

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESTUDIO DE CASOS A NIVEL PROVINCIAL
PRIMERA ETAPA



FLACSO
ARGENTINA

unicef 
para cada niño

DIRECCIÓN EDITORIAL

Cora Steinberg, especialista de Educación UNICEF

DIRECCIÓN DEL PROYECTO

Cora Steinberg, especialista en Educación, UNICEF
Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler, FLACSO Argentina

COORDINACIÓN

Mariana Nobile

INVESTIGADORAS PRINCIPALES

Mariana Nobile
Verónica Tobeña

ASISTENTE DE INVESTIGACIÓN

Emilia Di Piero

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),
Flacso Argentina, 2017

ISBN: 978-92-806-4961-1

Primera edición

Abril de 2018, Argentina

Edición: Federico Juega Sicardi

Diseño y diagramación: Florencia Zamorano

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org.ar



ÍNDICE

PRÓLOGO	5
PRESENTACIÓN	7
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN.....	11

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS DESTINADAS A MODIFICAR

EL NIVEL SECUNDARIO	18
1.1. Primeras iniciativas para reformar la organización institucional del nivel secundario: las escuelas de Proyecto 13 y la experiencia del Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Básico General	18
1.2. Los cambios durante la reforma educativa de los años noventa	22
1.3. Reformas orientadas a superar el problema de las trayectorias, el reingreso y la terminalidad de la escuela secundaria	24

CAPÍTULO 2

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS, TRABAJO DE CAMPO Y DESCRIPCIÓN

DE LOS CASOS BAJO ESTUDIO (RESULTADOS PRIMERA ETAPA)	30
2.1. Objetivos del estudio, dimensiones de análisis y trabajo de campo realizado	33
2.2. Caracterización de los casos bajo estudio	35
2.3. Tabla síntesis de los casos	61

CAPÍTULO 3

LAS POLÍTICAS DE CAMBIO: DIMENSIONES CONVERGENTES Y SINGULARIDADES

EN LOS CINCO CASOS PROVINCIALES	65
3.1. Extensión e implementación de la política	66
3.2. Condiciones legales y materiales: financiamiento, normativa, apoyo y acompañamiento político y equipos técnicos	71
3.3. Acuerdos con otros actores e instancias institucionales	85
3.4. La organización del trabajo docente en la escuela	95
3.5. La organización institucional y sus modificaciones	115



CAPÍTULO 4

LAS POLÍTICAS DESDE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES	128
4.1. Resignificaciones del trabajo de enseñar en estos modelos institucionales	128
4.2. Los cambios pedagógicos en las formas de evaluación y acreditación	141
4.3. Las imágenes de los estudiantes sobre estas escuelas	143
4.4. Clases del siglo XX y del siglo XXI	151

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES	164
5.1. El eje de la política: entre la demanda de inclusión y el aprendizaje	168
5.2. La dimensión sistémica del cambio	170
5.3. La escalabilidad y la estrategia de cambio planteada por la política	171
5.4. El cambio de la escuela secundaria y la figura de excepción como marco de posibilidad	173
5.5. Las transformaciones en el trabajo docente y el cambio en las aulas	174
5.6. Los desafíos pendientes en las políticas analizadas	177
5.7. Consideraciones finales	179
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
FUENTES Y DOCUMENTOS	187

PRÓLOGO

Desde hace más de diez años, la educación secundaria es obligatoria en Argentina. Se trata de una meta importante que apunta a garantizar para los y las adolescentes el acceso a un conjunto de conocimientos, saberes y habilidades centrales para la construcción de su futuro y el de la sociedad.

Los datos disponibles indican que el país, como otros de la región, ha logrado avanzar en términos de escolarización. Más de 8 de cada 10 adolescentes asisten al sistema educativo. Sin embargo, todavía cerca de medio millón de chicos y chicas están fuera de la escuela, y entre quienes asisten se advierten dificultades en sus trayectorias, en el acceso a los aprendizajes mínimos y fundamentalmente en completar sus estudios. Son factores extraescolares y escolares los que explican esta situación. Las investigaciones indican que muchos adolescentes entre 15 y 17 años deben dejar sus estudios por necesidad de insertarse en el mercado de trabajo, no tener recursos para sostener su escolaridad, ser padre o madre adolescente o estar al cuidado de un familiar. Asimismo, se observa que 3 de cada 10 adolescentes que abandonaron la escuela lo hicieron, según señalan, porque ella no es relevante para sus vidas, porque los conocimientos que allí adquieren no se vinculan con sus intereses. La escuela secundaria, tal como fue concebida a fines del siglo XIX y conserva sus características de origen, presenta serias dificultades para cumplimentar con las metas propuestas de universalización. No es hoy una función selectiva la que tiene este nivel, sino, por el contrario, el mandato de brindar a todos los adolescentes una educación de calidad en el siglo XXI, que los prepare para poder ser protagonistas de su futuro, ejercer una ciudadanía plena, insertarse en el mundo del trabajo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida a fin de construir una sociedad más justa.

