

# Programa de Acompañamiento a los Estudios Secundarios. Ensayo de una política de inclusión escolar

*Accompanying Programme to Secondary Education. Trial of an inclusive education policy*

 **María Florencia Bechio**  
[florbechio@hotmail.com](mailto:florbechio@hotmail.com)

 **María Eugenia Gilabert**  
[eugegilabert@gmail.com](mailto:eugegilabert@gmail.com)

 **Paula Verónica Rodríguez**  
[pv\\_rodriguez@hotmail.com](mailto:pv_rodriguez@hotmail.com)

Escuela de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC  
Recibido: 01/04/22; aceptado: 29/07/22

## Resumen

En la discusión sobre la construcción de dispositivos escolares para dar respuesta a los problemas de finalización de estudios secundarios, se pone a consideración el “Programa de Acompañamiento en la Continuidad a los Estudios Secundarios (PACES)”, desarrollado en Córdoba entre 2015 y 2019. Este constituye un caso único por su duración y su desarrollo articulado a otro dispositivo, aún en vigencia, el “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17)” que tiene como objetivo atender a estudiantes en situación de abandono de los estudios secundarios. El PACES puso en marcha una organización curricular y pedagógica para atender la acreditación de asignaturas en la escuela secundaria común por medio de una “repetencia diferente” y con el propósito de evitar la deserción escolar como posibles pedidos de ingreso al PIT.

El trabajo de investigación se realizó desde un enfoque socioantropológico con un abordaje interpretativo. La exposición pone foco en tres ejes: a) orígenes, funcionamiento y organización del PACES en tanto política de inclusión educativa; b) diseño del programa: aspectos organizacionales, pedagógicos, didácticos y curriculares; c) prácticas escolares, dinámica en las aulas y los sentires de los sujetos involucrados.

**Palabras clave:** políticas de inclusión educativa; escuela secundaria; repetencia; oficio de estudiante, dispositivo escolar.

## Abstract

In the debate about creating devices (dispositifs) to provide answers to the problems related to the ending of high school studies, we consider the analysis of “Accompanying Programme to Secondary Education” (PACES for its acronym in Spanish), developed in Cordoba between 2015 and 2019. We consider that PACES constitutes a unique study case. It is unique because it lasted a short period of time; and because of its articulated development to another device, still in force, “Programme of Inclusion and Completion of Secondary Education for youngsters between the ages of 14 and 17” (PIT 14-17 for its acronym in Spanish) that aims to aid students whose secondary education continuity is at risk. PACES put to work a syllabus and pedagogical organization to tackle the accreditation of subjects and courses in regular secondary school by means of a “different repetition experience”. This was created to avoid school dropout with the purpose of entering PIT 14-17.

This investigation was carried out from a socio-anthropological point of view and from an interpretative approach. This exposition focuses on three main topics: a) origins, functioning and organization of PACES as an inclusive education policy; b) programme design: organizational, pedagogical, didactic and course contents aspects; c) school practices, classroom dynamics and feelings of the people involved in the programme.

**Key words:** inclusive education policies; high school, repetition; job of being a student; school system.

---

## CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Rodríguez, P. V., Bechio, M. F. y Gilabert, M. E. (2022). Programa de Acompañamiento a los Estudios Secundarios. Ensayo de una política de inclusión escolar. *Revista Síntesis* (12), 64-76.

## Introducción

El Programa de Acompañamiento en la Continuidad a los Estudios Secundarios (PACES)<sup>1</sup>, surge en un contexto habilitado por la Ley Nacional de Educación (26.206) sancionada en el año 2006 que establece la obligatoriedad de la Escuela Secundaria para todo el territorio nacional. En la provincia de Córdoba, en el año 2009 se firma el decreto 125/09 que instituye el compromiso de asegurar el derecho a la educación básica y obligatoria como “bien público y derecho personal y social”. Comienzan a proponerse entonces una serie de medidas, proyectos y programas tendientes a fortalecer la inclusión educativa de aquellos sectores que históricamente fueron excluidos de la Escuela Secundaria que, en general, tienen condiciones de mayor vulnerabilidad, acompañadas de mayor riesgo de deserción escolar.

Ciertas dificultades del formato tradicional de la Escuela Secundaria se hallan en su régimen académico, principal motor de selección en el recorrido escolar de los estudiantes (repetencia, sobreedad, abandono), debido en parte a la organización graduada de cursos por edad, así como por su sistema de promoción por año de cursado aprobado o con un importante porcentaje de asignaturas acreditadas del año para empezar el siguiente período (Tiramonti, 2011).

