una investigadora sostener la ardua tarea de pensar, proyectar y ejecutar la pesquisa sin el acompañamiento de otros/as colegas. La no vinculación con proyectos de investigación, con equipos de lectura y escritura académica, hizo que el trabajo colectivo con la directora y codirectora y la potencialidad de los intercambios y debates, tuviera una importancia superlativa. Por ello, destaco el trabajo en equipo por haber sido más productivo y enriquecedor que un posible individual.

Parafraseando a Diana Martín (2016) puedo afirmar que las conclusiones a las que he arribado, no sólo ofrecen respuestas a los interrogantes formulados en la Introducción, sino que conllevan un laborioso y ordenado trabajo de construcción de las significaciones que adquieren los datos empíricos durante su procesamiento, articulado dentro de una red de relaciones teórico-conceptuales. Toda lectura reflexiva de la realidad, exige sostener un incesante movimiento espiralado, cuyo producto -nunca cerrado ni acabado - queda supeditado a nuevas preguntas y nuevas reelaboraciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta, F. (19-22 de septiembre de 2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. [Ponencia]. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Acosta, F. (10-12 de septiembre de 2008). *Escuelas medias y sectores populares: análisis de casos de inclusión de los jóvenes en la escuela*. [Ponencia]. V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5829/ev.5829.pdf
- Acosta, F. (2009). Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía* 30 (87), 217-246.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000200002
- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, (42).
http://Escuela_secundaria_y_sistemas_educativos_modernos_.pdf
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cuaderno de Historia de Educación*, 11 (1) <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>
- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Del IICE*, 47, 23-40.
<https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637>

- Acosta Rodríguez, O y Morales Ludueña, D. (2018). *La práctica pedagógica como escenario de mediación en la convivencia escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa. Colombia]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3007/22447622-73101403.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aiziczon, F. (2000). *Cultura política, militantes y movilización. Neuquén durante los años 90*. Prometeo.
- Álvarez, J.D. y Pareja, J.M. (2011). ¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva. En M. Fidalgo- García, *La transición de la Primaria a la Secundaria. Ideas a partir de un estudio de caso*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/18841/1/LA%20TRANSICI%C3%93N%20EDUCATIVA.pdf>
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Biblioteca para la actualización del maestro. <https://es.scribd.com/document/93991636/ANTUNEZ-Organizaci-n-Escolar-y-Acci-n-Directiva>
- Antúnez, S. (2020). Evidencias de la Organización Escolar, *Dossier Graó*. (pp. 69-73). Editorial Graó. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/165042/1/699670.pdf>
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades educativas.
- Ardiles, M. (2014). Experiencias formativas en la escuela secundaria: Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. *Praxis educativa*, 18 (1), 34-43. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-
- Arroyo, M. et al. (noviembre 2007). *Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado* [Ponencia]. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Baeza, B. y Gago, A. (2018). Aportes para pensar los procesos migratorios en contextos de diversidad y desigualdades sociales en la escuela secundaria, en y desde Patagonia. En Martínez, S. (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. (pp.127-139). Publifadecs.
<https://www.aacademica.org/mluciladasilva/10.pdf>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor. Argentina
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV (98), 57-75. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Baquero, R., Terigi, F., Briscioli, B, Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 292-319.
<http://redalyc.uaemex.mex/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=55114094016>
- Baquero, R., et al. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 77-112.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unicen/20190515043446/Revista_Espacios_en_Blanco_N22.pdf
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. (comp.) *El saber didáctico*. 1a Edición (pp.125-159). Paidós.

- Basora, D. y Martínez García, H. (2007) *Los estudiantes repetidores de una asignatura y la retroalimentación negativa. Aspectos comparativos*. Séptima Jornada de Aprendizaje Cooperativo. (pp. 165-172). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=278329>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi et al. (Coords.), *Avance y Desafíos de la educación inclusiva en Iberoamerica*. (pp. 11-36). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura. www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company. Publicación digital 2004.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Colección FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano. 1a edición.
- Braslavsky, C. (org.) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Aula XXI. Santillana.
- Briscioli, B. (2014). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos]. https://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0804_03.pdf
- Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. [Reseña de Tesis]. En *Propuesta Educativa Año 24* (43), 48 -151. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. <https://redalcy.org/articulo.ao?=403041714017>

- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos* 38 (154) 134-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13248313008>
- Briscioli, B (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades investigativas en educación*, 17, (3), Septiembre –diciembre. 1-30. Costa Rica. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción. Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara S.A.
- Bowles, S y Gintis, H. (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En C. Braslavsky, (Org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. (pp. 21-64) (IIPE-UNESCO/ Ed. Santillana. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131663>
- Camaño, R. y Santucci, P. (2014). La repitencia bajo la lupa. Nuevos desafíos en el marco de la inclusión educativa. En *Prospectiva 1. Revista de Educación del Colegio Nacional UNLP* https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/La_repitencia_bajo_la_lupa.pdf
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Campo, A. (1999). Itinerarios personales y educativos. *Cuadernos de Pedagogía*. *Transiciones educativas*. N° 282. 10-13. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/4050>
- Canciano, E. (2018). (In)visibilización del abandono escolar en relación con los sectores medios, en: *Derivas del “abandono escolar. Un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires*

- que abandonaron la escuela secundaria regular*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cantero, C. R. (7 al 11 de septiembre de 2010). *Trayectorias escolares en el inicio del secundario. Experiencias de escuelas argentinas* [Ponencia] IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Toluca, México.
- Cárdenas Pérez, A., Castro Orellana, R., Soto Bustamante, A. M. (2001). El desafío de la interdisciplinariedad en la formación de los docentes. Revista Electrónica. *Diálogos Educativos*. 1 (1). http://www.umce.cl/~dialogos/n01_2001/cardenas.swf
- Cardini, A., Sanchez, B y Morrone, A. (febrero de 2018) Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos. *Documento de trabajo N° 163* .Bs. As. CIPPEC <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/03/DT-163-Transitar-la-educaci%C3%B3n-secundaria-VF.pdf>
- Castilla, G. et al. (6 al 8 de agosto 2009). *La naturalización del fracaso escolar como responsabilidad del sujeto que aprende*, [Ponencia] I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castilla, G., Picca, R, y Bulfón, P. (2011). La construcción del riesgo educativo en el nivel medio. Una aproximación desde las condiciones de educabilidad. *Itinerarios Educativos 1* (5), 14-29. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i5..3934>
- Castilla, G. et al. (2019). La construcción de hábitos de aprendizaje para la deconstrucción del riesgo educativo de alumnos de nivel medio. *Anuario Digital de Investigación Educativa* (N°19). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3444>

