

El fin de siglo ha encontrado a la educación secundaria en plena tensión en el pasaje de una tradición selectiva a una organización pedagógica que permita incluir a todos. ¿Cómo hacer para retener a todos los alumnos al mismo tiempo que lograr calidad en los aprendizajes? Este trabajo aborda la discusión conceptual de este interrogante en el marco de una escuela que se ve cuestionada en su función social y sus logros, que recibe a nuevos contingentes de jóvenes que deben aprender que significa ser estudiantes en este nivel educativo, y cuyo aporte a la movilidad social es puesto en duda.

Con un examen detallado de las políticas educativas y de las estrategias de las propias escuelas para mejorar la inclusión en el nivel medio en varios países de América Latina (Uruguay, Chile, México y la Argentina), Claudia Jacinto y Flavia Terigi analizan su aporte al mejoramiento de las oportunidades de inclusión, retención y aprendizaje de todos los jóvenes en la educación secundaria.

Las orientaciones conceptuales y los recursos económicos, técnicos y humanos de las políticas examinadas muestran resultados interesantes a favor del mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes, y permiten extraer lecciones para formular y reformular estrategias de acción.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

Santillana

¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?

Santillana

¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?

Aportes de la experiencia
latinoamericana



¿QUÉ HACER ANTE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA?
APORTES DE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

© Unesco 2007

ISBN-13: 978-950-46-1644-3

ISBN IIEP-10: 92-803-3289-9

ISBN IIEP-13: 978-92-803-3289-6

Hecho el depósito que indica la ley 11.723

Impreso en Argentina. Printed in Argentina

Primera edición: enero de 2007

Todos los derechos reservados.

Las ideas y opiniones expuestas en esta obra son las propias de sus autoras, y no reflejan necesariamente las opiniones de la UNESCO.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto del estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de enero de 2007,
en Color Efe, Paso 192, Avellaneda,
Buenos Aires, República Argentina.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
Encuadre, alcances y enfoque del proyecto	17
Contenidos de este volumen	22

1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
Y LAS DESIGUALDADES EN AMÉRICA LATINA

¿Dónde estamos respecto al acceso y la permanencia en el nivel secundario?	26
Una expansión con logros insuficientes	30
Dilemas para una educación secundaria de calidad para todos	33
<i>¿Es posible una escuela igualadora en una sociedad crecientemente desigual?</i>	36
<i>¿Qué estrategias ante las condiciones y características de los nuevos jóvenes?</i>	37
<i>¿Puede la escuela superar sus propias tendencias selectivas?</i>	39
<i>Universalismo, focalización, transversalidad: ¿cómo enfocar la atención de las desigualdades desde las políticas educativas?</i>	40
Acceso, permanencia y aprendizajes; tensiones en torno a la inclusión	42

2. POLÍTICAS DE MEJORAMIENTO DE LAS OPORTUNIDADES
DE LOS JÓVENES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los cambios en el currículum de la escuela secundaria	48
<i>Los problemas del currículo de secundaria</i>	48
<i>Una oleada de grandes reformas curriculares en los noventa</i>	51
<i>Restricciones para el cambio curricular</i>	56
<i>Los cambios curriculares posteriores a las grandes reformas</i>	58

La formulación de proyectos institucionales como herramienta de mejora de las oportunidades	64
Los proyectos institucionales en las políticas bajo análisis	64
Problemas en la gestión institucional de las escuelas secundarias	66
Aspectos de la gestión institucional que las políticas consideran	70

3. LOS DISPOSITIVOS DE APOYO ECONÓMICO

PARA FACILITAR LA ESCOLARIZACIÓN:

LOS PROGRAMAS DE BECAS	77
La beca como dispositivo de apoyo a la inclusión y la retención en el nivel secundario	78
¿Programas de lucha contra la pobreza o de promoción de la asistencia escolar?	82
Organización y gestión	82
¿A quiénes están dirigidas las becas? Criterios de focalización y selección de los becados: entre los indicadores socioeconómicos y los educativos	85
Montos y periodicidad: claves en el posible impacto de las becas	87
Contraprestaciones y criterios de permanencia: ¿derecho o mérito?	88
Articulación de los programas con otras medidas	90
Articulación con medidas pedagógicas	90
Articulación con otras medidas sociales	91
Impactos educativos	91
Algunas cuestiones pendientes	92
Cobertura y fondos dentro del presupuesto educativo	92
Participación social	93
Estrategias de monitoreo y evaluación de los programas	93

4. ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN

EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Estrategias centradas en el ausentismo de los alumnos	99
Estrategias centradas en la sobreedad de los estudiantes	102
Estrategias de reformulación de los tiempos de instrucción	105
Estrategias de reformulación del régimen académico	109
Estrategias centradas en la convivencia en la escuela y la disciplina	111
Tutorías y otras acciones de orientación a los estudiantes	113
Estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes	118
Estrategias centradas en la reformulación didáctica de las clases presenciales	122
Estrategias centradas en la formación para el trabajo	124

5. MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: APOYOS INTERSECTORIALES

Y RELACIONES CON LOS CONTEXTOS

Las escuelas ante la necesidad de apoyos intersectoriales	129
Contexto local desfavorecido y escuela: formas y alcances de las relaciones interinstitucionales	132

Las diferentes perspectivas	132
¿Quiénes, cómo y qué de las relaciones con el contexto como estrategia de ampliación de oportunidades?	134
La relación con el contexto local y su vínculo con el mejoramiento de los aprendizajes	142

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desigualdades educativas y estrategias para superarlas	147
Acerca del cambio en los currículos del nivel	149
Acerca de las becas como estrategia de inclusión	152
Acerca de la formulación de proyectos institucionales	156
Acerca de las estrategias institucionales para la inclusión escolar de los adolescentes y jóvenes	158
Acerca de las relaciones intersectoriales y con el contexto	164
Las paradojas de la mayor inclusión	166

BIBLIOGRAFÍA

.....	169
-------	-----

por número de estudiantes, los programas de becas estudiados no han prestado suficiente atención al registro de información relacionada con el conocimiento de los logros educativos de sus beneficiados. Tampoco disponen de datos suficientes para establecer el flujo en la distribución de beneficios. Esto impone un interrogante sobre las posibilidades reales de los beneficiarios para completar los ciclos educativos que apoyan los distintos programas.

Los programas han ido afinando sus sistemas de registro de aspirantes y becados, especialmente para mejorar la información sobre indicadores del perfil socioeconómico y educativo. Pero sería importante ir alimentando ese registro con datos de su historia escolar, sus resultados educativos, como también su permanencia en el sistema de becas para realizar estudios de impacto comparativos.

Los programas analizados difieren grandemente en la forma, la profundidad y la frecuencia con que han sido evaluados. Algunos, como Progresía/Oportunidades, han sido estudiados en forma rigurosa a lo largo de su implementación, incorporando en sus reformulaciones los resultados obtenidos. Otros, como PNBE, PBE y BLPT, han destinado recursos y esfuerzo para disponer de información que los retroalimente, pero disponen de un número inferior de estudios. Por último, programas como BI y BPR han sido evaluados ocasionalmente.

El acceso a la información disponible no es fácil debido a su dispersión y falta de sistematización. La situación podría mejorarse mediante la creación de mecanismos simples que faciliten el acceso público a la información a fin de otorgar mayor transparencia a la administración de recursos públicos, promover una mayor legitimidad de los programas de becas y difundir sus impactos.

En síntesis, los programas de becas han facilitado la expansión, apoyando la permanencia en la escolaridad de muchos adolescentes cuyas familias no cuentan con recursos suficientes para realizar por sí mismas ese apoyo. En este sentido, constituyen una redistribución de recursos que promueve la inclusión escolar, cuya necesidad parece insoslayable mientras se mantengan los niveles de pobreza de la región. También parece necesario avanzar hacia un diseño más integral y una más eficiente implementación y seguimiento para aumentar su impacto.

4 ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Como se señalara en el primer capítulo, una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectiva y con un currículo comprehensivo y academicista, la escuela secundaria debe enfrentar hoy nuevos tiempos y nuevos públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional.

Los estudios de caso se han centrado en escuelas secundarias que tienen cierto éxito en la inclusión educativa de los adolescentes y jóvenes que, por condición socioeconómica y por trayectorias educativas previas, tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender. En su desarrollo, se ha relevado un material valioso referido a estrategias concretas llevadas adelante por las escuelas que procuran mejorar las oportunidades de los adolescentes y jóvenes en mayor riesgo educativo. Este capítulo se centra en el análisis de tales estrategias, de modo que, sin desconocer las características únicas de cada institución escolar ni pretender extrapolaciones inadecuadas, se ofrecen elementos para com-

prender mejor las condiciones institucionales y pedagógicas para el despliegue de estrategias que mejoren el ingreso, la permanencia y el egreso de los adolescentes y jóvenes en riesgo educativo.

Tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias de la región parecen ser escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos con sobreedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias que los estudios encontraron en las escuelas. El hecho de que resulten tanto de las iniciativas de las escuelas como del impulso de políticas estatales permite pensar que estamos en una etapa del planteo de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en diversos niveles tienden a priorizarse los mismos problemas.

De todos modos, las políticas educativas mantienen relaciones complejas con las historias y las dinámicas de los establecimientos: en determinados casos habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten consolidarlas; en otros, plantean problemas nuevos a los que las escuelas pueden responder tanto como no hacerlo; en otros tantos obstaculizan la generación de respuestas locales a los problemas. Se coincide con Marshall en que muchas veces las escuelas, por sus propios medios, no pueden lidiar con la tarea de proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes que satisfagan las necesidades de desarrollo de sus propias comunidades y las demandas de la sociedad actual; frecuentemente los procesos estratégicos de transformación de la enseñanza deben ser propuestos a los establecimientos escolares, sin esperar que sean generados autónomamente por ellos (Marshall Infante, 2004). Se tienen en cuenta, también, las dificultades de la administración para pensar las

escuelas, ya no como meros centros receptores de normativa, de indicaciones o de prescripciones que tienen que cumplir, sino como entidades activas, interpeladas para la formulación y el desarrollo de proyectos. Muchas veces se dificulta el trabajo autónomo de las escuelas porque las políticas abren posibilidades de prácticas locales innovadoras pero subsisten mecanismos de asignación de los recursos y de control de la actividad institucional que son fuertemente burocráticos y hacen muy compleja la gestión efectiva de las estrategias de mejoramiento de oportunidades.

A continuación se presentan de manera sistemática las principales estrategias encontradas, sea por su extensión entre las escuelas estudiadas, sea por la originalidad con que abordan problemas sustantivos para la ampliación de oportunidades:

- Estrategias centradas en el ausentismo de los alumnos.
 - Estrategias centradas en la sobreedad de los estudiantes.
 - Estrategias de reformulación de los tiempos de instrucción.
 - Estrategias de reformulación del régimen académico.
 - Estrategias centradas en la convivencia en las escuelas.
 - Tutorías y otras acciones de orientación a los estudiantes.
 - Estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes.
 - Estrategias para la reformulación didáctica de las clases presenciales.
 - Estrategias centradas en la formación para el trabajo.
- Se procurará responder un conjunto de interrogantes.
- ¿Cuáles son los principales problemas de inclusión, retención y aprendizaje que identifican las escuelas a juzgar por el foco de sus estrategias?
 - ¿Qué estrategias despliegan para intentar resolverlos?
 - ¿Es posible proponer una categorización de estas estrategias?
 - ¿Todas ellas son innovadoras, y en qué sentido corresponde hablar de innovación?
 - ¿Cuáles son las condiciones institucionales que hacen posible el despliegue de estas estrategias?
 - ¿En qué medida el saber pedagógico-didáctico disponible permite sustentarlas adecuadamente?

Las estrategias seleccionadas serán presentadas en forma sucinta, poniéndose énfasis en el conocimiento pedagógico-didáctico que requieren y realizando, en tanto los datos lo permitan, algún balance del grado hasta el cual logran sus propósitos. Se señalarán, en particular, las condiciones institucionales que se requieren para el desarrollo de las estrategias bajo análisis. Esto adquiere especial importancia frente al requerimiento de institucionalización de estas estrategias, a fin de que no resulten enteramente dependientes de las políticas educativas en cuyo contexto pueden generarse.

Antes de entrar en el análisis, interesa plantear como problema lo que hemos llamado la *accesibilidad didáctica* de las políticas educativas (Terigi, 2004c): el grado hasta el cual las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa son accesibles para los docentes, en función de su conocimiento pedagógico. Al plantear la necesidad de cuidar la accesibilidad didáctica, sostenemos que la política educativa debe asegurar que no se produzca tal desajuste de las propuestas pedagógicas con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para pensar y llevar adelante la enseñanza, que se vea minada la posibilidad de los profesores de sumarse a las iniciativas centrales.

La cuestión de la accesibilidad didáctica puede analizarse en las decisiones curriculares tomadas por la Ciudad de Buenos Aires para las escuelas de reingreso. Es interesante observar que, mientras que la organización institucional y el régimen académico de las escuelas de reingreso son novedosos con respecto a los habituales, la propuesta curricular que finalmente se aprobó lo es en grado mucho menor: sigue la lógica clasificada del *curriculum* académico, con la salvedad de la inclusión de algunas materias originales y de algunas opcionalidades entre las cuales se cuentan propuestas de formación laboral. Según los responsables de estas escuelas, la decisión de moderar la innovación en el componente curricular se tomó en la fase de planeamiento, en la que se concluyó la inconveniencia de una propuesta curricular extremadamente alejada con respecto a la acción pedagógica que los docentes estaban en condiciones de llevar adelante, vistos su formación inicial, su experiencia profesional acumulada y la tradición

pedagógica de la escuela media. En consecuencia, se optó por planificar un *curriculum* en el que los profesores no tuvieran que comenzar a enseñar cosas que no conocen, para las cuales no han sido formados. La opción por una alternativa accesible para los docentes fue una decisión estratégica del cambio curricular: se puso especial cuidado en que las expectativas sobre el desempeño docente que se tenían al cambiar el *curriculum* no fueran tan sofisticadas que sólo fuesen posibles para profesores excepcionales (Terigi, 2004c).

Decisiones como la que acabamos de analizar echan luz sobre la necesidad de reflexionar detenidamente sobre lo que constituye una innovación para las escuelas secundarias y sobre sus condiciones de sustentabilidad en el tiempo. En esa línea Borzese y García prefieren pensar las innovaciones no tanto como estrategias totalmente nuevas sino como prácticas significativas en relación con la situación actual de las escuelas: "Innovación no hace alusión a una estrategia nueva en la totalidad de su desarrollo; pretende aludir a prácticas significativas en cuanto a su incidencia en la retención escolar y social de los adolescentes y jóvenes, con calidad" (Borzese y García, 2003). La innovación se reconocería como tal no en cuanto a su monto de novedad sino en cuanto a su impacto posible en la retención y el aprendizaje.

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL AUSENTISMO DE LOS ALUMNOS

Un asunto que preocupa a la mayoría de las escuelas es el ausentismo de los alumnos. Según surge de los estudios, no hay un único motivo de ausentismo: se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad; se falta por desinterés, en el marco de una relación flexible con la escuela signada por inasistencias esporádicas pero numerosas, que afectan la continuidad de la experiencia educativa.

Bajo todas estas formas, las escuelas se ven enfrentadas a una problemática central: la dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción. Hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto y en general esto no se compensa con trabajo extraclase. Estas condiciones son especialmente acuciantes en los turnos nocturnos (Barolli *et al.*, 2003; Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Para afrontar estos problemas, las instituciones generan diversas estrategias. En algunos liceos uruguayos se estableció la supresión de los mínimos de asistencia, posibilitando la promoción a jóvenes que superan el máximo de inasistencias pero logran las calificaciones exigidas. Según opiniones de algunos centros educativos, es un recurso de flexibilidad conveniente, aunque beneficie sólo a un número reducido de alumnos (Aristimuño y Lasida, 2003). En ciertas escuelas nocturnas de la Ciudad de Buenos Aires, se flexibiliza la aplicación de las normas a fin de garantizar a los alumnos la condición de regulares, mediante concesiones en torno a la hora de entrada, con eliminación de las séptimas horas, con ampliación de la cantidad de faltas justificadas, etc. En la misma Ciudad, la Legislatura aprobó en el año 2001 una Ley²⁷ que estableció una flexibilización del régimen de asistencia para las adolescentes embarazadas que son alumnas de nivel medio y que deben ausentarse en forma prolongada por maternidad. Esa Ley les permite conservar la condición de alumnas regulares, al reconocerles una licencia especial por un plazo similar al que establecen los regímenes laborales. La Ley responsabiliza al actual Ministerio de Educación de la Ciudad de establecer las estrategias pedagógicas para que las alumnas madres puedan recuperar los aprendizajes desarrollados durante su ausencia de la escuela.

²⁷ Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ley n° 709. "Establécese régimen de inasistencias para alumnas embarazadas y alumnos en condición de paternidad que cursen en instituciones públicas o privadas dependientes de la Secretaría de Educación [actual Ministerio] de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires."

Un problema de la flexibilización de los requisitos de asistencia es que, sin el desarrollo de propuestas compensatorias, quedan comprometidos los resultados de aprendizaje. Las escuelas nocturnas de San Pablo, por ejemplo, expresan las dificultades que perciben para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de asistencia (Barolli *et al.*, 2003). La experiencia de las escuelas nocturnas cuyos equipos docentes están preocupados por los resultados de aprendizaje muestra que, aun cuando de manera informal se resuelve la cuestión de la regularidad, no logra resolverse la ecuación central: a menor tiempo de enseñanza, menos oportunidades de aprendizaje. Es que la cuestión del tiempo de instrucción no admite una resolución meramente normativa; requiere alguna reorganización de otro orden para garantizar el aprovechamiento pedagógico intensivo de los tiempos efectivamente disponibles.