El PACES constituyó una experiencia piloto implementada entre los años 2015 y 2019 en unos pocos establecimientos de nivel medio de la provincia de Córdoba. Dicha experiencia se centró en la resignificación y puesta en práctica de las políticas educativas tendientes a resolver el problema de retención y deserción escolar de los estudiantes<sup>2</sup> de la Escuela Secundaria, la cual consistió básicamente, en reunir en un mismo curso a *repetentes* con diferentes años de cursado para acreditar durante un año lectivo las materias adeudadas. El Programa estaba dirigido a estudiantes de 1° a 5° año de escuelas secundarias y consistía en el cursado de aquellas asignaturas por las cuales dichos estudiantes hubieran quedado en condición de repetentes.

El PACES se crea para ensayar una propuesta que considere las heterogéneas trayectorias escolares de los estudiantes (Terigi, 2007), de manera tal que contribuya a aminorar las dificultades en el recorrido escolar, procurando al mismo tiempo construir un nuevo dispositivo<sup>3</sup> que podríamos denominar, retomando la definición de Pirone (2018), como

---

1. Este artículo está basado en la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. *El PACES como política de inclusión educativa. Origen, organización y funcionamiento*. Autoras: Rodríguez Paula Verónica, Bechio María Florencia y Gilabert María Eugenia. Director Falconi Octavio y co-directora Vanella Liliana. Córdoba, Argentina. Año 2021. ECE. FFyH. UNC

2. Para facilitar la lectura se opta por utilizar el masculino para las nominaciones. En el texto siempre se está haciendo referencia a mujeres y varones, como así también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercibida.

3. Falconi y Pirone (2022) refieren a la noción de dispositivo como “una configuración dinámica donde se juegan relaciones de poder en torno a la autoridad de los saberes escolares, [relaciones que] se construyen poniendo en

de “*re-inclusión escolar*”. El autor refiere con esta categoría a la posibilidad de responder a la necesidad social de re-inserción de los estudiantes con riesgo de abandonar o que abandonaron los estudios secundarios.

El PACES no contó con una normativa específica que lo regulara, como tampoco quedaron registros sobre la experiencia o estudios sobre su diseño, puesta en marcha y resultados preliminares en tanto dispositivo educativo. Desde nuestro lugar de investigadoras avanzamos en la indagación a medida que el PACES se fue desarrollando. En consecuencia, al advertir la potencialidad del Programa visto desde la perspectiva de los sujetos y prácticas escolares (es decir visto desde el servicio educativo y no desde la administración del sistema), una de las decisiones adoptadas fue privilegiar un carácter analítico descriptivo con el objeto de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) de esta experiencia escolar. La indagación documental y el trabajo de campo fueron herramientas prioritarias. Consideramos a su vez que los resultados presentados podrían servir como insumo para otras investigaciones cuyo interés fuera abordar las políticas y transformaciones educativas en las escuelas secundarias.

### ***PACES: La invención de una experiencia de repitencia diferente***

El Programa de Acompañamiento en la Continuidad de la Escuela Secundaria (PACES) se basa en otra política vigente en Córdoba desde el año 2010, el “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años” (PIT 14-17). Este otro programa estaba dirigido a la reinserción al sistema educativo de jóvenes entre 14 y 17 años que hubieran abandonado la escuela secundaria hasta el año anterior (Vanella y otros, 2013). Para recuperar a esos alumnos, entre otras definiciones del Documento Base<sup>4</sup>, propone una flexibilización del régimen académico mediante la concentración del dictado de clases en tres jornadas por semana, de tres a cuatro horas por día hasta un máximo de cuatro años; incorpora además la modalidad pluricurso, tutorías para acompañamiento de alumnos y flexibilización del régimen de asistencias y evaluación.

Luego de cinco años del funcionamiento del Programa, la Coordinadora Provincial del PIT 14-17, junto a directivos de las instituciones escolares con experiencias exitosas de este programa, advierten un aumento progresivo de matrícula en detrimento de la escuela secundaria regular.<sup>5</sup> Estudiantes con dificultades para sostener las demandas de

---

práctica los procesos educativos y de socialización. Estos procesos suscitan modalidades particulares de adhesión por parte de los actores escolares al mismo tiempo que producen sobre ellos efectos profundos de metamorfosis (Durkheim, 1922) y de subjetivación (Agamben, 2006)”

4. Ver Vanella, Maldonado y otros (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. UNC – UNICEF. Córdoba, Argentina. pp 50 y ss.

5. Idem. anterior (p. 56). En el momento de realizar el estudio del PIT 14-17, se advierte el siguiente incremento: en la puesta en marcha en septiembre de 2010 comenzó con 30 sedes y 870 alumnos en la provincia de Córdoba; y en la segunda cohorte de marzo de 2011 se abrieron otras 8 sedes más con 2.700 alumnos. Tendencia que se acrecentó en los años siguientes.

escolarización de la secundaria común, al conocer los beneficios del PIT 14-17, comienzan a optar por el cursado del mismo abandonando la escuela secundaria común el año anterior (la normativa del PIT establece que para ingresar al programa los alumnos deben haber estado por lo menos un año sin escolarización; no obstante, como muestran diferentes estudios esta regulación poco ha sido tenida en cuenta desde su creación).