- Carranza Villalobos, A. (2013). *Percepción de estudiantes de secundaria sobre su condición de adelantamiento y repitencia escolar*. [Trabajo final de graduación]
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/933>
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. 1a ed. Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Ediciones Nueva Visión.
- Davini, M.C. (2015). *La Formación en la práctica docente*. 1ed. Bs. As. Paidós.
- De Pascuale, R. y Scarpecci, L. (2012). *La comunicación didáctica en las prácticas de enseñanza* [Ponencia] IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Díaz Barajas, D. y Ruiz Olvera, A. (2018). Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Nueva Época*, XLVIII, (2), 125- 142.
- Duhalde, L. E. (1983). *El Estado Terrorista Argentino*". Bs. As. El Caballito
- Dussel, I. (2010). El Currículum. El marco de la discusión: ¿Desde donde hablamos sobre el currículum? En *Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo*. (pp 2- 6).
<https://www.me.gov.ar/curriform>
- Dussel I. y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. - 1a ed. Santillana.

- Dussel, I. (2021). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática. *Anales de la Educación Común*, 2 (4), 95-105.
- Earl, L. y LeMahieu, P.G. (2003). Replantear la evaluación y rendición de cuentas. En A. Hargreaves (Comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Amorroutu. (pp. 211-236).
- Elichiry, N. E. (2009). *Escuela y aprendizaje. Trabajos de psicología educacional*. Manantial.
- Enríquez Vereau, J. (1998). *Relación entre el Autoconcepto, la Ansiedad ante los Exámenes y el Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria de Lima*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú].
<https://es.scribd.com/document/249685464/Enriquez-Vereau>
- Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires. 97-104.
- Espinosa, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. Universidad del Valle de Guatemala. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 4, (2), 221-238. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_964.pdf
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*, (13), 1-10.
<https://www.calameo.com/read/001863161979a7eae42e>

- Ferreya, H. A. (coordinación general) [et al.] (2015) *Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas*. 1a ed. EDUCC –UNICEF 48 Libro digital, PDF.
<http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/711/1/TRAYECTORIAS%20ESC%20D%20LOS%20ES>
- Ferreya, H.A. et al. (2006). Educación media en Argentina ¿El problema de los problemas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4),1-18.
<https://doi.org/10.35362/rie3942566>
- Filmus, D y Frigerio, G. (1987). *Educación, autoritarismo y democracia*. Miño y Dávila.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la enseñanza media? En E. Tenti Fanfani, (comp). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. (pp.35-63) UNESCO.IIEP.
- Fiorucci, F y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y V. Bustamante, (Comp/Edit) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. (pp. 245-248) UNIPE.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Troquel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena enseñar*. México. AEP/Amorrortu
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método I*. Ediciones Sigueme.
- García, C.M. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. (19). Formación Docente._
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>
- García, C.M. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la formación avances y temas pendientes. En *Olhar el Profesor*, 10 (1) 63-90. Paraná: Brasil. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104>

- García Baró, M. (2012). *Sobre la escuela. Elementos de Filosofía Antropológica* Morelia Editorial.
- Garino, D. (2013). Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén. *Revista de Ciencias de la Educación*. (8) <https://doi.org/10.35305/rece.v0i8.163>
- Garino, D. (2018). Formación para el trabajo en la educación secundaria: aportes a las trayectorias laborales de jóvenes de Neuquén, Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (14), 31-43. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/90410>
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la escuela secundaria*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* [Adelanto] *Sinéctica* (34) (pp.11-43). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/144/137>
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. 1a ed.- CABA. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La Exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (162). <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/pkpadmin,+3194+no+8+Gluz+Moyano+FNL.pdf>
- Goffman, E. (1996). *Estigma. La identidad deteriorada*. 3a Reimpresión. Amorrortu editores.
- Gómez Fuentealba, R. (2007). *Una provincia llamada Neuquén*. Edit.-AZ Editora.
- Gómez Vargas, M.; Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423-442. <http://wwwdialnet.unrioja.es/descarga/articulo/5212100.pdf>

- Gómez Vera, G. (2013). Los efectos de la repitencia en tanto política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a Pisa 2009. En *Revista Latinoamericana de Educación comparada*. 4 (4) , 59-70
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6503073>
- Gómez Vera, G.y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, (47), 215-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>
- González Calderón, M. L. y Miguez Peña F.Y. (2017). *De la indiferencia al reconocimiento: una alternativa frente a la repitencia escolar*. [Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional Bogotá].
- Grupo de los viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, (30), 57-69. FLACSO.
- Guitart, M.E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*. IX (18), 7-23.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=18411970001>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno de la escuela y a los estudios. Abordaje desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, (67), 1019-1054.
<https://www.aacademica.org/claudia.lucy.saucedo.ramos/6.pdf>
- Hargreaves, A (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones MORATA.
- Hernández, A. y Martínez, S. (coord.). (2013). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Publifadecs.