Argentina ha tomado el desafío de transformar la educación secundaria. A partir de distintas herramientas normativas, se promueve el cambio en los contenidos curriculares, en los modos de organizar las formas de enseñar y aprender. Hace casi diez años, acuerdos federales incentivaron esta dirección de cambio para pasar del desarrollo de programas satelitales a la escuela regular tradicional a promover cambios más estructurales en la matriz de la secundaria. El programa de estudios que aquí se presenta tiene como objetivo analizar



experiencias provinciales que se han impulsado con este cometido. El trabajo examina cinco políticas con la finalidad de identificar las dimensiones claves que han permitido el cambio de aspectos troncales de la escuela secundaria regular. Busca brindar una aproximación sobre “cómo” se han desarrollado y cuáles fueron las condiciones de posibilidad para su concreción y sostenimiento en el tiempo. Se intenta reconstruir el saber sumamente valioso producido en el ámbito de la gestión de las políticas, ya que constituye conocimiento crítico que permite analizar el conjunto de factores interdependientes de los procesos de implementación de las políticas públicas, que muchas veces quedan invisibilizados a los actores externos a la gestión.

Hoy, es necesario redoblar esfuerzos para que los y las adolescentes estén en la escuela secundaria. A partir de los casos provinciales analizados en esta investigación, se evidencia que existen experiencias innovadoras locales que buscan modificar la organización escolar, las formas de aprender y de enseñar y la formación y organización del trabajo docente en las escuelas. Sin embargo, el desafío más grande con el que se encuentra el nivel secundario en la actualidad es lograr hacer cambios sistémicos que puedan escalar y que permanezcan a lo largo del tiempo. Sin duda, es preciso revisar el proceso, las lecciones aprendidas y todo lo necesario para avanzar: procesos de planificación e implementación, perfiles técnicos y recursos humanos y financieros.

Este trabajo se inscribe en el conjunto de acciones que UNICEF Argentina realiza en el marco de la cooperación con el Gobierno y otros actores de la sociedad argentina, que acompaña el proceso de fortalecimiento de una educación secundaria inclusiva y de calidad. Se parte de la generación de evidencia empírica que contribuya a la toma de decisiones de política educativa, a través de seminarios, investigaciones, actividades de abogacía y promoción de debates sobre educación secundaria.

Este documento constituye la primera etapa de un programa de estudios desarrollado en alianza con FLACSO Argentina. Esperamos que sus resultados y la discusión propuesta aporten a identificar los principales retos para lograr el cumplimiento del derecho a una educación secundaria inclusiva y de calidad para todos los adolescentes, y así contribuir al desarrollo y a la prosperidad futura del país.

Roberto Benes

Representante de UNICEF Argentina

PRESENTACIÓN

El área de Educación de UNICEF Argentina desarrolla en el país proyectos y programas tendientes a contribuir a la reducción de las brechas de inequidad educativa que persisten entre los niños, niñas y adolescentes. Para ello, trabaja junto con los gobiernos nacionales, provinciales, la sociedad civil y el sector privado en diversas estrategias, con el fin de garantizar que todos, especialmente los más desfavorecidos, accedan a una educación inclusiva y de calidad para que puedan tener más y mejores oportunidades.

El programa de cooperación comprometido con el país mantiene entre sus prioridades llevar adelante estrategias que contribuyan a universalizar, mejorar y fortalecer la educación secundaria en Argentina.