Escuelas que han visto con claridad este problema han ensayado algunas soluciones "blandas". En ciertas escuelas paulistas no existen plazos para cumplir los cursos; se estimula la definición de metas a ser alcanzadas en el año lectivo, siendo posible que en diferentes momentos del año el alumno acredite alguna de ellas (Barolli *et al.*, 2003). En escuelas de Buenos Aires, ante lo habitual que resulta la suspensión del dictado de la séptima hora (por razones de cansancio, por dificultades de transporte, etc.), se han generado propuestas de "pareja pedagógica" en las que profesores de dos asignaturas diferentes coordinan sus esfuerzos para plantear situaciones de aprendizaje en las cuales los contenidos de ambas asignaturas se integren de diversos modos. Sin perjuicio del valor que conlleva el intento de articular áreas o disciplinas y de que los docentes logren efectivamente realizar planteos didácticos integrados, lo cierto es que este tipo de acciones consolida y oficializa un menor tiempo de enseñanza.

Parece clara la necesidad de generar propuestas que puedan resolver mejor la cuestión de la menor disponibilidad de tiempo de instrucción, avanzando sobre replanteos didácticos y generando nuevos recursos organizacionales. Resolver la difícil ecuación entre el menor tiempo de asistencia e instrucción, y

el logro de los aprendizajes básicos del currículo, puede requerir políticas centralizadas de producción de materiales y de provisión de apoyos pedagógicos. En el marco de las políticas analizadas, se ensayan algunas estrategias en este sentido. A propósito de la Ley que beneficia a las alumnas madres, por ejemplo, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires ha establecido un servicio de Atención Domiciliaria, a cargo de profesores especializados que concurren a la vivienda de las estudiantes, servicio que se ha hecho extensivo a otros alumnos con dificultades para asistir a la escuela por un período prolongado de tiempo por accidentes o enfermedades de largo tratamiento. También en Buenos Aires, algunas escuelas han impulsado la organización de clases especiales para alumnos con dificultades sistemáticas de asistencia: cuando las condiciones que producen el ausentismo son relativamente estables, las escuelas planifican con ellos las inasistencias, distribuyendo las ausencias y los retrasos entre los diversos días de la semana, de modo que la inasistencia no caiga siempre en el horario de las mismas materias, y complementando las clases presenciales con materiales específicos que los profesores producen en el marco del aprovechamiento de los tiempos rentados extra-clase (DGPL, 2001a).

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LA SOBREEDAD DE LOS ESTUDIANTES

Un segundo problema que enfrentan las escuelas es el importante desfase etéreo de los estudiantes. Dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio, la sobreedad es un asunto frecuente; en las escuelas que atienden población vulnerable, el problema se agudiza debido a los irregulares flujos de sus trayectorias escolares desde el nivel primario.

La sobreedad de los alumnos es señalada como problema en varios de los estudios analizados. Ahora bien, corresponde señalar que no se trata de un problema *per se*, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado –transformado en “normal”– de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas. Para atender a la cuestión

de la sobreedad, es necesario entender esa relación y su impacto en la organización didáctica, en la convivencia institucional y en la generación de expectativas por parte de los profesores.

Los estudios analizados documentan iniciativas de diversa escala para afrontar las complejidades del desfase edad/año. Ante el desfase etéreo de los alumnos, algunas escuelas optan por reclasificarlos: así, algunas escuelas paulistas matriculan al alumno en el año que corresponde a su edad aunque no reúna todas las condiciones para cursar ese año de escolaridad. Si el alumno con sobreedad tiene más asignaturas pendientes que las reglamentarias, se lo matricula igualmente en el año siguiente, con la condición de que esas asignaturas sean aprobadas durante el año en curso (Barolli *et al*, 2003). De un modo más complejo, en el diseño de las escuelas de reingreso creadas por la Ciudad de Buenos Aires a partir del 2004, se prevé un sistema de diagnóstico y acreditación de conocimientos en cada escuela, que sirve para determinar en qué punto del plan de estudios se reincorpora a un alumno y qué apoyos necesita para progresar en el plan (Terigi, 2004b). Al combinarse con la cursada por materia (y no por año completo de estudios), el sistema de diagnóstico permite a los estudiantes avanzar en el plan a un ritmo diferente del que produciría el arreglo tradicional año calendario/año escolar.

Numerosas escuelas definen, para sus alumnos con extraedad, actividades de recuperación orientadas a facilitarles la escolaridad y evitar mayores desfases; para el esclarecimiento de dudas, algunas escuelas paulistas mantienen una “guardia” tutorial que funciona en el horario de trabajo colectivo de los profesores (Barolli *et al*, 2003).²⁸

Alternativas como las que se señalan encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a un arreglo formal de los tiempos de acreditación, sin asegurarse los aprendizajes esperados. Acelerar la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de

²⁸ Este tipo de alternativa puede ser objeto de los mismos análisis que se realizarán más adelante a propósito de las diversas versiones de “clases de apoyo” que se verifican en las escuelas que fueron objeto de estudio en las investigaciones reseñadas. Véase el apartado “Estrategias orientadas a la compensación de aprendizajes”.

aprendizaje requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los adolescentes y jóvenes puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que el que caracteriza su recorrido previo y que el que es esperable por el carácter graduado de la escolaridad secundaria. Requiere, además, elaborar un programa de estudios específico que establezca qué aprendizajes se quiere asegurar cuando lo que se procura es promover a los estudiantes rompiendo la correspondencia ciclo lectivo-año escolar. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre la complejidad del problema que debe ser atendido (la sobreedad, y sus consecuencias en un sistema escolar graduado), y la generalidad de las estrategias y los recursos pedagógicos con los que cuentan las escuelas, visto el saber acumulado en el campo educativo. Bajo esas condiciones, las políticas educativas deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de la sobreedad, sino también hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico.

El trabajo que Jacinto y Freytes Frey realizaron sobre escuelas de la Ciudad de Buenos Aires arroja luz sobre otras estrategias institucionales para hacer frente a la sobreedad del alumnado. En los establecimientos que despliegan determinadas estrategias de captación de la matrícula,²⁹ la sobreedad

²⁹ Las autoras diferenciaron cuatro tipos de estrategias de captación del alumnado, que denominaron de articulación, de ampliación, de recopilación y de autoasignación. "Las estrategias de articulación caracterizan a los establecimientos secundarios que se vinculan con determinadas escuelas primarias a fin de incorporar la matrícula de séptimo grado en primer año en el ciclo lectivo inmediato posterior. Las estrategias de ampliación se evidencian en las escuelas que, ante la pérdida de matrícula procedente de su zona de influencia, tienden a recibir a jóvenes de otras localidades. Las estrategias de recopilación caracterizan a las escuelas (en general vespertinas) que reciben altas proporciones de repitentes de otros establecimientos. Las estrategias de autoasignación se evidencian cuando la población escolar proviene casi exclusivamente del barrio lindante, fenómeno que se advierte sobre todo en las escuelas cercanas a villas de emergencia" (Jacinto y Freytes Frey, 2004, pág. 128, negritas en el original). Como puede comprenderse, las estrategias de "captación de la matrícula" son prácticas que tienden a incidir en el perfil socioeducativo de la población de cada establecimiento.

acumulada como consecuencia de flujos irregulares en la escuela primaria o secundaria tiende a ser controlada mediante la articulación con escuelas primarias. La estrategia consiste en que las vacantes se completan con alumnos recién egresados de las escuelas primarias con las que se articula, lo que provoca la exclusión implícita de los alumnos algo mayores, con trayectorias escolares irregulares y repitencia acumulada en el nivel medio (Jacinto y Freytes Frey, 2004). Las estrategias de captación tienen cierta relación con los fines priorizados por las instituciones, y con la composición social de la población escolar. Por ejemplo, entre las escuelas que desarrollan estrategias de articulación, predomina cierto acento en la calidad de la formación impartida en la escuela primaria con la que se articula: se busca articular con escuelas que planteen mayores exigencias a sus alumnos, lo que tiende a afectar la inclusión y la retención de adolescentes de los sectores más desfavorecidos.

Excepto cuando la reglamentación del sistema educativo local establece procedimientos explícitos de asignación del alumnado (como exámenes selectivos de ingreso, pruebas de idoneidad o requisitos de rendimiento escolar primario), los procedimientos de gestión de la matrícula (selección, captación, derivación) entran en el terreno de la decisión institucional. Cuando una escuela intenta captar a un determinado sector de población en detrimento de otros, o transfiere a otras instituciones a alumnos "no deseados", se trata en general de estrategias implícitas en el ámbito institucional, no promovidas (aunque tampoco reguladas) desde las políticas educativas (Jacinto y Freytes Frey, 2004). Si bien no se dispone de datos acerca de cómo estas estrategias de captación de la matrícula funcionan en otros contextos estudiados, no parece improbable que estén operando en numerosas escuelas.