- Hernández, R., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014). Capítulo 1. En *Metodología de la investigación*. Pág. Web de Online Learning Center. <https://goo.gl/wDW6Ce>
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.
- Kantor, D. (coord). (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- Kaplan, C. V. (2005). Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?. En M. Krichesky et al. *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. (pp. 95-112) Noveduc.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Krichesky, M. (2015). ¿Por qué repiten la secundaria? En *La Educación en debate*. (33) Unipe Universidad Pedagógica Buenos Aires. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-29-al-37-ano-2015/item/37-por-que-repiten-el-secundario>
- Krichesky, M. (coord.); Cabado, G; Greco, M.; Quintero, S.; Saguier, V.; Zanelli, M. Zapata, M. (2011). *Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar. Visiones en escuelas medias con diferente formato institucional*. [Informe de Investigación]. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/jovenes_de_contextos_vulnerables_y_su_experiencia_escolar.pdf
- Kübler-Ross, E (1969). *On death and dying*. Escribano Editor.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma, Universidad de Barcelona, (pp. 87-112).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=40>

Litichever, L. y Núñez P. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario/Ediciones del Aula Taller.

Machado, L y Roldán, S. (2018). Proyectos Escolares en clave de dispositivos: inclusión de saberes y sujetos. En S. Martínez, *Conversaciones en la escuela secundaria Política, trabajo y subjetividad*. 1a ed. (pp. 225-253). Publifadecs.

Machado, L., Roldán, S. y Da Silva, L. (2017). Microfísica de las nomas escolares: El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina. *Propuesta Educativa*, 26 (48), 65 -73. FLACSO Argentina.

Marchesi, A., (2003) *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativa.

Martín, D. (2001). Particularidades de las instituciones de nivel medio. *Revista Actas Pedagógicas*, 2 (1), 115-127. FACE – UNCo.

Martín, D. (2003). *¿Cuál es el costo que pagan los que repiten de año?* FaCE (UNCo). (mimeo).

Martín, D. (2005). *El aprendizaje en el nivel medio. Un estudio a partir del discurso de sus actores*. Publifadecs.

Martín, D. (2007). *El sentido de pertenencia en las instituciones de Nivel Medio*. FaCE (UNCo) (mimeo).

Martín, D. (2016) *Equipos de Asesoramiento y Orientación psicopedagógica en la provincia de Río Negro* [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba].

Martín, D. y De Pascuale, R. et. al. (2003). *La intervención docente en la construcción del conocimiento. Un estudio en el nivel medio*. Publifadecs.

- Martín D. y De Pascuale, R. (2012). Los instrumentos de mediación en la escuela media. *Revista Espacios en Blanco* (22). Facultad Ciencias Humamas, 199-221. UNdel Centro.
- Martínez, S. (2018). La provincia de Neuquén, historia, política, trabajo y educación. Escuela Secundaria y Jóvenes. En S. Roldán, et al. *Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. (pp. 189-224). Publifadecs
- Martinez, S., Fernández, N. y Ganem, M.J. (2014). Escuela media: contextos, discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.79>
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Educativo.
- Mateos Blanco, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas* (19). Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 285- 300. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Mercado Maldonado, A. y Zaragoza Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento de Erwing Goffman. *Espacios públicos*, 14 (31), 158-175. Universidad Autónoma de México.
- Mignone, F. (1982). *Educación política de la Población Argentina, Análisis de la formación proporcionada por el Sistema Educativo en sus Tres Niveles*. (Mimeo).
- Miralles, G. (2020) *La primera crisis del sistema de instrucción pública en la Argentina. Respuestas y diversificación educativa*. FaCE (UNCo). (mimeo).
- Miralles, G. y Betancur, L. (2018) La Federación de Padres y el derecho a la educación en Río Negro. Una mirada desde el diario Río Negro (1990-1992) *Revista Pilquen*, 21 (4), 57–68. <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2161>

- Miralles, G. y Betancur, L. (24-28 de octubre de 2023). *Atención a la primera infancia: entre la estructura del nivel Inicial y los programas socioeducativos en la provincia de Río Negro (Argentina)*. [Ponencia]. CIHELA XV. Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES). Sociedad de Estudios Históricos y del Patrimonio de la educación paraguaya.
- Monereo, C y Pozo, J.C. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía* (298), 50-55.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En M. Southwell, *Entre generaciones*. (pp. 161-182). FLACSO Programa Argentina y Homo Sapiens Ediciones,
- Mueller, F. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En D. Mueller, F. Ringer, y B. Simon (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870- 1920*, (pp. 37-86). Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Nicastro, S. y Greco B. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Edit. Sapiens.
- Nicoletti, A. (2000). La Congregación Salesiana en Neuquén. Incorporación del indígena en las misiones y colegios (1880-1957). En M. Teobaldo, y A. B. García, *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la historia. Neuquén. 1884-1957*. (pp.139-160). Arca Sur Editorial.
- Nicoletti, A. (2003). La representación de los Colegios Salesianos en los supervisores neuquinos. *Historia Social y de las mentalidades*, 7, 149-172.
- Nobile, M. (2016, a). La escuela secundaria obligatoria en argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, (44), 109-131.

- Nobile, M (2016, b). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, junio 2016, 187-210. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076010.pdf>
- Nobile, M. y Tobeña V. (2019). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista Del IICE*, (46), 21-38 . <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8587>
- Pedrotti, C. (2018). *Conformación del subsistema de formación del magisterio de la Provincia de Neuquén. Origen, cambios y continuidades*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1563/te.1563.pdf>
- Peralta, M, (2007). *Transiciones en la educación infantil. Un marco para abordar el tema de calidad*. [Ponencia] Simposio de la OEA. Caracas. Venezuela.
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-9. OEI. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1807Rubio.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Seix Barral.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos. En: C. Braslavsky y A. Birgin (comp.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. (pp.59-82). Flacso/Miño y Dávila.