En esta línea, UNICEF ha hecho su aporte en la elaboración de una serie de estudios, y en la construcción de evidencia empírica crítica para abordar los principales cuellos de botella de la agenda educativa del nivel secundario. Entre ellos, cabe destacar algunos de los más recientes: *Permanencias e innovaciones en la escuela secundaria: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología* (UNICEF/FLACSO, 2017); *¿Cómo se integran las TIC en el modelo 1 a 1 en las escuelas secundarias en Argentina* (UNICEF, 2017), *Secundarias mediadas por Tecnologías* (UNICEF, 2016); *Maternidad y Paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria* (UNICEF/UNAJ, 2017); *Autoevaluación de la calidad Educativa en escuelas Secundarias* (UNICEF/CEADEL, 2016); *Educación secundaria: Políticas, contextos y sujetos* (EDUCC/UNICEF, 2016) y *Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la educación básica* (UNICEF, 2015).

Este trabajo tiene como propósito ampliar el corpus de evidencia empírica acerca del proceso de expansión y mejora del nivel secundario, destinado a cumplimentar con las metas de universalización del acceso a un conjunto de saberes y habilidades críticas para el desarrollo de todos los y las adolescentes del país. El foco de interés está en indagar sobre los procesos provinciales desarrollados para la implementación del cambio de un nivel cuya organización y propuesta pedagógica ha mostrado sus limitaciones para garantizar una educación de calidad para todos.



Desde el equipo de Educación de UNICEF, queremos agradecer y reconocer la participación generosa de los hacedores de las políticas consideradas de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Tucumán y Río Negro. En todos los casos, trabajamos con autoridades y equipos técnicos comprometidos con el desarrollo y la ejecución de políticas educativas orientadas a poner en marcha distintas estrategias para transformar el nivel secundario regular del ámbito urbano. Agradecemos a los entrevistados en cada una de las provincias por su apertura y disponibilidad para compartir la experiencia y los saberes que se producen en el campo de la gestión de las políticas públicas, un saber crítico para poder valorar el alcance, los desafíos, las estrategias adoptadas, las temporalidades y lecciones aprendidas necesarias para consolidar cambios en el sistema educativo.

Queremos también agradecer especialmente a Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler, del Grupo Viernes de FLACSO Argentina, quienes aceptaron el desafío de avanzar en esta línea de estudios con nosotros, por su amplia disposición a generar un proceso de investigación como el propuesto y el fructífero intercambio desarrollado a lo largo de este camino. El trabajo riguroso que han emprendido con su equipo de investigación logra sistematizar e iluminar el conjunto de factores claves que estuvieron involucrados en las políticas de transformación implementadas. El análisis enmarca estos procesos en una nueva generación de iniciativas que promueven cambios de corte estructural a la escuela tradicional.

Este documento constituye una primera etapa de un trabajo que continúa ampliando el universo de casos y profundizando en algunos aspectos salientes de aquellos que siguen extendiendo estas políticas. Esperamos que la lectura del documento contribuya al intercambio abierto entre los tomadores de decisiones, especialistas, actores del sistema y la sociedad. Estamos convencidos de que es necesario avanzar en promover una escuela secundaria inclusiva y relevante en el siglo XXI para todos los adolescentes y jóvenes del país, donde se generen más y mejores condiciones para enseñar y aprender. Una escuela que permita a todos y todas construir su presente y su futuro.

Cora Steinberg

*Especialista de Educación
UNICEF Argentina*

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el producto de un extenso recorrido en torno a las condiciones en que se desarrolla la educación secundaria en nuestro país. Desde el año 2000, el Grupo Viernes, integrado por un conjunto de investigadores del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, de FLACSO Argentina, coordinado por Guillermina Tiramonti, viene desarrollando diferentes líneas de investigación respecto del nivel secundario. En este recorrido, se han abordado inicialmente estudios acerca de la configuración de la desigualdad educativa. A partir de dichos trabajos, se impulsaron aportes sobre las transformaciones de la educación secundaria, que indagan en especial sobre los cambios tanto en el plano de las políticas como en el de las propias instituciones.

Este trabajo en particular propone una línea de indagación en relación con las políticas recientes emprendidas por un conjunto de jurisdicciones orientadas a generar mejores condiciones para la escolarización en este nivel educativo. Su objetivo central es aportar al desarrollo de un conocimiento relevante para mejorar las posibilidades de ampliación de las matrículas educativas de la educación secundaria y la incorporación de los adolescentes a un conocimiento acorde con las exigencias del mundo contemporáneo, considerando que estos dos elementos son la clave para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Para alcanzar este objetivo, se relevaron experiencias provinciales a nivel nacional destinadas a incorporar a sectores históricamente excluidos de la educación secundaria, o tendientes a generar nuevas oportunidades para la finalización del nivel.