ESTRATEGIAS DE REFORMULACIÓN DE LOS TIEMPOS DE INSTRUCCIÓN

En los estudios bajo análisis, existe la percepción de que el tiempo constituye una variable sustantiva a atender en los esfuerzos por mejorar la educación de los adolescentes. En

algunos casos, el tiempo escolar se convierte en asunto problematizado de maneras diversas: se replantea la duración del ciclo lectivo anual, se procura la extensión de la jornada escolar, se reformula la duración de la hora-clase. Todos estos asuntos suponen en mayor o menor medida una desnaturalización del cronosistema escolar en tanto arreglo ordenador del tiempo.

El cronosistema de la escuela secundaria ha sido desarrollado históricamente reiterando los rasgos centrales del de la escuela primaria. ¿Cuáles son los principales rasgos de ese cronosistema? Se trata, como vimos en el apartado anterior, de un sistema graduado, en el que a cada año escolar le corresponde un nivel (año o grado) de esa graduación. Se trata, además, de un sistema que agrupa a los sujetos por edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común. Otros rasgos importantes son la segmentación de la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la "hora de clase" u "hora cátedra"), y la del año o ciclo escolar en unidades menores (bimestres, trimestres, cuatrimestres) con peso en la composición de la promoción (Terigi, 2004a).

En los estudios analizados, la cuestión del tiempo aparece problematizada de diversas maneras. Por un lado, se ha constatado el menor tiempo de instrucción al que acceden quienes asisten a los turnos vespertino y nocturno, como consecuencia de la menor extensión de la jornada escolar en esos turnos. En las escuelas nocturnas de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, la duración de la hora de clase es de 35 minutos, contra los 40 minutos de la hora cátedra en los otros turnos. En la jornada escolar, esa disminución resulta en no menos de 30 minutos menos de clase para una misma cantidad de horas cátedra. El detallado estudio realizado sobre la escuela nocturna en San Pablo, Brasil, señala como problema que, en comparación con los otros turnos, el nocturno cuenta con 200 horas menos de clases por año. Según el análisis de los resultados de las evaluaciones de calidad, el menor tiempo de clases tiene como resultado un menor desempeño de los alumnos en comparación con los de los alumnos del turno diurno (Barolli *et al*, 2003).

Estos datos se tornan singularmente graves toda vez que una proporción importante de la matrícula de nivel medio asiste al turno nocturno y que se trata fundamentalmente de los sectores de menores recursos. Parece, sin embargo, improbable que la solución de estas situaciones se produzca por una alteración sustantiva del arreglo temporal. Por ejemplo, aunque para otros turnos se plantea como alternativa, la prolongación de la jornada escolar no parece una solución para el nocturno, pues incrementaría las dificultades de asistencia de los alumnos, y agravaría las condiciones de cansancio con que muchos de ellos asisten a las clases. Por el contrario, en algún caso (Borzese y García, 2003) se procuró la resolución de algunos problemas a partir de la modificación de horarios, disminuyendo la duración de la hora de clase de 80 a 60 minutos para que los tiempos de atención fueran mejores.

Parece más accesible compensar la reducción de la carga horaria de la jornada escolar nocturna con un ciclo anual más extenso, que permita aumentar el tiempo de escolaridad hasta al menos equilibrarlo con el de los otros turnos. Sin embargo, la prolongación del ciclo anual encuentra como obstáculo principal los regímenes de trabajo docente (en particular, los regímenes de licencia), cuya modificación depende de condiciones políticas más que de alternativas técnicas. Cabe señalar que en las experiencias analizadas no se registran experiencias de esta clase como modo de abordar las dificultades específicas del turno nocturno.

La prolongación de la jornada escolar afronta menos dificultades en cuanto al trabajo docente que la extensión del período escolar, pues implica la creación de nuevos puestos de trabajo. Supone, sin embargo, una inversión importante que no suele estar al alcance de presupuestos educativos que ya soportan los mayores gastos de personal y de infraestructura que requiere la expansión en que se encuentra el nivel secundario.

Pese a estas dificultades, los estudios realizados registran iniciativas dirigidas a la extensión de la jornada escolar. En Chile ha comenzado a ampliarse en todo el nivel secundario, estableciéndose un régimen de jornada única extendida que lleva a que el sistema secundario funcione con 1.621 horas pe-

dagógicas anuales. Por el momento, no se trata de un cambio general u obligatorio: los establecimientos pueden optar por comenzar a funcionar bajo este régimen, en el cual tienen la posibilidad de definir el uso que darán a una cierta fracción del tiempo adicional. Para ello, deben presentar al Ministerio de Educación una planificación del uso del tiempo adicional que combine la extensión de las horas de clase de las asignaturas del currículo obligatorio con talleres de libre elección para el establecimiento (Marshall Infante, 2004). También en Uruguay se procura la permanencia de los estudiantes por más tiempo en el sistema educativo, ampliándose la carga horaria de 810 horas a 972 horas anuales, lo que representa 38 horas semanales (Aristimuño y Lasida, 2003).

En otros países se han ensayado soluciones más blandas en procura de propiciar tiempos adicionales de permanencia en la escuela. En varios de los estudios se documentan estrategias para crear nuevos espacios físicos o para mejorar el aprovechamiento de los existentes (como las bibliotecas, por ejemplo) con el fin de ofrecer oportunidades para la permanencia en la escuela más allá de la jornada escolar oficial (Borzese y García, 2003). Se trata de generar algún espacio físico dentro de la escuela en el que existan condiciones ambientales y recursos humanos y de aprendizaje adecuados para desarrollar actividades de estudio. La creación de un aula de estudio es de difícil implementación cuando los edificios son utilizados al máximo o cuando existen restricciones al uso de algunos espacios por los equipos docentes y los alumnos de determinados turnos.

Finalmente, se verifican esfuerzos por ganar para la instrucción los tiempos del período escolar tradicionalmente reservados para los exámenes. Así, desde el año 2001, en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se desarrolla un programa denominado "Tu esfuerzo vale", que transforma la evaluación de marzo a través de la incorporación de dos semanas de clases de apoyo en febrero, orientadas a la preparación de los exámenes de las materias pendientes de aprobación. En términos de los tiempos lectivos, esta iniciativa implica añadir dos semanas de clases en las materias en que cada estudian-

te requiere apoyos específicos. La evaluación de esta medida muestra, con matices, resultados alentadores, pues la concurrencia a las clases de apoyo aumenta notablemente las probabilidades de aprobación de las evaluaciones: 87% de los aprobados asistieron a las clases de apoyo al menos una vez. Sin embargo, esta mejora no implica que el problema haya sido solucionado: cerca de 50% de los jóvenes no se presentan ni al curso ni al examen (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

ESTRATEGIAS DE REFORMULACIÓN DEL RÉGIMEN ACADÉMICO

Estas iniciativas se refieren a una línea específica sustentada en la elaboración, la explicitación y el trabajo permanente sobre el régimen académico. Se entiende por tal el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Mientras que los currículos son herramientas con fines docentes, el régimen académico es la herramienta que regula la actividad de los alumnos.

Es necesario señalar que son pocos los casos relevados por los estudios en los que el régimen académico es objeto de modificaciones. De todas las experiencias analizadas, la propuesta de Telesecundaria desarrollada en México es la que asume la modificación más radical respecto de este régimen. Una de las características de esta modalidad es que no consta de clases regulares sino que cada estudiante acuerda con su tutor el orden y el tiempo de dedicación a las materias y temas, para luego, al finalizar, exponerlos públicamente. Las clases de telesecundaria tienen un maestro único de grupo (en contraposición a los varios profesores de un curso presencial) que cumple la función de orientar, motivar e impulsar la actividad de sus alumnos para el logro de sus propósitos, y que apoya su enseñanza en las clases televisadas y en los materiales impresos especialmente elaborados para la modalidad (Quiroz y Weiss, en prensa). La escala de la iniciativa es importante: en el 2001, el 20% de la matrícula del nivel medio se atendía en México a través de esta modalidad. Aunque de menor escala,

las telesalas se extienden también en Brasil: de 130 teleaulas en 1996 con 3.414 alumnos, han pasado a ser 297 con 47.285 alumnos en el año 2000 (Aristimuño y Lasida, 2003).

Dentro de las modalidades presenciales, las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires parecen concentrar los cambios más radicales en el régimen académico. Diseñadas para ofrecer alternativas flexibles, estas escuelas buscan reincorporar al sistema educativo a la población adolescente y joven que ha comenzado en algún momento los estudios secundarios y luego los ha interrumpido. El régimen académico es uno de los aspectos novedosos del diseño de estas escuelas, más adecuado a los requerimientos de la población joven que ya ha tenido alguna experiencia en la escolaridad secundaria y cuyas condiciones vitales requieren mayor flexibilidad por parte de la escuela. El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares; por tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio. El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria, que pueden no cursarse. Finalmente, el régimen de asistencia es también por materias o unidades curriculares, para facilitar la incorporación de alumnos en condición de actividad laboral o que buscan empleo y que necesitan, por ello, un tipo de cursada que permita adecuar la carga horaria al desarrollo simultáneo de la actividad laboral (Terigi, 2004c). Las primeras evaluaciones muestran algunas dificultades de las escuelas para gestionar el currículo y la planta docente bajo este régimen académico, pero confirman el interés que tienen para los estudiantes las condiciones de cursada que se les proponen.