- Pinkasz, D. y Montes, N. comp. (2020). *Estado del Arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones Universidad de General Sarmiento.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En G. Tiramonti, (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 147-196) 1a ed. Manantial.
- Poggi, M. (1995). La observación elemento clave en la gestión curricular. En *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Colección Triángulos Pedagógicos. (pp. 61-78). Kapelusz.
- Pozo, J.I. (1997). *Teorías Cognitivas de Aprendizaje*. Morata.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el menemismo*. Colección Triángulos Pedagógicos.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Rappoport, S. et al. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias, profesores en la ciudad de Buenos Aires *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 211-225.
<http://www.webs.uvigo.es/reined/>
- Reybet, C y Méndes H. (1992). *Aportes para el análisis de la repitencia en la escuela media*. Documento mimeografiado. CEDIE.
- Rivas, A. (2023). *Proyecto “Las provincias educativas”. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. La provincia de Neuquén*. CIPPEC.
- Rivas, A, Vera, A. y Bezem P. (2014). *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC, Fundación Arcor y Fundación Noble.

- Rojas Soriano, R. (2000). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. Décimo quinta ed., 1a edición 1983. Plaza y Valdez editores.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp. 295-318). Editorial Siglo XXI /Fundación OSDE.
- Saavedra, A. N. (2015). *Repitencia escolar en el nivel medio, en la localidad de Barreal, del departamento de Calingasta, Provincia de San Juan. El caso del Colegio Secundario Barrea*. [Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional de San Juan].
http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1180_01.pdf
- Sadovsky, P. (s.f.) En Sobre el trabajo colectivo, colaborativo, cooperativo. Diálogo entre Ana Espinoza, Héctor González, Delia Lerner Patricia Sadovsky y Silvia A. Vázquez. SUTEBA. <https://www.suteba.org.ar/download/el-trabajo-docente-un-trabajo-colectivo-36703.pdf>
- Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 76-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=205612>
- Schoo, S. (2012). La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. En Ruiz, G. (coord.): *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. EUDEBA.
- Sirvent, M.T. (2005). *La investigación social: un viaje hacia el descubrimiento del conocimiento, el entramado con el arte y la ciencia*.
https://ifdbolson-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Conferencia_3_Maria_Teresa_Sirvent.pdf
- Sirvent, M.T. (2007). *El proceso de investigación*.
http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/01305_princ_de_metod_y_sist_em_de_la_pract_i/Unidad1b/ElProcesodeInvestigacionParte1.pdf

- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las trayectorias educativas. En *Estudios Sociológicos*. XXXI. Núm. Extraordinario, 63-95. México.
<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/issue/view/7>
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6 (1), 67-78 <http://www.preiodicocos.uepg.br>.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A.M. Camilloni et. al., *Corrientes didácticas contemporáneas*, (pp. 119-139). Paidós.
- Souza Minayo, M. C. de (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *En Revista Salud colectiva*, 6 (3), 251-261. Versión online
- Stenhouse, L. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En Gvirtz, S. y Palamidessi M. *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. (pp. 17-48). Aiqué.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E (2001). La reforma educativa en Argentina, Semejanzas y particularidades. [Borrador para discusión] IIPE-UNESCO.
https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U4_Tenti_y_Tedesco.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2003). (Comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación Osde, UNESCO-IIPE, Grupo Editor Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2004). La escuela y la educación de los sentimientos. Notas sobre la formación de los adolescentes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 2 (1) .
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5536.Manantial>
- Teobaldo, M. y García, A.B. (2000). *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la historia. Neuquén. 1884-1957*. Arca Sur Editorial.

- Teobaldo, M. y García, A.B. (2002). *Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Gema.
- Teobaldo, M., García, A. B. y Nicoletti, M. A. (2005) *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la inspección y Supervisión escolar en Río Negro y Neuquén, 1884-1992*. Publifadecs.
- Terigi, F. (28-30 de mayo 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. [Publicación on line en foro]. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
<https://www.studocu.com/cl/document/universidad-metropolitana-de-ciencias-de-la-educacion/educacion/trayectorias-escolares-teriggi/6443783>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa 17* (29), 63-71. FLACSO.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2008 b). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, [Tesis de Maestría FLACSO], Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación: saberes alterados*. Colección del Estante. (pp. 99-110). Fundación La Hazienda.
- Terigi, F (22 de febrero de 2010 b). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. [Conferencia], Santa Rosa. Ministerio de cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf

Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani, (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPÉ–UNESCO, (pp. 55–77).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218851>

Terigi, F. (10 al 12 de agosto de 2012). *El currículum en acción: los actores institucionales y la cotidianeidad*. [Conferencia] Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

<https://www.uepc.org.ar/conectate/conferencia-el-curriculum-en-accion-los-actores-institucionales-y-la-cotidianeidad-mgter-flavia-terigi-primera-parte-2/#>

Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. 1a. edición. Fundación Santillana.

<https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández, (coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp. 71- 87). OEA. Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas.

Terigi, F. (2016) Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis 16*. Fundación Friedrich Ebert. Argentina.

https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F466001%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FTERIGI%20%282016%29%20Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20en%20educaci%C3%B3n%20tras%20doce%20a%C3%B1os%20de%20NK%20y%20CFK.pdf

Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre obstáculos que se afrontan. En

S. Martínez (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. (pp. 161-183). Publifadecs, UNCo.

<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/didactica-general/terigi-2018-la-universalizacion-de-la-escuela-secundaria-argentina/53445058>

Terigi, F y Briscioli, B. (2018). Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria Argentina (2003-2016). En D. Pinkas, y N. Montes, (Comp). *Estados del arte sobre educación secundaria La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. (pp. 119-172) Ediciones UNGS.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A.G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. [Dossier]. *Revista del IICE* 33. 27-46.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078>

Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante. En D. Filmus, M. Moragues, M. y A. Morduchowicz, *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. (pp.85-104). Altamira. Fundación OSDE.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142331>

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. (pp.15-46). Manantial.

Tiramonti, G. (2005). *La trama de la desigualdad educativa. [Conferencia]. Diálogos Pedagógicos*, 3 (5), 94 -110.

<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/44/pdf>

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.