Así, teniendo en cuenta el incremento de alumnos que llegaban al Programa, la Coordinadora Provincial, con apoyo del Ministerio de Educación, invita a directivos y coordinadores responsables del PIT 14-17 de esas escuelas secundarias, a trabajar para “*dar una respuesta, no a través del PIT, sino buscar crear una respuesta anterior al PIT...*”<sup>6</sup> Es decir, pensar una propuesta para aquellos alumnos repitentes o en riesgo, antes de producirse el abandono escolar. La invitación fue aceptada por directivos y docentes responsables del PIT 14-17 de ocho escuelas, quienes se abocan a elaborar la propuesta conjuntamente con la Coordinadora Provincial del PIT/PACES y la Secretaría de Educación de la Provincia; y en abril de 2015 se pone en marcha el Programa de Acompañamiento en la Continuidad de la Escuela Secundaria.

Una característica distintiva del PACES como política educativa consistió en que su diseño y puesta en marcha, en tanto dispositivo educativo, tuvo desde un inicio la participación activa de los directivos responsables del PIT 14-17 y sus docentes. Su aporte de conocimientos y experiencias acerca de las particulares trayectorias de los jóvenes estudiantes y su relación con la escuela facilitó articular una labor conjunta para lanzar y sostener el Programa. Al respecto, Michael Fullan (2002) al estudiar los cambios educativos en Estados Unidos entre 1950 y 1990, destaca la atención en materia política, sobre la *innovación educativa*, sus posibilidades de permanencia y éxito, cuando se tiene en cuenta el punto de vista de profesores, estudiantes y familias de las instituciones escolares. Lo que el autor define como políticas *bottom-up*, (de abajo hacia arriba), en lugar del generalizado enfoque *top-down*, (de arriba hacia abajo). En estas últimas políticas, elaboradas desde las instancias gubernamentales, las instituciones y sujetos educativos son vistos como *adoptantes pasivos*.

Los aportes realizados por los directivos y responsables de los centros educativos, junto con la Coordinadora Provincial, quien funcionó como un nexo entre éstos y el Ministerio de Educación, posibilitó compartir, poner en marcha y mejorar el proyecto en los primeros meses de funcionamiento del PACES; a su vez las propuestas se fueron probando de diversas maneras en cada establecimiento para luego seleccionar las que, para cada institución, hubieran resultado más adecuadas y efectivas. La construcción en colaboración entre escuelas estuvo autorizada por la Secretaría de Educación de la Provincia, apoyo que luego se mantuvo en los equipos de cada institución. De esta

---

6. Según entrevista con la Coordinadora Provincial del PIT 14-17. En ese proceso ella pasa a ser también la Coordinadora general del PACES.

manera, y con el aporte de las experiencias de cada centro -en tanto experiencia piloto- se avanzó en delinear un dispositivo para revertir en los jóvenes *la frustración del fracaso escolar y repitencia*, al brindarles nuevas herramientas para lograr permanecer y finalizar los estudios secundarios.

Para las autoridades ministeriales, por la manera en que el PACES se gesta (se lo imagina, propone y pone funcionamiento), se mantuvo como *experiencia piloto* durante los cuatro años de vigencia. Como tal, el programa nunca se oficializó con una normativa que lo respaldara y diera visibilidad. Se regulaba de acuerdo a la resolución del PIT 14-17, Resolución 497/2010<sup>7</sup>. Por este motivo, uno de los requisitos que las escuelas adoptantes debían cumplir, era contar con el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 entre su oferta educativa. También se encuadró en el marco regulatorio de la resolución 64/16 que consistió en una modificatoria de la anteriormente mencionada, en la cual se aumentó la cantidad de materias para dar cumplimiento a la Ley 26.206 cuando establece que los alumnos deben permanecer en la escuela un mínimo de veinticinco horas semanales.

La elaboración de PACES se basó en la necesidad de establecer algún tipo de andamiaje que ayudara a los estudiantes a transitar su *repitencia* de manera diferente y reduciendo el riesgo de abandono, al tiempo que, desde el Ministerio de Educación, veían con preocupación cómo los índices de repitencia se incrementaban. Fue a partir de allí que, con la colaboración de la Coordinadora Provincial del PIT 14-17/PACES, se aunaron esfuerzos para lograr la conformación de este Programa.