En las escuelas que tomaron parte de los otros estudios que sustentan este informe, y exceptuando las cuestiones relacionadas con las inasistencias, las propuestas apoyadas en el cambio del régimen académico no se encuentran con frecuencia. En Uruguay, algunos liceos han establecido los llamados "pactos educativos", compromisos que fijan determinadas metas a cumplir y que son firmados por el alumno y los padres. En el marco de estos pactos, por ejemplo, en un Liceo se

establecieron límites para las notas insuficientes de los alumnos, con castigos para quienes pasen esos límites; éstos se registran en un acuerdo por escrito firmado por el estudiante y sus padres (Aristimuño y Lasida, 2003). Se trata, sin embargo, de experiencias muy restringidas, de baja frecuencia en el conjunto de los establecimientos bajo análisis.

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA Y LA DISCIPLINA

El manejo de la convivencia aparece como un asunto que preocupa a muchas escuelas. Si la tradición selectiva de la educación media hacía que el joven que no se adecuara a las reglas y los rituales propios de la misma fuera excluido de ella, con la extensión de la escolarización secundaria empezó a conformarse un consenso acerca de la necesidad de revisar las pautas de convivencia, con el fin de retener a cada vez más jóvenes en las escuelas.

Si bien no existe estadística oficial de episodios de violencia escolar (pues los países de la región no tienen tradición al respecto), existen en los estudios relevados abundantes indicios que dan cuenta de una mayor dificultad para sostener un clima institucional de convivencia en el que sea posible desarrollar de maneras adecuadas la tarea de enseñar. Esta mayor cantidad de indicios no implica forzosamente un incremento objetivo de situaciones de tensión o de violencia escolar: puede estar expresando la mayor visibilización de situaciones de descalificación, discriminación y agresión en ciertas instituciones escolares en las que siempre ha sido necesario hacer de la convivencia un eje de trabajo.

No obstante, no puede desconocerse que en otras instituciones pueden estar presentándose situaciones relativamente nuevas que dificultan la convivencia escolar (Averbuj y otros, 2005). En no pocas oportunidades, las transgresiones a las pautas que regulan la convivencia cotidiana tienen que ver con cuestiones actitudinales, con los propios códigos de sociabilidad de los jóvenes, como también con las tensiones que caracterizan la relación entre éstos y los adultos (Jacinto y

Freytes Frey, 2004). La atención y la superación de estas tensiones se revela como un aspecto clave de la retención.

En consonancia con ello, los análisis muestran que, en los proyectos institucionales de las escuelas en contextos de pobreza, la convivencia se convierte en un eje fundamental de su desarrollo. El lugar del sujeto en su propio aprendizaje se articula con el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho que accionan a favor de sus reclamos, exigiendo el respeto al derecho a educarse de una manera determinada (Borzese y García, 2003).

El trabajo sobre la convivencia toma formas diversas en las experiencias bajo análisis. En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, por impulso de la Legislatura,³⁰ existe desde hace algunos años una reglamentación que estimula la participación de los jóvenes en la elaboración de regímenes institucionales de convivencia, y en su desarrollo a través de los Consejos de Convivencia. Si bien las evaluaciones disponibles muestran su aplicación parcial en los establecimientos, numerosas escuelas han desarrollado experiencias valiosas a este respecto (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

La creación de las figuras de los tutores o mediadores, a la que refiere el apartado siguiente, también se vincula con el mejoramiento de la convivencia y la disciplina. Estos tutores facilitan la constitución de espacios colectivos de comunicación, por lo general en los primeros años del nivel, para trabajar problemas de relación e integración dentro del curso y las formas de interacción cotidianas. Al igual que en las tutorías centradas en los aprendizajes, se observa como inconveniente la falta de una capacitación adecuada de los docentes para acompañar y conducir la reflexión grupal.

Otra estrategia para regular la convivencia en las escuelas es el establecimiento de los llamados "pactos educativos" de los liceos uruguayos: algunos de esos pactos establecen sanciones alternativas a problemas de convivencia, aplicadas de

³⁰ Ley 223, sancionada por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires en 1999, mediante la cual se eliminó el tradicional sistema de amonestaciones y se estableció la necesidad de avanzar hacia los regímenes de convivencia.

manera puntual frente a transgresiones al reglamento de conducta (Aristimuño y Lasida, 2003).

Según surge de los estudios relevados, desde el punto de vista de los estilos de convivencia institucional las escuelas inclusivas reúnen algunos rasgos comunes:

- Buscan que los jóvenes estén identificados con nombre y apellido, que cada uno sea reconocido en sus dificultades y logros, que no se produzcan situaciones de anonimato.
- La normativa institucional emana de los acuerdos preestablecidos con los alumnos y refleja una construcción multiactoral de la convivencia.
- Tienen una cierta claridad en que los logros de convivencia interna se van produciendo en secuencias personales.
- Desarrollan una política de anticipación de los conflictos, reubicándolos y nominándolos cuando son externos, detectando en lo interno las áreas conflictivas y generando maneras particulares de resolverlos, muchas veces en oposición a la lógica corporativa del entorno.
- La promoción y el acompañamiento de las personas se plantean por sobre las sanciones. Éstas existen pero se prioriza un sentido reparador.
- Se apela al diálogo como estrategia para enfrentar los conflictos.

TUTORÍAS Y OTRAS ACCIONES DE ORIENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES

Los proyectos de tutorías, docentes responsables de curso, etc.,³¹ se han convertido en herramientas importantes para lograr la incorporación de los alumnos a la escuela secundaria y el seguimiento de su trayectoria escolar. Desde su especificidad, el proyecto de tutoría cumple con la función de dar apoyo, seguimiento y orientación al estudiante en su

³¹ Expresiones como tutorías, acción tutorial, docente responsable de curso, etc., tienen significados e implicancias diferentes. Pese a ello, utilizaremos de manera indistinta estas expresiones u otras similares, para poder centrarnos en lo que interesa a nuestro análisis.

adaptación a la escuela media, y facilitar las experiencias individuales y grupales de los alumnos en los procesos vinculados con el estudio y con la inserción social en la clase y en la institución.

Los estudios sobre la transición de la primaria a la secundaria muestran el impacto que produce en los estudiantes pasar de un número limitado de docentes con los que comparten mucho tiempo de instrucción (los maestros de grado de primaria o básica) a un número mayor de profesores con estilos y exigencias distintas, con los que comparten poco tiempo semanal (Sacristán, 1997; Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, DGPE, *La escuela media desde la perspectiva de los estudiantes, Informe final*, 2000). El anonimato, las dificultades para adaptarse a exigencias diferentes, la ausencia de un adulto referente a quien plantear dificultades personales o grupales, son algunas de las consecuencias que tiene para los estudiantes la fragmentación del trabajo docente en la escuela secundaria. Frente a estas condiciones, desde hace tiempo se vienen desarrollando proyectos para incluir en las escuelas la figura del tutor u orientador, que se hace cargo de una atención más individualizada de los estudiantes.

El tutor es una figura depositaria de un número variable de funciones en las distintas experiencias analizadas, dado que las escuelas han recorrido caminos muy diversos, de acuerdo con sus condiciones institucionales, con los regímenes de contratación de los docentes, con los modos de elección de los tutores, con las realidades y las demandas específicas de cada población escolar. Es posible, sin embargo, identificar algunos denominadores comunes. Se espera del tutor:

- que tome el régimen académico de la escuela como asunto de trabajo con los estudiantes, explicitándoles cuestiones como los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar, las instancias de gestión de la convivencia en las que pueden participar, las funciones de las personas incluidas en la escuela con fines docentes o con otros fines, el régimen de evaluación, calificación y promoción, etcétera;

- que realice el seguimiento de cada alumno y de cada gru-

po a cargo haciendo hincapié en los procesos de los estudiantes en las diversas asignaturas, en los resultados y en la experiencia escolar en general;

- que promueva entre los profesores de un mismo grupo de alumnos el intercambio de información acerca de los estudiantes y los grupos para que los docentes puedan revisar o ajustar sus propuestas de trabajo; y

- que lleve adelante contactos sostenidos con las familias de los estudiantes para informarles de la marcha de sus aprendizajes, para recabar su apoyo frente a las dificultades, etcétera.