- Tiramonti, G. (2018). 30 años de Educación en democracia. *Propuesta Educativa*, Año 27 2 (50), 6 - 23. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa50-dossier-tiramonti.pdf>
- Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis, *Propuesta Educativa*, Año 28, (51), 78 - 92. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51.pdf>
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales desde la investigación*. Edit. Manantial.
- Tizio, H. y Núñez, V. (2005). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones desde la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona. Ediciones Gedisa. <https://www.teseopress.com/psicoanalisisyeducacion/chapter/aportes-desde-el-psicoanalisis-para-repensar-el-vinculo-educativo/#>
- Torres, R. M. (1996). Repetición escolar ¿Falla del alumno o falla del sistema? En *Todos pueden aprender* - *Propuestas para superar el fracaso escolar*. UNICEF (2007) (pp.26-28) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003224.pdf>
- Toscano, A.G. et al. (13 al 17 de julio de 2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje [Ponencia] XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/782>
- UNICEF (2018). *Políticas Educativas para transformar la escuela secundaria. Estudios de casos a nivel provincial*. Primera Etapa. FLACSO. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolicasEducativas.pdf

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia* N° 60. Año XX. 4-14.

<https://es.scribd.com/document/629391188/Revista-Docencia-n60-Completo>

Vigostsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós

Vigostsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica.

Woodhead, M. y Moss, P. (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. La primera infancia *Perspectiva (2)*. Child and Youth Studies Group

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2894

Zelmanovich, P. (2009). Hacia una experiencia intergeneracional. En G. Tiramonti, y N. Montes, (Comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales desde la investigación*. 1a ed. (pp. 141-151) Manantial.

Zelmanovich, P. (2016). *Infancia y violencia de un drama* [Ponencia] VIII Congreso Internacional de análisis textual. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

FUENTES CONSULTADAS:

Censo 2010. Resultados del CNPHyV (2012). Migraciones. Serie 1. [Dirección provincial de Estadística y Censos, Provincia de Neuquén.

Decreto N° 143.794 de 1943 [Poder Ejecutivo Nacional]. Creación de la Escuela Técnica de Oficios de la Nación (ENET1) s/f.

Decreto N° 487 de 1960 [Vicegobernación de la Provincia de Neuquén]. Creación de las Escuelas Provinciales de Comercio N° 1, N° 2; N° 3, N° 4. 13 de abril de 1960.

Decreto N° 316 de 1963. [Poder Ejecutivo Provincia de Neuquén] Creación del Instituto del Profesorado Primario. 8 de febrero de 1963.

Decreto N° 4811 de 1988 [Poder Ejecutivo Provincial de Neuquén]. Creación de siete Distritos Educativos. 05 de diciembre de 1988.

Decreto N° 1712 de 2000 [Poder Ejecutivo Provincial de Neuquén]. Suspensión sin plazo de tiempo de la aplicación de la Ley Federal de Educación 20 de agosto de 2000.

Decreto N° 1602 de 2009 [Poder Ejecutivo Nacional]. Asignación Universal por hijo- AUH- ANSES. Asignación para hijos menores de 18 años. 30 de octubre de 2009.

<http://www.anses.gob.ar/asignacion-universal-por-hijo>

Decreto N° 459 de 2010 [Poder Ejecutivo Nacional]. Creación del Programa Conectar igualdad. 6 de abril de 2010.

Decreto N° 386 de 2018 [Poder Ejecutivo Nacional]. Se deja de implementar el Programa Conectar Igualdad, creándose el Plan Aprender Conectados. 3 de mayo de 2018.

Dirección Nacional de Formación Docente (2019) [Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.] Dispositivo de Fortalecimiento Institucional 2018-2019.

Profundizar la relación entre la formación inicial y las características, desafíos y problemas que presenta la práctica docente. Eje de trabajo La Interdisciplina INFOD.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007044.pdf>

Disposición N° 3 de 2018 [Dirección Provincial de Nivel Secundario, Dirección Provincial de Modalidad Técnico Profesional y la Dirección General de Educación Domiciliaria y Hospitalaria]. Atención domiciliaria u hospitalaria para estudiantes de nivel secundario con enfermedades mayores a 30 días. 22 de junio de 2018.

Evaluación Nacional de los aprendizajes de los estudiantes (2016) [Pruebas Crecer]

Evaluación de la educación secundaria en Argentina (2019) [Ministerio de Educación de la Nación] Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina-2019>

Ley 1420 (1884) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Establece la educación primaria común, gratuita, obligatoria y laica. 8 de julio de 1884.

Ley 14.408 (1955) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Provincialización de los Territorios Nacionales. 30 de junio de 1955.

Ley N°14473 (1958) [Honorable Senado y Cámara de Diputados de la Nación]. Estatuto del Docente. 22 de septiembre de 1958.

Ley N° 242 (1961) [Legislatura de la provincia de Neuquén]. Creación del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén 8 de noviembre de 1961.

Ley N°21809 de 1978 [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias. 9 de junio de 1978.

Ley N° 21809 de 1978 [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Transferencia de servicios Educativos de educación Preprimaria y Primaria a las Provincias. 5 de junio de 1978.

Ley N° 24049 (1991) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Transferencia de los establecimientos educativos de Nivel Medio y Superior a las provincias. 6 de diciembre de 1991.

Ley N°24195 (1993) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.

Ley N° 24.856 (1994) [Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina]. Pacto Federal Educativo. 11 de septiembre 1994.

Ley N° 2302 (2000) [Honorable Legislatura Provincial del Neuquén]. Protección integral del niño y del adolescente. 4 de febrero de 2000.

Ley N° 2418 de (2002) [Honorable Legislatura Provincial del Neuquén]. Se denuncia el Pacto Federal Educativo y declara inaplicable la Ley Federal de Educación en el sistema público provincial. 20 de diciembre de 2002.

Ley N° 25864 (2004) [Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina]. Sobre el cumplimiento de 180 días de clase. 8 de diciembre de 2004.

Ley N° 26150 (2004) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006.

Ley N° 26058 (2005) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Ley de Educación Técnico Profesional. 9 de septiembre de 2005.

Ley N° 26.075 (2005) [Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina]. Ley de Financiamiento Educativo hasta llegar a un 6% del producto bruto. 21 de diciembre de 2005.