Se trató de una reinención de la repitencia como la conocemos en la escuela media tradicional, mediante la cual se buscó brindar a los estudiantes herramientas para que, al reinsertarse en la escuela común, la pudieran transitar en mejores condiciones. Para lograr este objetivo, se desplegaron estrategias que potenciaron las habilidades de los estudiantes a partir de reconocer las materias acreditadas y debiendo recurrir sólo aquellas asignaturas que no habían aprobado.

Dado su carácter innovador, PACES se constituyó en un ejemplo de política construida en complejas interacciones y negociaciones abajo-arriba/arriba-abajo (Fullan, 2002); en una intermediación y habitando entre estos dos polos. Identificamos uno de esos polos en la figura de la Coordinadora Provincial del PIT 14-17/PACES, quien a modo de una Supervisora otorgaba cierta flexibilización en el trabajo de los equipos docentes y en la relación con el Ministerio. En el otro, encontramos a algunos directores de escuelas, quienes, para dar respuesta al problema de la repitencia, llevaron adelante un ensamblaje de diferentes elementos de otros programas de inclusión educativa, para crear el PACES. Ellos, teniendo en cuenta su experiencia, elaboraron, pusieron en marcha y sostuvieron una política que, aunque pudo haber significado una reinención y resignificación de la

---

7. Establece la creación del “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años” que han abandonado o no iniciaron la escuela secundaria, para que los mismos puedan completar la Educación Secundaria Obligatoria.

repitencia, no llegó a institucionalizarse como tal, sino que quedó en la informalidad de una experiencia piloto.

La implementación de PACES encuentra su fin en febrero de 2019, al inicio del ciclo lectivo cuando, desde el Ministerio de Educación de manera unilateral, comunica a las escuelas que se cierra el Programa.

Así, un programa que nació como prueba piloto a partir del esfuerzo y el trabajo de un colectivo de directivos y docentes de escuelas de Córdoba, llegó a su fin luego de cuatro años de mantenerse en la informalidad, sin haber sido reconocido oficialmente desde la instancia gubernamental.

### ***PACES: Organización de un dispositivo escolar que planteó repensar la Escuela Secundaria***

El régimen académico, como ya se mencionara, le imprime una matriz organizacional a la escuela secundaria no exenta de tensiones. Entre ellas porque opera como principal promotor de la selección de sus estudiantes (repitencia, sobreedad, abandono) debido a la organización graduada de cursos organizados por edad o avances en los estudios, a la elevada cantidad de asignaturas por curso y a la exigencia de aprobación de una numerosa proporción de materias para avanzar al correspondiente año<sup>8</sup>. Asimismo, la organización escolar involucra numerosos aspectos de la vida institucional relacionados con la toma de decisiones, los acuerdos necesarios para que dichas decisiones se lleven a cabo, las propuestas didácticas y pedagógicas y el grado de participación de cada actor involucrado. Como experiencia piloto, el PACES fue un dispositivo educativo que en algún punto modificó la organización de tiempos, espacios, cuerpos y recursos en los establecimientos donde se puso en funcionamiento, invitando a repensar para otros escenarios escolares, la organización de la escuela tradicional orientados a obtener mejores resultados educativos en concordancia con las políticas de inclusión educativa en debate en las últimas décadas.

Respecto a la selección de docentes, al igual que en el PIT 14-17, estuvo a cargo del equipo directivo de cada escuela. Se buscó un perfil de docentes que pudieran atender a la pluralidad de casos; que fueran profesores comprometidos con la inclusión social y educativa y que pudieran dar respuesta y atender realidades diferentes al mismo tiempo.

El PACES estaba dirigido a estudiantes de 1º a 5º año que por primera vez repitieran un año de su trayecto, llevándose entre cuatro y ocho materias, dentro de las cuales podían incluirse dos previas. Consistía en el recursado de aquellas materias que no habían logrado aprobar y, como novedad (al igual que el PIT 14-17), validaba aquellos espacios curriculares en los cuales los estudiantes habían obtenido la promoción. No obstante, los alumnos podían realizar este recursado una sola vez en todo el trayecto de la escuela media.

---

8. Tiramonti, G. Ob.cit.

La estructura curricular del PACES se basó en los contenidos establecidos en los programas de la escuela común. En el caso de la escuela analizada, priorizó el dictado de las materias troncales (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, entre otras) y dos talleres, uno Periodismo y otro de Técnicas de Estudio<sup>9</sup>.

Para lograr que los estudiantes permanecieran en la escuela durante cuatro horas diarias, además de acordar que las materias troncales fueran el eje organizador de la jornada escolar, se elaboraron diferentes proyectos a través de los mencionados talleres que completaban la carga horaria e involucraban a los estudiantes en otro tipo de actividades que apuntaban al desarrollo de capacidades de lecto-comprensión y escritura.