El estudio parte del análisis de las políticas recientes implementadas en las siguientes jurisdicciones: provincia de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro, Santa Fe y Tucumán. En cada una de ellas, se buscó explorar distintas dimensiones de las políticas del nivel. Esperamos que este trabajo constituya un aporte sustantivo en la generación de conocimiento sobre la producción de las políticas y, a su vez, brinde información y pistas en relación con las necesidades de transformación que penden sobre la educación secundaria.

Queremos agradecer a los integrantes del Grupo Viernes, en el que venimos compartiendo muchos años de discusiones, lecturas y producción. Parte del planteo de este trabajo obedece a las búsquedas



de esos encuentros. Como tantas otras veces, sus integrantes han contribuido con la lectura atenta y los comentarios a este documento que enriquecieron el análisis y la redacción final.

También queremos brindar nuestro profundo reconocimiento al equipo de investigación que desarrolló este estudio. A Verónica Tobeña, por la labor de trabajo de campo y la producción de informes preliminares. A Emilia Di Piero, por asumir la asistencia de la investigación y colaborar con la producción de información de base sobre los casos analizados. Y a Julia Pérez Zorrilla, por la contribución en la instancia preliminar de este trabajo.

A Cora Steinberg, de UNICEF Argentina, nuestro reconocimiento por la lectura cuidadosa y por los comentarios aportados a los borradores de esta publicación. Un agradecimiento profundo a todas las autoridades provinciales, sus equipos técnicos y a los directivos, profesores y estudiantes de las escuelas, que nos permitieron compartir sus experiencias, abrieron las instituciones y sus aulas, nos brindaron documentación y dedicaron su valioso tiempo en las entrevistas.

Finalmente, una mención especial a UNICEF Argentina y, en particular, a su equipo de Educación, dirigido por Cora Steinberg, por confiar en nosotras para desarrollar esta línea de cooperación y por compartir la voluntad y la pasión de trabajar en pos de una mejor educación secundaria para los adolescentes.

Guillermina Tiramonti, Sandra Ziegler y Mariana Nobile

*Investigadoras del Programa de Educación,
Conocimiento y Sociedad, FLACSO Argentina.*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación secundaria es objeto de debate tanto en los ámbitos especializados en educación como en espacios públicos, en donde se plantean los temas de agenda que interesan a sectores más amplios. En efecto, no se trata de una preocupación de carácter reciente, sino que desde la década de 1970 es factible identificar iniciativas que buscaron transformar este tramo de la escolaridad, al tiempo que se producía el crecimiento de la educación secundaria. La expansión del nivel medio en Argentina obedeció a una dinámica de corte local y también a un movimiento que tuvo lugar en los países de la región, en donde progresivamente se fue asentando la obligatoriedad fundada en bases legales. Así, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX hubo un pasaje gradual de un modelo de corte excluyente a la idea acerca de la escuela secundaria como nivel educativo destinado al conjunto de la población adolescente. Frente a este escenario, el derecho al acceso, la permanencia y la finalización de la escuela secundaria ha pasado a formar parte de la agenda prioritaria de los Estados de la región en los últimos años.

Una revisión breve de las temáticas a las que se alude en uno u otro espacio en donde se discute el destino de la educación secundaria permite identificar al menos tres dimensiones de los problemas que estarían presionando a la institución “escuela secundaria”, que requieren alguna transformación.

El primero de ellos está asociado a la necesidad de incorporar y garantizar el derecho a la educación secundaria obligatoria para todos los adolescentes y jóvenes, sea cual sea su origen sociocultural. En la actualidad, el acceso a la escuela secundaria está en proceso de consolidación, y hay un fuerte consenso social acerca de la necesidad de asistir al nivel, que alienta también a la obligatoriedad formalizada en términos legales. Sin embargo, esta apertura, vinculada con la noción de la escuela secundaria regular como un derecho de los

adolescentes y jóvenes, se ha producido sin que mediaran cambios profundos en el dispositivo escolar, tanto en su organización como en su propuesta pedagógica.