Ley N° 26150 (2006) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos de la jurisdicción nacional, provincial y la Ciudad de Buenos Aires. 4 de octubre de 2006.

Ley N° 26.206 (2006) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Ley de Educación Nacional. Obligatoriedad de la enseñanza secundaria hasta la finalización del nivel. 14 de diciembre de 2006.

Ley 2945 (2014) [Legislatura de la Provincia de Neuquén]. Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén. 23 de diciembre 2014.

Manual para acompañar las trayectorias escolares inclusivas en la provincia de Neuquén.

(2018) [Consejo Provincial de Educación del Neuquén] Centro Editor CeDIE.

Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (SEIE).

Ministerio de Educación (2011) [Presidencia de la Nación]. Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie Documentos de apoyo para la escuela Secundaria, Documento N°1. marzo de 2011.

Ministerio de Educación. (2016) [Presidencia de la Nación] Sobre la Selectividad de la Educación en Argentina. Análisis histórico de la evaluación y la promoción. Serie Apuntes de Investigación. DiNIEE.

Ministerio de Educación. (2019) [Presidencia de la Nación]. Red Federal de Información Educativa -Relevamientos Anuales 2007 a 2019.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores>

Organización de los Estados Americanos (OEA/OEC). (2006) [Informe] Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional. Macro conceptual, situación, avances y desafíos. Chile.

Organización de los Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2015). [Informe] Directores que Hacen Escuela, en colaboración con Joana

López *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Buenos Aires.

https://portaldelas escuelas.org/wp-ntent/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf

Pruebas PISA, (aplicable desde 2000). OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico] Programa Internacional de Evaluación para estudiantes con

carácter aleatorio y anónimo, para comparar la eficiencia de los diferentes sistemas educativos.

Resolución N° 421 de 1977. [Consejo Provincial de Educación de Neuquén] Se crea la carrera de Maestro Normal Provincial.

Resolución Ministerial 400 de 1978. [Provincia de Neuquén]. Remuneración de las escuelas primarias transferidas. 8 de mayo de 1978.

Resolución Ministerial N° 1353 de 1978 [Provincia de Neuquén]. Creación de la Escuela Normal Provincial del Magisterio.

Resolución Ministerial N° 0398 de 1978. [Provincia de Neuquén]. Creación de la institución identificada A.

Resolución N° 248 de 1980. [Consejo Provincial de Educación de Neuquén]. Creación del cargo de asesor pedagógico y de profesor de tiempo completo.

Resolución N° 1080 de 1983. [Ministerio de Educación]. Creación del Instituto Superior de Formación y Perfeccionamiento Docente N°6.

Resolución N°430 de 1984 [Ministerio de Educación]. Creación de la institución identificada D.

Resolución N°1895 de 1992 [Ministerio de Educación]. Creación de la institución identificada C.

Resolución N°1142 de 1993. [Ministerio de Educación]. Creación de la institución identificada B.

Resolución N° 0784 de 2004 [Consejo Provincial de Educación] Relevamiento Anual.

Resolución N°1 de 2007 [Consejo Federal de Educación] Reglamenta el funcionamiento del Consejo Federal de Educación. 27 de marzo de 2007.

Resolución N° 79 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria. 28 de mayo de 2009.

- Resolución N°84 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento
Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. 15 de octubre de 2009.
- Resolución N° 88 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento:
Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional. 27 de noviembre de 2009.
- Resolución N° 93 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento
“Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria (con modificaciones en el plano de las prácticas pedagógicas y del régimen académico). 17 de diciembre de 2009.
- Resolución N° 151 de 2010. [Consejo Provincial de Educación de Neuquén] Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos, destinada a los establecimientos de Enseñanza Media, Técnica, Agropecuaria, con planes de estudios de tres, cuatro, cinco y seis años, de gestión pública y privada de la Provincia del Neuquén.
- Resolución N° 103 de 2010 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento
Propuestas de Inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria. Durante los años 2010 y 2011 las jurisdicciones podrán habilitar alternativas o programas para que los menores desescolarizados menores de 18 años puedan ingresar y finalizar la escuela secundaria. 24 de junio de 2010.
- Resolución N° 0495 de 2010. [Consejo Provincial de Educación de Neuquén] Adopción en todos los establecimientos educativos de la Provincia al Sistema Integral de Unidades Educativas (S.I.Un.Ed.)

Resolución N° 308 de 2011. [Consejo Provincial de Educación de Neuquén] Aprueba en carácter excepcional una mesa de examen en el mes de marzo/2011 para estudiantes de 2010 que en las instancias evaluativas de diciembre y de febrero no aprobaron 3 materias.

Relevamiento Anual 2014 al 2019. [Consejo Provincial de Educación del Neuquén].

DINIECE. Dirección de Planeamiento Educativo del Departamento de Estadística.

Resolución N° 330 de 2017 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario. 16 de diciembre de 2017.

Resolución N° 1256 de 2017 [Consejo Provincial de Educación de Neuquén]. Políticas educativas inclusivas, tendientes a garantizar el derecho a la educación las personas con discapacidad. 23 de agosto de 2017.

Resolución N° 342 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios de Matemática. 12 de septiembre de 2018.

Resolución N° 343 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Aprueba el documento Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Digital, Programación y Robótica. 12 de septiembre de 2018.

Resolución N°1453 de 2018 [Consejo Provincial de Educación de Neuquén] Aprobación del Diseño Curricular para los tres primeros años de la Escuela Secundaria Neuquina. 24 de octubre de 2018.

Resolución N° 1650 de 2019 [Consejo Provincial de Educación del Neuquén] Calendario Escolar Único Regionalizado. 5 de diciembre de 2019. <https://www.neuquén.edu.ar>

Resolución N° 120 de 2000 [Consejo Provincial de Educación del Neuquén] Aprobación del Proyecto para el fortalecimiento institucional de las Unidades educativas. 2 de marzo de 2000.

Resolución N° 1264 de 2021 [Consejo Provincial de Educación de Neuquén]. Fechas de Implementación del Diseño Curricular.