La forma de agrupamiento y trabajo pedagógico, como en el PIT 14-17, se hacía bajo la modalidad de pluricurso, donde “la simultaneidad es reemplazada por espacios ‘pluricurso’, equivalentes a los plurigrados de las escuelas rurales, en donde los alumnos de manera individual siguen avanzando a medida que aprueban espacios curriculares correlativos. Se privilegia que la cohorte permanezca junta como grupo, antes que la organización simultánea del curriculum”<sup>10</sup>.

La organización de un aula pluricurso requiere de un equipo de trabajo organizado para garantizar la enseñanza de la o las disciplina/s. Una parte fundamental de este proceso son las prácticas de intervención docente, las que requieren de decisiones pedagógico-didácticas estratégicas para hacer viable la transmisión del contenido según el trayecto formativo que le corresponda a cada alumno.

Pudimos observar cómo el PACES se constituyó en una especie de puente entre la escuela común y el PIT 14-17, en el sentido de mantener una línea de continuidad entre la escuela y los alumnos en riesgo de repetir y/o abandonar los estudios secundarios. El foco de atención del PACES -a diferencia del PIT 14-17- fueron los alumnos *repitentes*. En cambio, el PIT 14-17 consiste en un trayecto educativo completo de la educación secundaria, pero con una organización pedagógica y curricular diferente a la escuela media común.

### ***Puesta en marcha de PACES***

La puesta en marcha del PACES mantuvo como característica organizativa el formato pluricurso y se conservaron ciertas particularidades del cursado en la modalidad común adoptando, a la vez, metodologías y modos de trabajo diferentes a los desarrollados en la escuela secundaria. Se dotó al programa con docentes que tuvieran experiencia de enseñanza en aulas pluricurso, en la atención a la diversidad de realidades personales y sociales y/o con un perfil dirigido a ofrecer una nueva mirada a los estudiantes que llegaban a PACES luego de “fracasar” en sus estudios, con el objetivo de construir un

---

9. “...herramientas didácticas (junto con las guías y sus consignas), ... [que] consisten en una manera de organizar y presentar y estudiar los contenidos” (p.46). Falconi (2019)

10. Vanella, Maldonado y otros (2013. p.54).

espacio donde los alumnos pudieran revisar sus estrategias de aprendizaje y fortalecer su *oficio de estudiante*.

Para llevar adelante el programa se requirió de un trabajo coordinado, entre los directivos de PACES y los docentes, y entre éstos y los docentes de la escuela común de aquellas materias que los estudiantes no habían logrado aprobar. En esa labor coordinada, se realizaban reuniones mensuales, en las cuales se compartían experiencias y estrategias de trabajo.

El desarrollo de las clases, por lo general, transcurría dentro de un clima ameno, donde cada docente utilizaba distintas técnicas y/o recursos para captar la atención de sus alumnos y enseñar los diferentes contenidos.

En relación con el trabajo que se hacía apuntando a lo vincular, y de la manera en que llegaba a influir o no en la dinámica del aula, destacamos la de aquellos docentes, quienes promovían construir relaciones de confianza con los estudiantes, conocer sus realidades, sus problemáticas y aquello que pudiera detectarse como factor que estuviese afectando sus desempeños académicos.

En cuanto a las prácticas de evaluación, los docentes ponían en marcha diferentes estrategias que les permitieran a los estudiantes dar cuenta de sus aprendizajes. Entre ellas podemos nombrar las pruebas de simulacro, los recuperatorios, las instancias de reflexión sobre lo trabajado, entre otras.

Para las instancias de exámenes de materias previas, los tribunales para los alumnos que cursaban PACES se formaban por la directora o el coordinador, el docente de PACES y el tutor del Plan de Mejora Institucional<sup>11</sup>. No participaba de la mesa de examen el docente con quien el estudiante se llevó a rendir la materia para evitar tensiones en esa instancia, aunque era el encargado de elaborar el examen.

Finalmente, los distintos actores que estuvieron involucrados en la puesta en marcha de PACES, en general valoraron el trabajo personalizado que se hacía con cada alumno, el compromiso asumido por estos últimos en relación con reforzar sus procesos de aprendizaje y el fortalecimiento de su oficio de estudiantes.