Ya hacia fines de los años setenta, los sociólogos y los sociolingüistas señalaron los límites de la escuela moderna para escolarizar a los sectores populares. En los textos producidos por la CEPAL UNESCO (1987), como producto de una serie de investigaciones realizadas en la región, se decía: “El fracaso de la acción escolar se explicaría porque el sistema educativo se amplía, pero sigue exigiendo un capital cultural básico que es patrimonio exclusivo de los sectores sociales que tradicionalmente accedían al sistema” (CEPAL UNESCO, 1987: 164). A pesar de ese planteo, el imperativo de la inclusión se sigue proyectando sobre una institución de nivel medio que mantiene, como señala Terigi (2008), un “trípode de hierro”, es decir que en su desarrollo histórico la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación del currículum disciplinar, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase al frente de alumnos. A nuestro entender, este trípode constituye el punto de resistencia de un formato que sigue teniendo como referencia la cultura ilustrada y enciclopédica.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo generó numerosas estrategias para incorporar a nuevos sectores sociales manteniendo su capacidad de diferenciar a los públicos que atiende. Braslavsky (1985) planteó el concepto de segmentación para dar cuenta de la continuidad existente entre prestigio y calidad de las instituciones y nivel socioeconómico de la población que atiende. Tiramonti (2004) esboza la noción de fragmentación para mostrar que el sistema se diferencia no solo por sector económico, sino también acorde a variables culturales. Del mismo modo, la fragmentación da cuenta de diferencias de calidad y también de patrones de socialización de las escuelas.

El propósito de diferenciar está asimismo presente en la generación de diversas orientaciones en el segundo ciclo del bachillerato o el polimodal. En este caso, no se trata de una articulación con los estratos socioeconómicos, sino con intereses o inclinaciones de los adolescentes. El polimodal —creado durante la reforma de 1990, comprendía los tres últimos años de la anterior escuela secundaria— tenía



cinco orientaciones diferentes; a saber: Comunicación, Artes y Diseño; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Producción de Bienes y Servicios; Ciencias Sociales y Humanidades.

La ley de Educación Nacional N.º 26206 de 2006 retomó la estructura de primaria y secundaria, y la resolución del Consejo Federal de Educación N.º 84 de 2009 estableció diez orientaciones posibles para el ciclo superior de la escuela secundaria.

La segunda dimensión de los problemas es el creciente desfase entre las referencias culturales y epistemológicas de la escuela, las características de la cultura contemporánea y los avances en la concepción del conocimiento. En esta línea se inscribe también la distancia existente entre la propuesta escolar y las subjetividades juveniles. En términos muy breves, es posible señalar que la escuela mantiene una propuesta de enseñanza basada en la secuencialidad de los conocimientos, mientras que los adolescentes y jóvenes han moldeado su subjetividad en diálogo con la velocidad, la simultaneidad y la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tiramonti, 2011a).

Estas problemáticas afectan tanto a la Argentina como al resto de los países de América Latina y a muchos de los países centrales. En el caso de América Latina, las estadísticas muestran que los Estados han hecho un esfuerzo muy importante en los últimos años para ampliar la matrícula del nivel, aunque todavía no se ha alcanzado la inclusión de todos los adolescentes y las tasas de egreso resultan aún muy bajas.

Las dificultades para la inclusión de una población tradicionalmente ajena a la escolarización secundaria han generado, por una parte, una interesante discusión sobre las causas de la exclusión y básicamente de la expulsión de los alumnos de las instituciones, reflejadas en las tasas persistentes de abandono escolar. De acuerdo al informe estadístico de DINIEE (2017), el nivel secundario tiene una dinámica diferente en cada uno de sus ciclos; mientras en el ciclo básico se advierte una importancia relativa mayor en los indicadores de repitencia con respecto a los de abandono (11,6% vs. 8,4%, respectivamente), en el orientado el abandono es superior a la repitencia (14,5% vs. 6,4%, respectivamente).



Por otra parte, se ha desarrollado una serie de experiencias particulares destinadas a “experimentar” alternativas en los denominados regímenes académicos de las escuelas. Esto implicó que se han incorporado modificaciones en los modos de cursar las asignaturas, en las propuestas pedagógicas y en las formas de articulación de escuelas, familias y comunidad. Estas cuestiones persiguen el fin de posibilitar la inclusión y la finalización de la educación secundaria, sobre todo entre los sectores más vulnerables de la población.

La tercera dimensión de los problemas que requieren modificación reside en que, para poder llevar adelante experiencias de cambio en el sistema educativo, resulta imperioso colisionar con la rigidez tanto de las estructuras burocráticas como de las normativas y los intereses que se afectan.