Lo propio de los tutores es desarrollar una tarea específica en torno a las cuestiones mencionadas, sobre la base de un plan y algunas estrategias determinadas previstas y planificadas en tiempos y espacios destinados para ello: la hora de tutoría con el conjunto de los alumnos, tiempos destinados a atender situaciones particulares de alumnos, familias; y trabajo compartido con otros profesores y con el equipo de tutores.

En numerosas escuelas, y a lo largo de los años, los proyectos de tutoría fueron generados y sostenidos como resultado del trabajo voluntario de profesores, o de preceptores en el caso de las escuelas que cuentan con ellos. En años recientes, las administraciones han comenzado a generar condiciones más adecuadas para el desarrollo de esta función. Así, en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media estableció tiempos rentados que permitieron comenzar a remunerar el trabajo desarrollado hasta entonces en forma voluntaria y gratuita (Jacinto y Freytes Frey, 2004). En nueve de las diez escuelas del estudio se encontraron proyectos de tutoría en plena implementación; cuatro de ellas tenían cierta experiencia previa en la aplicación de este tipo de dispositivo.

En los liceos uruguayos, en el marco de los proyectos educativos liceales, los centros han comenzado a desarrollar acciones específicas tanto sobre lo académico como sobre problemáticas personales y grupales de los alumnos. Las llamadas "intervenciones personalizadas" comienzan con un diagnóstico de cada estudiante para facilitar un seguimiento indivi-

dualizado y así reconocer a los alumnos con problemas y en riesgo de deserción. Apoyados en este diagnóstico se realizan intervenciones dirigidas a la retención y el aprendizaje. Se desarrollan mecanismos de seguimiento y contacto con quienes no asisten a clase reiteradamente, a fin de evitar la deserción. También se impulsan acciones de apoyo y coordinación interna mediante las cuales, al detectar alumnos con problemas, se realiza una primera intervención de los adscriptos y, si se requiere, se deriva al estudiante al psicólogo, al asistente social o se pide asesoramiento específico para abordar las dificultades. Existen además tutorías que dan apoyo docente personalizado o grupal en cuestiones de aprendizaje personales de los alumnos (Aristimuño y Lasida, 2003).

Ahora bien, la generación de mejores condiciones por parte de las administraciones no se traduce automáticamente en el desarrollo institucional de proyectos de tutoría. La evaluación realizada en los liceos uruguayos muestra que las tutorías son de difícil sostenimiento para las escuelas, lo cual queda expresado en el modo en que fueron reformuladas por algunos establecimientos: en una escuela las tutorías se convirtieron finalmente en clases de apoyo para los alumnos que tuvieran bajas calificaciones, y en otro liceo se optó por acciones dirigidas a reforzar el rendimiento académico de los estudiantes, introduciendo técnicas de estudio en todas las materias. El análisis realizado revela que resulta difícil para los centros generar las condiciones para que las tutorías funcionen adecuadamente, razón por la cual en muchos establecimientos educativos no se han consolidado como un instrumento propio de la institución (Aristimuño y Lasida, 2003).

En este sentido, la experiencia acumulada por las administraciones y las escuelas muestra que un buen desarrollo de la tarea del agente que cumple la función de tutor requiere el marco de un proyecto institucional de tutoría que involucre a los profesores de cada curso, el equipo directivo de la escuela, los profesionales de apoyo (asesor pedagógico, psicólogo, otros) cuando los hay, etc. Una de las principales limitaciones de la acción tutorial se presenta cuando el proyecto de tutoría queda restringido a las tareas del tutor.

Otra de las limitaciones surge de la formación de los agentes que llegan a desempeñar la función. Se trata de nuevos roles que no están previstos en la formación inicial de los profesores de nivel secundario; cuando los profesores están capacitados para la orientación o la tutoría, suele deberse a una formación adquirida por intereses personales y consolidada por tanto fuera del marco de la actividad cotidiana que realizan en esa institución. Un desafío que se abre es generar programas de formación que acompañen la asunción de estos nuevos roles.

Interesa señalar que también se han encontrado experiencias de tutoría ya no a cargo de profesores, sino de otros estudiantes. Las indicaciones que la coordinación del Programa "Liceo para Todos" dio a los liceos chilenos incluye la posibilidad de introducir en los planes liceales la tutoría entre pares, como parte de la reformulación de las prácticas pedagógicas con miras a mejorar la retención (Marshall Infante, 2004). En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se desarrolla un Programa denominado "Aprender ayudando", en el cual alumnos de los años superiores de la escuela secundaria desarrollan proyectos solidarios o productivos. Entre los primeros, se promueve que asuman la función de asistir a los alumnos que inician la escuela secundaria en su adaptación a la escuela media y en sus dificultades para estudiar y para aprender (Jacinto y Freytes Frey, 2004). El Programa está orientado a influir positivamente sobre el ingresante a través del trabajo colaborativo de un alumno mayor, bajo el supuesto de que con él puede tener mayor proximidad que con un profesor. Los alumnos de 4° y 5° año participan, por ejemplo, en tareas orientadas a enseñar a los ingresantes de los primeros años a aprovechar los recursos existentes en la institución. Más allá de la fuerte valoración que expresan las escuelas que participan del Programa "Aprender ayudando", existen dudas sobre si la capacitación de los alumnos de los años superiores es suficiente para realizar el acompañamiento de los alumnos ingresantes. También preocupa que se desplace la atención de la necesidad de personal especializado que tienen las instituciones para atender las problemáticas de los alumnos (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

ESTRATEGIAS ORIENTADAS A LA COMPENSACIÓN DE APRENDIZAJES

Un conjunto importante de iniciativas de las administraciones y de las instituciones se dirigen a compensar aprendizajes que los estudiantes no logran consolidar y que comprometen su trayectoria escolar. Algunos de estos aprendizajes debieran haber sido logrados a lo largo de la escolaridad previa al ingreso al nivel secundario, en tanto otros son los que la propia escuela media debe asegurar.

Los análisis sobre las dificultades que enfrentan los alumnos al comenzar la escuela media suelen poner el acento en los déficits con que egresan de la escolaridad básica. Por esta razón, muchas experiencias desarrolladas por las escuelas o impulsadas por las administraciones buscan compensar aquellos déficits y poner a los estudiantes en mejores condiciones para abordar el aprendizaje de los contenidos del nivel secundario.

Entre las experiencias relevadas, se destaca el Plan de Nivelación Restitutiva en Lenguaje y Matemática, desarrollado en el marco del Programa "Liceo para Todos" de Chile (Marshall Infante, 2004). Este Plan constituye un aspecto central del Programa que no se presenta aislado, sino en forma conjunta con las becas y con la formulación de planes de acción por cada establecimiento. Por su escala (abarca a todos los liceos del Programa), es la estrategia de compensación de mayor envergadura entre todas las analizadas.

Este Plan se centra en aquellas competencias definidas por el *currículum* de enseñanza básica que se requieren para abordar el aprendizaje del currículo de primer año de la escuela media. La finalidad del Plan es restituir en los alumnos desempeños no logrados, exigibles como consecuencia del paso por la educación elemental y necesarios para afrontar la escolaridad secundaria.

Para restituir aquellos desempeños no logrados, se desarrolla una acción pedagógica diferenciada en los primeros años de cada liceo, centrada en Lenguaje y Matemática. Se inicia con un diagnóstico cuyo propósito es explicitar las compe-

tencias y disposiciones de aprendizaje reales que tienen los estudiantes al ingresar a la enseñanza media. A partir de la evaluación de los desempeños reales de los estudiantes, se propone un trabajo diferenciado organizando a los alumnos por "grupo nivel". Se provee de material que, bajo la conducción y la mediación del docente, propone trayectorias y experiencias de aprendizaje pertinentes a los puntos de partida diversos de los estudiantes. El recorrido es diversificado, pero está asociado a una meta común, que son los aprendizajes establecidos en el currículo.

Esta innovación se instala en el núcleo del liceo: la sala de clases. En efecto, no se trata de clases adicionales para alumnos con dificultades, dictadas por un profesor de apoyo, sino de reorganizar las clases regulares de Lenguaje y Matemática de todos los alumnos, a partir de una profunda comprensión de la estructura del currículo por parte del profesor y de un conocimiento detallado de los aprendizajes de los alumnos.

¿Cuáles son los resultados de esta innovación? En Lenguaje, los alumnos con bajo rendimiento aumentaron sus notas, pero en los estudiantes que obtienen mejores notas no se producen diferencias notables. En Matemática, en cambio, la nivelación impactó favorablemente en las calificaciones de todos los estudiantes. De manera más general, los liceos opinan que el clima de clases ha mejorado con la implementación de la nivelación (Marshall Infante, 2004). Una evaluación de los planes de acción formulados por los liceos chilenos muestra una fuerte presencia de la restitución de aprendizajes en los Planes de Acción Liceales y una alta valoración de los profesores. La visión es menos homogénea por parte de los estudiantes, en especial de los más aventajados, que llegan a considerar que pierden los primeros meses dedicados a la restitución de aprendizajes (Raczynski, 2002).