Los actores institucionales destacaron la experiencia de *repitencia diferente*, como una nueva oportunidad para los jóvenes en focalizarse no sólo lo que no pudieron aprender en el año anterior, sino también de trabajar sobre la manera de afrontar las dificultades que los llevaron a repetir. Aún así, no se trató de una modificación estructural de la Escuela Secundaria para abordar la repitencia, sino que fue la implementación de un dispositivo escolar que atendió de manera diferente dicha problemática. No obstante, dicho dispositivo

---

11. Los Planes de Mejora Institucional (PMI) se constituyen en un dispositivo valioso en el marco del Plan / Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues permiten avanzar en una transformación gradual y progresiva del modelo institucional y en el proceso de fortalecimiento de prácticas sociopedagógicas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes, en pro de una educación inclusiva de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.

encontró ciertas limitaciones de sus propios elementos constitutivos al seguir sosteniendo modalidades de la escuela secundaria, como, por ejemplo, ‘la tercer materia’ previa<sup>12</sup> como así también mantener la repitencia en tanto una responsabilidad que recae sobre los estudiantes y sin responsabilidad del sistema educativo.

## Conclusiones

El Programa de Acompañamiento en la Continuidad de la Escuela Secundaria (PACES) nace en un contexto en el cual se elaboraron y pusieron en marcha proyectos y programas de inclusión educativa en la provincia de Córdoba y en el país, con el objetivo de atender el derecho de los estudiantes a acceder a los aprendizajes de la Escuela Secundaria. En este trabajo nos basamos en la concepción de que la inclusión educativa debe ser entendida y tratada como una política pública, la cual debe darse como condición necesaria para el cumplimiento del derecho a la educación. Entendemos que PACES fue pensado desde esa mirada, y pretendió brindar una alternativa para aquellos alumnos que, por diversas circunstancias, se encontraban en riesgo en relación con la continuidad de su escolaridad.

PACES se constituyó en una política educativa que fue creada en una lógica principalmente “de abajo hacia arriba”. Los actores principales en su proceso de constitución fueron los directivos, e incluso docentes, de las escuelas en donde se implementó. Esos directivos trabajaron colaborativamente desde las primeras ideas sobre PACES, hasta su concreción y en su puesta en marcha. Quizás es por esto que el programa nació, y permaneció durante toda su implementación, sin una reglamentación propia. Fue una política que surgió como una propuesta a término y por decisión ministerial fue dado de baja unilateralmente, sin aviso previo a los actores que lo habían diseñado e implementado.

El Programa surgió y se desarrolló como respuesta al incremento de los niveles de repitencia y deserción escolar, como así también para ofrecer una alternativa de escolarización a aquellos alumnos que veían, principalmente, como única opción el abandonar durante un año sus estudios para luego acceder al PIT 14-17. PACES fue un ensayo de una propuesta que buscó anticipar el abandono escolar permanente o de largo plazo de los jóvenes estudiantes. A pesar de ello, consideramos que la política educativa aún sigue sin resolver el dispositivo de la Escuela Secundaria común en sus problemas, límites y anacronismos. Los altos índices de repitencia y abandono pusieron, e hipotetizamos,

---

12. Dentro del régimen de cursado de la escuela secundaria común, existe la figura de la materia “previa”. Con esta se hace referencia a aquellos espacios curriculares que los estudiantes no lograron aprobar durante el año de cursado, pero tampoco en las instancias de exámenes de diciembre, o febrero, es decir, no las aprueban antes de comenzar el ciclo lectivo del siguiente año. De esta manera, la materia queda en estado de “previa” y el alumno deberá rendirla en sucesivas instancias de exámenes, pero esto no le imposibilita cursar el año siguiente. El régimen de cursado actual, permite a los estudiantes pasar al año siguiente con hasta tres materias previas de años anteriores (una de las cuales debe “recursarse” mediante la realización de trabajos prácticos cuya aprobación permitirá al estudiante acceder a una nueva instancia de coloquio con su docente).

seguirán poniendo sobre la mesa, las dificultades que se pueden observar desde hace ya varios años en este tramo del sistema educativo.

PACES, al igual que otros programas, se constituyó como una alternativa para los jóvenes que no encontraban respuesta en la organización escolar común de la Escuela Secundaria. Fue una oportunidad para que los estudiantes que lo cursaban, pudieran alcanzar los aprendizajes no logrados, como también desarrollar un intenso trabajo de fortalecimiento del oficio de estudiante, de vínculos con sus docentes y de apropiación de estrategias innovadoras que les permitieran afrontar la continuidad de sus estudios una vez culminado su paso por el programa.

Un requisito al momento de implementar el PACES, fue que las escuelas que lo pusieran en marcha debían tener en funcionamiento también el PIT 14-17. Entonces, se tomó como base la experiencia de estas escuelas en brindar oportunidades diferentes a alumnos que se encontraban en riesgo escolar. Desde el momento de creación del PACES, se adoptaron características y métodos de trabajo provenientes de la experiencia del PIT 14-17, tales como la metodología de selección de docentes, el régimen académico, el formato pluricurso y flexibilidad en el régimen de asistencias y evaluación.