ANEXOS

I. Estudiantes entrevistados/as en escuelas A, B, C y D

II. Entrevistados/as por escuela

ANEXO I

ESTUDIANTES ENTREVISTADOS/AS EN ESCUELAS A, B, C y D

- . Estudiante 1, escuela A, comunicación personal, 31/08/2018. Repitió primer año en otra escuela y se cambia al CPEM.
- . Estudiante 2, escuela A, comunicación personal, 22/11/2018. Repitió primer año, cursa segundo año.
- . Estudiante 3, escuela A, comunicación personal, 22/11/2018. Repitió primer año.
- . Estudiante 4, escuela A, comunicación personal, 22/11/2018. Repitió primer año en una escuela de Enseñanza Técnica, se cambia al CPEM.
- . Estudiante 5, escuela A, comunicación personal, 04/09/2018. Repitió primer año en otra escuela, pide el pase al CPEM.
- . Estudiante 6, escuela A, comunicación personal, 27/09/2018. Cambió tres veces de escuela. Cursa segundo.
- . Estudiante 7, escuela A, comunicación personal, 04/09/2018. Repitió primer año.
- . Estudiante 8, escuela A, comunicación personal, 04/09//2018. Repitió 1° año en otra escuela.
- . Estudiante 9, escuela A, comunicación personal, 07/09/2018. Repitió en una escuela técnica, pidió el pase al CPEM.
- . Estudiante 10, escuela A, comunicación personal, 07/09/2018. Repitió dos veces primer año, se cambia al CPEM.
- . Estudiante 11, escuela A, comunicación personal, 27/09/2018. Repitió dos veces primer año, en la segunda oportunidad tuvo un abandono interanual.
- . Estudiante 12, escuela A, comunicación personal, 27/09/2018. Repitió dos veces primer año y una vez segundo año. Es la última vez que lo aceptan en un turno diurno.
- . Estudiante 13, escuela A, comunicación personal, 29/11/ 2019. Repitió primer año.
- . Estudiante 14, escuela A, comunicación personal, 13/11/2019. Repitió primer año

- . Estudiante 15, escuela A, comunicación personal, 13/11/2019. Repitió primer año. Cursa segundo año.
- . Estudiante 16, escuela A, comunicación personal, 29/11/2019. Repitió primer año. Cursa segundo año.
- . Estudiante 17, escuela B, comunicación personal, 05/03/2020. Repitió primer y segundo año. Cursa segundo año.
- . Estudiante 18, escuela B, comunicación personal, 04/03/2020. Aprobó primer año. Repite segundo.
- . Estudiante 19, escuela B, comunicación personal, 13/03/2020. Aprobó primer año y 2° año en la Escuela Don Bosco, repite segundo año y se cambia al CPEM.
- . Estudiante 20, escuela D, comunicación personal, 03/06/2019. Aprobó primer año. Repitió segundo.
- . Estudiante 21, escuela D, comunicación personal, 07 /06/2019. Aprobó primer año. Repitió segundo.
- . Estudiante 22, escuela C, comunicación personal, 03/06//2019. Repitió primero y segundo año. Cursa segundo.
- . Estudiante 23, escuela C, comunicación personal, 13/12/2019. Aprobó primer año. Repite segundo año en la misma escuela.
- . Estudiante 24, escuela D, comunicación personal, 13/12/2019. Aprobó primer año. Repitió segundo. En duda su promoción por adeudar una materia previa.
- . Estudiante 25, escuela D, comunicación personal, 13/12/2019. Repitió primer año en una escuela técnica. Adeudaba tres asignaturas no las quiso rendir y se cambió al CPEM.

ESTUDIANTES EN EL GRUPO CLASE, ESCUELA A

Estudiante F, Escuela A, comunicación individual, 16/8/2018. Cursa primer año.

Estudiante S, Escuela A, comunicación individual, 16/08/2018. Repite primer año.

Estudiante A, Escuela A, comunicación individual, 16/08/18. Cursa primer año.

Estudiante D, Escuela A, comunicación individual, 01/11/2019 Cursa primer año.

Estudiante C, Escuela A, comunicación individual, 01/11/2019 Cursa primer año.

Estudiante Z, Escuela A, comunicación individual, 01/11/2019. Cursa Primer año.

Estudiante L, Escuela A, comunicación individual, 04/11/19. Repite Primer año.

Estudiante G, Escuela A, comunicación individual, 04/11/19. Cursa primer año.

Estudiante L, Escuela A, comunicación individual, 04/11/2019. Repite 2° año

Estudiante F, Escuela A, comunicación individual. 04/11/2019. Cursa primer año

Estudiante JD, comunicación personal en el momento de inscribirse a primer año. (Nota de campo, noviembre 2019)

Anexo II

ENTREVISTADOS POR ESCUELA

ESCUELA A

. Directora 1, escuela A, comunicación personal, 28/09/2018. En la distribución de tareas se encarga de lo relativo a fondos recibidos y compras.

. Vicedirectora, escuela A, comunicación personal, 18/09/2017. Titular, le correspondía la dirección, pero por problemas de salud tomó un año de licencia y optó desempeñarse en la vicedirección. Dedicada a la parte pedagógica.

. Profesora 1 de Ciencias Elementales, escuela A, comunicación personal, 18/08//2018.

Docente de 2° año en el turno mañana.

. Profesora 2 de Inglés, escuela A, comunicación personal, 6/09/2018. Docente de 2° año en el turno mañana Trabaja en EPET N°5 y 2° año en CPEM N°72.

. Profesor 3 de Matemática, escuela A, comunicación personal, 23/11/2018. Trabaja en la institución B y en CPEM N° 23, CPEM N° 26 y EPET N° 3.

. Asesora Pedagógica, escuela A, comunicación personal, 06/12/2019. Preocupada por el carácter expulsivo de otras escuelas y en la mejora de la elección de la escuela, que no sea la segunda opción.