Esta innovación pedagógica implica la creación de una serie de condiciones institucionales para su funcionamiento; en especial, el Plan demanda coordinación técnica-pedagógica, cierta preparación de los docentes y asegurar la provisión de materiales para el desarrollo de las acciones de enseñanza. Se-

gún el análisis que realiza Marshall, el éxito y las proyecciones de esta innovación se asocian directamente con las fortalezas institucionales que están presentes en los liceos (Marshall Infante, 2004).

En otros contextos, las iniciativas de compensación se centran en los aprendizajes específicos del nivel secundario que los estudiantes no logran alcanzar en las clases regulares. Entre estas iniciativas, las llamadas "clases de apoyo" son las más frecuentes. Suelen centrarse en las asignaturas que concentran dificultades de rendimiento de los estudiantes según revela el mayor número de fracasos en las evaluaciones, y son simultáneas con respecto a las clases regulares. Analizando los proyectos desarrollados por las escuelas porteñas en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional, Jacinto y Freytes Frey encuentran que durante el 2002 las clases de apoyo concentraron la mayor proporción de proyectos de las escuelas (llegando al 24%). Más aún, las autoras señalan que, al prever el pago de las horas que los docentes dedican a esta actividad en contraturno, el verdadero aporte del Programa de Fortalecimiento Institucional fue que permitió la sistematización y la continuidad de este modo de intervención, ya que siete de las diez escuelas del estudio mencionaron instancias de apoyo escolar previas al Programa, sostenidas hasta entonces por el trabajo *ad honorem* de los profesores.

La evaluación de las experiencias de clases de apoyo arroja resultados diversos en virtud del tipo de propuesta de enseñanza diseñada para esos espacios, de su mayor o menor articulación con las clases habituales, de la asistencia de los alumnos, y de los horarios previstos. Analizadas en relación con los alumnos, las dos principales dificultades de las clases de apoyo son su efecto de sobrecarga en el horario semanal de los estudiantes (agravada por su frecuente disposición en el contraturno, que obliga a mayores gastos para solventar la asistencia a la escuela) y la reiteración en estas clases de las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en la clase regular. Aunque en estas clases se abordan temas que los alumnos no entendieron, o bien problemas puntuales que necesitan resolver, los métodos de enseñanza suelen ser los mismos que

se aplican normalmente en el aula regular. La diferencia que algunos profesores subrayan es la posibilidad de brindar una atención más personalizada y dar más tiempo a cada alumno en sus procesos de aprendizaje. Según Jacinto y Freytes Frey, "sea porque es complicado articular las disponibilidades horarias de los profesores con las disponibilidades horarias de los estudiantes en contraturno, sea por el costo del traslado, sea porque el espacio no resulta atractivo para los jóvenes, las evaluaciones señalan las muchas limitaciones de esta línea de acción" (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Aunque se suele encontrar que las escuelas organizan clases de apoyo, es menos frecuente que la experiencia en estas clases redunde en una modificación de la enseñanza habitual. Parece escasa la relevancia de este tipo de propuestas en cuanto a la revisión de los contenidos y los modos de enseñar en las clases habituales. Así, los profesores pueden constatar que un número importante de sus estudiantes enfrenta dificultades recurrentes para comprender los contenidos de su asignatura, pero relegan las estrategias para tratar estas dificultades a las clases de apoyo en contraturno, dejando intacta la enseñanza que dirigen al grupo total. Por otro lado, cuando las clases de apoyo están a cargo de profesores diferentes de los de las clases regulares, suele proponerse como contenido de las clases de apoyo un conjunto de técnicas de estudio generales, desvinculadas de los contenidos de las asignaturas en las cuales los alumnos experimentan dificultades.

Parece necesario que propuestas de este tipo se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes, que incluyan la enseñanza habitual, con el concurso no sólo del profesor designado para el apoyo sino de todos los implicados en el proceso de enseñanza y en la experiencia escolar de los estudiantes. Donde algo de esto ha tenido lugar, se trata de escuelas con una perspectiva institucional sobre la enseñanza y con alguna experiencia de trabajo colaborativo, pues implica el logro de consensos en temas eminentemente técnicos que tocan la naturaleza misma

de la tarea docente. Algunos liceos uruguayos, por ejemplo, han buscado la articulación entre las clases regulares y el apoyo extraclase definiendo pautas sobre escritura para varias asignaturas (destinadas a la corrección de los escritos), introduciendo mapas conceptuales en varias disciplinas y diseñando fichas de autoaprendizaje. Estas acciones indican cambios en la orientación dentro de las materias, en su articulación y con los espacios externos (Aristimuño y Lasida, 2003).

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LA REFORMULACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CLASES PRESENCIALES

Hemos señalado la dificultad que parecen encontrar las escuelas para situar las estrategias de mejoramiento de la enseñanza en lo que podríamos llamar "la escuela regular". Puestas a formular proyectos de renovación de la enseñanza que mejoren los aprendizajes y la retención, las instituciones de nivel medio muestran una tendencia generalizada a que las prácticas transformadoras se desarrollen bajo la forma de actividades extra: "extraclase", "extracurriculares", u otra manera, por fuera de la enseñanza habitual. Por tal razón, aun si no resultan frecuentes, cobran especial interés los ensayos dirigidos a lograr la reformulación de las clases regulares, en dirección a mejorar las condiciones para aprender.

Se trata de experiencias que hacen foco en los enfoques particulares de las asignaturas, en la selección y la jerarquización de contenidos, en la revisión de las condiciones y los requisitos de evaluación. Jacinto y Freytes Frey señalan que, dada la inquietud por encontrar respuestas ante los problemas de aprendizaje detectados, varias escuelas de Buenos Aires han dado lugar a una búsqueda y a una variedad de líneas de acción que las autoras designan como "estrategias de rodeo". "Entre los proyectos de las instituciones analizadas aparecen varias de tales estrategias: el 'rodeo' que pasa por la consolidación de competencias 'transversales', consideradas básicas para permitir el éxito en aprendizajes más específicos; el 'rodeo' que pasa por lo concreto, por contextualizar los contenidos, asociándolos a su utilización en prácticas sociales específicas; el 'rodeo' a través del empleo de

recursos didácticos y tecnológicos diferentes" (Jacinto y Freytes Frey, 2004). En este apretado párrafo, las autoras sistematizan tres tipos de estrategia encontradas por las escuelas y expresadas en sus proyectos institucionales:

- La identificación y la consolidación de capacidades consideradas básicas para aprender en las diversas áreas.
- El abordaje interdisciplinario asociado al acercamiento al mundo del trabajo, y a otras problemáticas concretas.
- La utilización de recursos didácticos y tecnológicos novedosos.

Las tres clases de estrategias tienen en común la generalización de acciones para el conjunto de las asignaturas, en contraposición con las propuestas que se centran en las materias en que los alumnos presentan mayores dificultades.

Un propósito para el mejoramiento de la enseñanza reside en hacerse cargo de la heterogeneidad del alumnado del nivel medio, generando planteos didácticos con capacidad para abarcar tal heterogeneidad. Hacerse cargo de ella por medio de un trabajo didáctico adecuado contrasta con la práctica frecuente de planificar para un supuesto "alumno medio" (práctica no exclusiva de la escuela secundaria sino característica de la escuela en general). Si éste no existe en alguna sala de clases, la distancia más extrema suele plantearse entre los alumnos adolescentes que, tras algunas experiencias fallidas en el turno mañana o tarde, comienzan a cursar a la noche, y los adultos que retoman la escolaridad después de varios años y una experiencia generalmente frustrante.

La literatura reciente impulsa como propuesta básica para enfrentar la heterogeneidad la diversificación curricular, en el nivel de la programación didáctica de los profesores. Las líneas de diversificación curricular proponen que los docentes diseñen programaciones diferentes, con actividades que presenten distintos grados de dificultad a los alumnos, diversos problemas y distintos modos de resolución, que les permitan aprender cosas diferentes, de acuerdo con los puntos de partida que también varían de alumno en alumno y de materia en materia.

La propuesta supone para cada materia un programa que tenga contenidos comunes de enseñanza destinados a todo el gru-

po de alumnos, y contenidos diversificados destinados a grupos diferentes de estudiantes. Cada programa contiene un conjunto alternativo de actividades —que podríamos llamar actividades complementarias y actividades de profundización— para cada unidad / tema / proyecto / problema. Las actividades complementarias proporcionarían a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades para el aprendizaje, nuevas oportunidades para aprender. Los alumnos que no requieren este tipo de actividad complementaria seguirían profundizando y/o ampliando los contenidos trabajados. Variar las estrategias de enseñanza, seleccionar los contenidos esenciales, ofrecer tiempos más prolongados, utilizar diferentes recursos para la promoción del aprendizaje, son aspectos centrales del trabajo didáctico que se requiere para generar programas de diversificación curricular.