Uno de los rasgos centrales que pudimos reconstruir dentro de PACES fue el hecho de que, aun cuando estuviera integrado al funcionamiento de la escuela en general, se constituía en una escuela "más chica", es decir, en "otra escuela", menos masiva, donde la atención era más personalizada para estos alumnos que no habían adquirido, tenían dificultades o resistían a adquirir algunas de las disposiciones que demanda el oficio de estudiante para la Escuela Secundaria. Al tratarse de una escuela más pequeña, el seguimiento y la personalización del vínculo era más factible.

Todas estas acciones, realizadas en una escuela con dimensiones más acotadas, fueron quizás un primer paso para comenzar a aceptar la *repetencia* en tanto un problema que pocas veces se pone en cuestión. Una problemática que aún no ha sido públicamente abordada ni reconocida como para atender a su resolución o reducirla. En este sentido, el PACES fue un avance en la desnaturalización de ese fenómeno que se sigue sosteniendo a gran escala en la escuela media. Y decimos un avance porque este programa fue, en palabras de sus actores, un "parche" que no terminaba de resolver el problema de fondo. Significaba una solución muy parcial, por el hecho de que "se podía cursar la repetencia" una sola vez, con jóvenes que, si no lograban fortalecer el oficio de estudiante y apropiarse de herramientas duraderas, quizás se podían volver a encontrar en el riesgo de repetir.

PACES fue un intento de poner en marcha un dispositivo escolar para abordar la repetencia y fortalecer a los alumnos en ciertos procesos que dificultan su tránsito por la matriz organizacional, pedagógica y curricular de la Escuela Secundaria. Consideramos que en la "repetencia tradicional", en general, no suceden cambios profundos en la manera de abordar los aprendizajes por parte de los estudiantes. De esta manera, el PACES no resolvía el problema de fondo. Sin embargo, brindó a los alumnos un espacio diferente para hacerlo. En ese sentido, este programa tenía una razón "débil" para seguir sosteniendo

su existencia como dispositivo de inclusión porque igualmente incurría en la repitencia, aunque se valora la vocación que tuvo de encontrar alternativas para reflexionar conjuntamente entre docentes y estudiantes acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ampliar la inclusión por medio del fortalecimiento del oficio de alumno y promover la confianza en sus posibilidades.

En general, PACES fue considerado por el equipo directivo y los docentes como una política de retención con formación y “entrenamiento” en el oficio de alumno, como una forma de que los alumnos que repetían no interrumpieran su escolaridad o la abandonaran por completo. Por eso, destacamos el hecho de que pudieran repetir sólo aquellas materias que no habían podido aprobar en el año anterior. Focalizar el trabajo pedagógico en los aprendizajes no logrados impactaba positivamente en los estudiantes, ya que era una nueva oportunidad para estos jóvenes, más allá de que en la práctica el año escolar “se perdía” igual. En este sentido, el PACES buscó brindarles un marco de contención y de organización general a los alumnos para que pudieran consolidar sus prácticas como estudiantes y luego aplicar estas nuevas estrategias en la continuación de sus trayectorias escolares.

La valoración positiva de quienes lo llevaron adelante permite considerar la implementación de PACES como un acierto. Consideramos que consistió en una oportunidad de fortalecimiento de los estudiantes, como también una manera de cumplimiento del derecho a la educación obligatoria por parte de las políticas del Estado.

La decisión de retirar el PACES de la oferta dentro de los programas tendientes a incluir y brindar la posibilidad de culminar los estudios a los alumnos de nuestra provincia, no tuvo públicamente una fundamentación por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Se pueden especular y ensayar una serie de motivos, a modo de hipótesis, por los cuales el programa ya no está en marcha. Entre ellos, razones presupuestarias. Podemos también pensar que, a pesar de que los actores escolares lo valoraban como una experiencia positiva, los resultados obtenidos no cubrieron las expectativas de los funcionarios ministeriales. La hipótesis que adquiere mayor fuerza se vincula con la implementación del Nuevo Régimen Académico (de aquí en más NRA) para la Escuela Secundaria (Resolución 188/18), el cual tiene por objetivo cubrir aspectos que el PACES buscaba resolver. El NRA en su formulación normativa define a la Escuela Secundaria obligatoria como una unidad pedagógica y al estudiante como el centro de todo acto educativo, protagonista y destinatario de todos los esfuerzos para posibilitar su ingreso, permanencia y egreso de la educación general obligatoria, en los tiempos previstos, contemplando las diversas situaciones de vida y los diferentes bagajes sociales y culturales.

En este sentido, el NRA en su normativa contempla la repitencia escolar sólo en casos extremos y luego de haber agotado numerosas instancias para la adquisición y recuperación de saberes. Por este motivo, un programa con las características de PACES, que apuntaba a atender la primera repitencia, no resultaría compatible con estas particularidades del

NRA. El mismo ya está en marcha en muchas escuelas de Córdoba y, según expresiones oficiales, sería incorporado gradualmente en toda la provincia en los próximos años.