. Preceptor 1, escuela A, comunicación personal, 15/08/2019. A cargo de 1° Año, turno Mañana y Jefe de preceptores en turno tarde en el CPEM 25.

. Preceptor 2, escuela A, comunicación personal, 16/ 08/2018. A cargo de 1° año, turno mañana.

. Profesor de Historia, escuela D en 1° año del aula bilingüe.

. Preceptor 3, escuela A, comunicación personal, 28/ 08/2019. A cargo de 2° año turno mañana. Por la tarde se desempeña en una escuela Primaria como Profesor de Educación Física.

. Preceptor 4, escuela A, comunicación personal, 18 /08 /2019. A cargo de 2° año, turno mañana. En el turno tarde se desempeña en el CPEM 34.

. Preceptora 5, escuela A, comunicación personal, 18 /08/2019. Asignada a 2° y 3° año del turno tarde en la Tecnicatura en Musicalización y Sonido.

ESCUELA B

. Directora 1, escuela B, comunicación personal, 11 /08/2017 Esta directora pasó a desempeñarse como supervisora.

. Directora 2, escuela B, comunicación personal, 21/11/2018. Ingresó por puntaje al producirse el ascenso de la directora anterior.

. Vicedirectora 1, escuela B, comunicación personal, 11/08/2017. Jubilación

. Vicedirectora 2, escuela B, comunicación personal, 21/11/2018. Asume en el presente año. Mayor experiencia en la escuela técnica EPET 8

. Profesor 1 de Historia, escuela B, comunicación personal. 09 /09/ 2019. Comparte su desempeño entre los CPEM B y C. Además, asiste a la EPET N° 3 y CPEM N° 72

. Profesora 2 Taller Integral de la Adolescencia (TIA), escuela A, comunicación personal, 20/11/2019. Dicta Psicología en 4° año de la misma institución.

. Profesora 3 Educación Especial, escuela B, comunicación personal, 20/11/2019. Externa a la institución. Acompaña a pedido del equipo directivo, a un estudiante de primer año en situación de repitencia.

. Profesora 4 de Ciencias Biológicas, escuela B, comunicación personal 20/11//2019

Comparte clases con las escuelas A, C, D y CPEM N° 23. En total es profesora en cinco escuelas.

. Asesora Pedagógica, escuela B, comunicación personal, 03/03/2020. Asumió hace una semana en la Asesoría Pedagógica, pero cuenta con 9 años de antigüedad en el CPEM.

. Prosecretario en la Dirección de Alumnos, escuela B, comunicación personal, 03/03/2020.

Se encarga de toda la tarea administrativa referida a los/as estudiantes de la escuela desde que ingresan hasta el egreso.

. Preceptor 1, escuela B, comunicación personal, 03/ 03/2020. A cargo de 2° año turno mañana y talleres que se dictan en el turno tarde.

. Preceptor 2, escuela B, comunicación personal, 04/03 /2020. Cubre ausencias. Jefe de Preceptores/as.

ESCUELA C

. Director, escuela C, comunicación personal, 17/12/2022. Cumple su función en 3 turnos (dos diurnos y un vespertino).

. Vicedirectora, escuela C, comunicación personal, 10/08/2019. Cumple su función en 3 turnos (dos diurnos y un vespertino).

. Asesora Pedagógica, escuela C, comunicación personal, 09/03/2020. Es Psicóloga

. Bibliotecaria, escuela C, comunicación personal, 09/03/2020.

. Profesora 1 de Contabilidad con orientación en Administración de Empresas, escuela C, comunicación personal, 08/11/ 2019. Docente de 1° y 2° año en la escuela y se desempeña en CPEM N° 67 (Centenario) y Jean Piaget. (Neuquén).

- . Profesora 2 de Matemática, escuela C, comunicación personal, 22 /11/ 2019. Docente con cursos a cargo de 1° a 5° año.
- . Preceptor 1, escuela C, comunicación personal, 4/ 12/2019, A cargo de 1° y 2° Año, turno tarde, Jefe de preceptores en el turno vespertino de la misma institución.
- . Preceptor 2, escuela C, comunicación personal, 4 /12 /2019. Asignado a 1° año turno tarde y 1° y 2° año en el turno vespertino de la misma institución.

ESCUELA D

- . Director, escuela D, comunicación personal, 17/12 /2019.
- . Vicedirectora 1, escuela D, comunicación personal, 12/08//2018.
- . Vicedirectora 2, escuela D, comunicación personal, 16/12/2019. Concurso el año anterior y elige la institución. Mayor trayectoria en EPET N° 17.
- . Asesora Pedagógica, escuela D, comunicación personal. 09/08/2019. Con especial atención de 1° y 2° año del turno tarde.
- . Profesora 1 de Lengua y Literatura, escuela D, comunicación personal, 13/12/2018. Dicta clases en 1° y 2° año en el turno tarde y 4° año en el turno mañana.
- . Profesor 2 de Matemática, escuela D, comunicación personal ,11/03/ 2020. Dicta clases en 1° a 5° año y un taller. Posee toda la carga horaria en la institución.
- . Profesora 3 de Geografía, escuela D, comunicación personal, 11/03/2020. Dicta clases en tres primeros años y en la EPET N° 17.
- . Profesora 4 de Contabilidad, escuela D, comunicación personal/13/03/2022. Docente de 1° año en el turno tarde, 3° año en el turno mañana y en el turno vespertino del mismo CPEM.
- . Preceptora, escuela D, Comunicación personal, 29/11/ 2022. A cargo de 1° año, turno tarde.
- . Preceptor 2, escuela D, Comunicación personal, 30/11/2022. Asignado a 2° año, turno tarde y preceptor turno mañana en el CPEM 26.

. Preceptora 3, escuela D, Comunicación personal, 27 /02/2023. A cargo de 1° año, turno tarde.

SUPERVISORA ESCOLAR

. Entrevista a la Supervisora Escolar, comunicación personal, 16/06/2017. Se solicita autorización para realizar el trabajo de investigación, por indicación del Jefe de Supervisores a quien se recurrió en primer lugar.