No se puede dejar de considerar el riesgo que implica la puesta en marcha de propuestas de este tipo que, más allá de las buenas intenciones, pueden terminar reforzando situaciones de rotulación de los alumnos en “los buenos” y “los malos”, “los que tienen” y “los que no tienen dificultades”, etc. Sin embargo, se subraya el interés de avanzar en propuestas concretas de diferenciación de la acción educativa: ritmos, métodos y programas adecuados a grupos diferentes, con fuerte preocupación por el seguimiento personal.

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Entre los debates concernientes a la educación secundaria, uno central es sin duda la cuestión de su relación con el mundo del trabajo y la inserción laboral de los jóvenes. Desde su origen se reconoce como una de las funciones del nivel la formación para el trabajo, aunque en principio su carácter tendió a ser en la región academicista y general. El desarrollo de la educación secundaria técnica desde los años cincuenta³² acompañó el proceso de sustitución de importaciones y fue la res-

³² En ciertos países, como la Argentina, este desarrollo se verifica mucho más tempranamente.

puesta desde el sistema educativo a la creciente demanda de técnicos con una formación teórico-práctica que superara los perfiles de formación de los tradicionales oficios. Al mismo tiempo, la apertura de estas modalidades de educación secundaria implicó la inclusión escolar de jóvenes provenientes de familias obreras. En este sentido, el desarrollo de la educación técnica significó una democratización de las oportunidades educativas de los jóvenes, más aún en los países en los que tuvo un carácter propedéutico.

En los últimos años, de la mano por un lado de la crisis del modelo de acumulación de la región y por otro lado de la globalización, de las transformaciones tecnológicas, especialmente en los terrenos de la informática y las comunicaciones, y de la incertidumbre respecto a la evolución de los mercados de trabajo, la función de formación para el trabajo de la escuela secundaria fue puesta nuevamente en discusión. Se suele sostener que para formar para el trabajo es preciso enfatizar en la educación general de calidad y en un conjunto de competencias amplias: como un derecho de todos, en función de la equidad, y como un requisito para la competitividad del conjunto de la sociedad.

La tendencia ha sido ampliar la extensión de la escolaridad básica, posponiendo la formación más específica hasta después del nivel secundario inferior, e incluso en algunos casos, hasta el nivel postsecundario. En este punto hubo un consenso bastante generalizado que llevó a enfatizar el aprendizaje de contenidos generales, en el que las especializaciones dejaron lugar a orientaciones o modalidades vinculadas a sectores de actividad de un modo amplio. Tales orientaciones fueron adoptadas en la mayoría de los países latinoamericanos.

Esta reorientación fue muy discutida, especialmente con relación a la educación técnica, considerada en muchos países como demasiado especializada, inadecuada y costosa.³³ En varios países, se tendió pues a llevar la educación técnica al

³³ La matrícula en las modalidades técnico-profesionales representa más del 20% de la matrícula secundaria total, prácticamente en la mitad de los países latinoamericanos. Esta cifra es particularmente elevada en El Salvador y en Chile.

nivel terciario, y a desarrollar un número limitado de modalidades en el nivel medio, orientando a los alumnos hacia grandes familias ocupacionales. En general, se ha promovido la adopción de currículos basados en competencias. En algunos casos, se ha llegado a un modelo que propuso que la formación más específica se realizara en paralelo (en contraturno) y como opcional. Tales los casos de la Argentina y Brasil durante los años noventa; en ambos casos, ese modelo está ahora en revisión. En cambio, países como Chile retuvieron una modalidad técnica dentro de la educación secundaria, aunque con más contenidos generales, y concentrando las orientaciones en torno a familias ocupacionales.

Prevenir la temprana especialización, mantener un núcleo básico de contenidos generales comunes, integrar áreas disciplinares, parecen ser algunos de los puntos de consenso en torno a las orientaciones curriculares que enfatizan la equidad de oportunidades y el acercamiento al mundo del trabajo. Sin embargo, el enfoque del generalismo a ultranza conlleva también algunos riesgos para las oportunidades educativas. Estas discusiones suelen omitir el valor de la formación para el trabajo como estrategia pedagógica. En efecto, la formación específica va más allá de la preparación para una entrada inmediata en el mundo del trabajo: permite integrar la formación científica y tecnológica con el aprender haciendo y una metodología inductiva. Además, muchas familias, en especial aquellas provenientes de sectores bajos y medio-bajos, tratan que sus hijos obtengan doble calificación: una general, que los prepare para la universidad, y una más ligada a la formación para ocupaciones definidas que faciliten la inserción laboral, en caso de que no puedan continuar sus estudios. Por ello, distintos autores advierten sobre el riesgo de que un excesivo "generalismo" pueda no coincidir con las motivaciones y los intereses de los jóvenes, y menosprecie el valor formativo de la educación orientada (Caillods y Hutchinson, 2001).

Más allá de si se trata de escuelas técnicas o no, los estudios han reconocido distintas estrategias desplegadas por las escuelas con el objeto de producir un acercamiento de los jóvenes al mundo del trabajo y una mayor comprensión de éste.

En estos casos, la relación con el mundo del trabajo ha sido planteada mediante estrategias de acercamiento que no necesariamente implican el desarrollo de una formación técnica, sino una formación integradora de diferentes aspectos del saber productivo y tecnológico. En este marco, las prácticas detectadas en los estudios muestran especialmente tres caminos: a) el desarrollo de proyectos vinculados a la producción de bienes y/o servicios; b) la organización de pasantías; y c) la organización de emprendimientos productivos.

a) El desarrollo de un proyecto productivo constituye una estrategia de conocimiento del mundo social y tecnológico que muchas veces permite integrar contenidos y atraer a los jóvenes a partir de una estrategia pedagógica que va de la práctica a la teoría. En todos los estudios aparecen escuelas que desarrollan proyectos de este tipo, desde la instalación de una radio institucional o barrial, hasta ofrecer el mantenimiento a otras escuelas u organizar equipos de jóvenes como promotores de salud comunitaria. Con esto se intenta restituir la significatividad de los aprendizajes, al contextualizarlos y facilitar su utilización en el ámbito extraescolar. Muchas veces, sobre todo en escuelas secundarias generales, los desafíos de estos proyectos conciernen a la articulación curricular, la organización de espacios y tiempos escolares y extraescolares, y los perfiles de los docentes a cargo. En general, se observa que el interés y la sustentabilidad de esta clase de propuesta depende mucho de que esté integrada al proyecto del establecimiento y cuente con condiciones institucionales que la favorezcan.

b) Varios programas gubernamentales y las propias escuelas promueven la organización de pasantías o prácticas profesionalizantes como experiencias formativas, ya sea en empresas, en organizaciones de la sociedad civil o en instituciones públicas, dirigiéndose a la realización de una práctica laboral concreta. Los estudios informan que estas prácticas suelen motivar a los jóvenes, aunque dependen de una cuidadosa planificación y seguimiento por parte de las escuelas; en caso contrario, pueden desnaturalizarse y perder sus objetivos educativos. En la mayor parte de los casos, aunque se valora su potencialidad, se trata de experiencias acotadas y difíciles de organizar masivamente,

dada la escasez de plazas en las organizaciones productivas³⁴ y la falta de una "cultura de la pasantía" que asegure claridad de objetivos y estrategias en los actores del mundo de la educación y del trabajo participantes.

c) En algunos casos, también se ha registrado la organización de microemprendimientos en los que los alumnos participan de una experiencia productiva concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración eficiente de los recursos, comercialización, producción con calidad y evaluación del proceso. Dentro de esta línea, se ha ubicado la constitución de empresas simuladas, con el fin de permitir a los estudiantes integrar y utilizar en la práctica un cúmulo de conocimientos adquiridos en diferentes materias y, simultáneamente, aprender procedimientos específicos ("saber hacer") vigentes en el ámbito laboral, que de otra manera no serían abordados por la escuela (Jacinto y Freytes Frey, 2004). Como en las estrategias ya señaladas, la calidad y la adecuada organización de este tipo de experiencias depende mucho del encuadre y el apoyo de las políticas de educación y formación, y de las condiciones institucionales de los establecimientos.

El desafío es encontrar maneras de transmitir contenidos y habilidades relevantes para el mundo del trabajo, abriendo la escuela al mundo exterior y permitiendo a los jóvenes construir sus competencias en formas de alternancia diversas, superando la idea de que sólo la formación técnica forma para el trabajo. En el terreno de las estrategias institucionales, se está promoviendo el establecimiento de diferentes tipos de alianzas a nivel local entre actores del mundo empresarial, instituciones educativas y de formación vocacional, y organismos públicos. En el terreno pedagógico, la diversidad de abordajes posibles es enorme, ya que prácticamente cualquier experiencia educativa basada en el desarrollo de proyectos orientados a la resolución de problemas, puede ser considerada fuente de aprendizajes útiles para la vida y para el trabajo.

³⁴ Se ha llegado a plantear como alternativa la organización de pasantías o prácticas laborales con docentes, como forma de capacitación de los mismos, especialmente de los docentes de escuelas técnicas (Jacinto, 2002).