Vale recordar que el PACES –a diferencia del NRA– fue una experiencia que, en tanto construcción de una política, sostuvo una relación desde las bases hacia arriba (una relación “*Botton-Up*” al decir de Fullan, 2002). Desde su gestación, las autoridades ministeriales incluyeron como “interlocutores privilegiados” a los equipos directivos y responsables de gestión de las instituciones escolares con fuerte conocimiento en el territorio, en tanto recurso privilegiado. Esa confluencia de conocimientos y compromiso con las políticas de inclusión educativa, indudablemente coadyuvaron para sostener la impronta del dispositivo escolar del PACES tanto en términos de audacia política como de imaginación pedagógica.

Por el contrario, el Nuevo Régimen Académico en tanto construcción de política educativa, tracciona nuevamente la tendencia jerárquico burocrática (o “*Top-Down*” en la perspectiva de Fullan) al gestarse desde las instancias de la administración del sistema hacia el servicio educativo: directivos y docentes de las instituciones escolares.

En este sentido, habría que interrogarse si el NRA no podría haber tenido mayor audacia política –involucrando, por ejemplo, genuinamente a los actores institucionales– o la sofisticación pedagógica que tuvo el dispositivo escolar del PACES. O si se trata de una nueva forma de explorar distintas maneras de hacer políticas públicas, de multiplicar este tipo de experiencias que apuntan a la inclusión y que, por ahora, sólo se traducen en intentos que no llegan a transformarse en cambios permanentes.

Sean cuales fueren los motivos reales de la baja de PACES, consideramos que fue un intento por paliar algunas de las dificultades que evidencian los indicadores de repitencia y abandono en la dinámica de la Escuela Secundaria, como también ofrecer otras experiencias educativas, en tanto que aquella da exiguas respuestas a muchas de las necesidades de los estudiantes actuales. Por ello, creemos que lo relevante de PACES es que, como experiencia piloto, fue un dispositivo educativo que, en algún punto, modificó la estructura organizacional de los establecimientos en donde se puso en funcionamiento, invitando a repensar, para otros escenarios escolares, la organización de la escuela tradicional.

Consideramos que el debate que nos debemos como comunidad educativa requiere construir respuestas teóricas y prácticas al siguiente interrogante: ¿La escuela secundaria debería tener una alternativa de transformación con una organización escolar y modalidades de trabajo pedagógico tal como fue el PACES o en la actualidad el PIT 14-17? ¿O debería mantener una reforma que modifique sólo algunos aspectos de la estructura escolar y el régimen académico tal como hoy se plantea con la implementación del NRA de la Provincia de Córdoba?

Propuestas como PACES pueden llegar a ser la punta del ovillo para pensar, debatir e intentar resolver estas cuestiones, en razón que, como actores del sistema educativo, tenemos la responsabilidad de brindar nuevas respuestas a las nuevas y heterogéneas

problemáticas que se nos presentan en la dinámica de las escuelas y que nos interpelan diariamente.

## Bibliografía

- Falconi, O. - F. Pirone (2022) *Dispositivos educativos y didáctico-pedagógicos. Estudio de unas configuraciones contemporáneas de la forma escolar en Argentina y en Francia*. ECOS-SUD, Mincyt, Francia-Argentina (2013-2016). En prensa
- Falconi, O. (2019) Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las “técnicas de estudio” como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido. *Educación, Formación e Investigación*, 5(8), 22-52
- Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto.
- Pirone, F. (2018). La ‘deuxième chance’: comparer des dispositifs diplômants de ‘ré-inclusion scolaire’, en France et en Argentine, *Formation Emploi*, (143).
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2007). *FUNDACIÓN SANTILLANA III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007
- Tiramonti, G. (2011). “Escuela media: la identidad forzada”, en Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Vanella, L., M. Maldonado y otros (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de Educación secundaria Para jóvenes de 14-17 años (PIT), Córdoba, (Argentina)*. UNICEF. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

## Documentos

- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Boletín Oficial. Ministerio de Educación. *Decreto 125/09*
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). Fascículo 3, “La escuela, familia y comunidad: el oficio de estudiante no se construye en soledad”. Colección Oficio de Estudiante. Córdoba, Argentina.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. *Resolución 497-10* <http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/09/Resolucion-497-10.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. *Resolución 64-16 Modificatoria de resolución 497-10*.
- *Resolución 188/18 del Nuevo Régimen Académico (de aquí en más NRA) para la escuela secundaria*. <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/1569-res-188-18-programa-nraes1.pdf> Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2017). *Proyecto Educativo Institucional y plan de mejora institucional*.