Nuestro sistema educativo construyó su cuerpo burocrático a finales del siglo XIX y comienzos del XX de acuerdo a los principios weberianos de la administración moderna. Sobre la base de este modelo, se conformaron estructuras jerárquicas caracterizadas por la división de trabajo y las relaciones de mando entre sus diferentes niveles. Se trata de formaciones funcionales al principio de universalidad de las políticas y homogeneidad de los públicos sobre los que estas se proyectan. En los años noventa, con la reforma educativa impulsada por la Ley Federal de Educación, N.º 24195/93, estas estructuras se vieron conmovidas, por un lado, por la aplicación de políticas focalizadas que rompían con la matriz de la universalidad y homogeneidad y, por otro, por la dinámica de descentralización que modificó profundamente la distribución de responsabilidades entre los diferentes niveles del Estado. Esto dio lugar a una nueva estructura de articulación entre los niveles del Estado nacional, provincial y las instituciones escolares, que se vehiculizó mediante una serie de proyectos o programas especiales que permiten focalizar poblaciones o problemáticas específicas para direccionar la acción de las políticas. Este sistema, que se multiplicó en el espacio y el tiempo, generó una trama de enlaces superpuestos que complejizan la gestión del sistema educativo sin modificar la rigidez del cuerpo burocrático y del conjunto de normas que regulan la actividad de los diferentes agentes y el trabajo en las escuelas.

La Ley de Educación Nacional de 2006 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y generó un fuerte desafío a las jurisdic-



ciones, que dada la condición descentralizada del sistema debieron afrontar la ampliación de la oferta del nivel. En estas circunstancias, y ante estas problemáticas, el Consejo Federal de Educación produjo en 2009 dos resoluciones destinadas al nivel secundario con las que procuró promover la incorporación de los adolescentes y jóvenes al nivel. Son las resoluciones N.º 84/09 y N.º 93/09, en las que se definen los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” y “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”.¹

En este contexto, la puesta en marcha de cualquier experiencia que modifica la organización del sistema educativo o de sus instituciones o las regulaciones sobre los actores requiere generar condiciones legales y políticas que permitan que esta se lleve a cabo. En este marco, el propósito de esta investigación es analizar aquellas experiencias en desarrollo en diferentes provincias argentinas en donde intervengan y se esté accionando, desde los diferentes niveles del Estado, para que se produzcan alternativas a la educación secundaria común destinadas a cumplir con las metas de incluir y enseñar al conjunto de la población adolescente. El trabajo indaga en el nivel provincial revisando las condiciones de posibilidad, las orientaciones de las políticas diseñadas y la compleja trama que se constituye a los efectos de avanzar en el diseño y la implementación de transformaciones en el sistema educativo.

El objetivo central del presente estudio es aportar al desarrollo de un conocimiento relevante para mejorar las posibilidades de ampliación de las matrículas educativas del nivel medio y la incorporación de los adolescentes a un conocimiento acorde con las exigencias del mundo contemporáneo, considerando que estos dos elementos son la clave para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

1. En 2009, se acordaron en el Consejo Federal de Educación lineamientos para revisar normas y prácticas provinciales para cumplir con la obligatoriedad de la secundaria. En este sentido, la resolución N.º 84/09 promueve renovar las propuestas formativas, reorganizar la escuela, redefinir el trabajo docente y desarrollar estrategias para el sostenimiento de las trayectorias escolares (art. 3º). En su anexo 1º, titulado “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, impulsa a las políticas provinciales a “recuperar la visibilidad del alumno como sujeto de derecho; recuperar la centralidad del conocimiento, establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos; incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender; y revisar integralmente la problemática de la evaluación” (resolución N.º 84/09, anexo 1º). Por su parte, la resolución N.º 93/09 brinda “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, propiciando “ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando la diversidad de los estudiantes [...]; promover diversas formas de estar y aprender en las escuelas [...]; garantizar una base común de saberes [...]; sostener las trayectorias educativas de los estudiantes [...]; promover el trabajo colectivo de los educadores [...] y resignificar el vínculo de la escuela con su contexto” (resolución N.º 93/09, p. 4).



A partir de este objetivo, este estudio se ha propuesto relevar experiencias provinciales a nivel nacional destinadas a incorporar sectores históricamente excluidos de la educación secundaria, o bien tendientes a generar nuevas oportunidades para la finalización del nivel. En cada experiencia, se buscó explorar distintas dimensiones, como, por ejemplo, los cambios en el sistema de regulación normativa, los acuerdos políticos y sectoriales comprometidos, los costos diferenciales y las fuentes de financiamiento para su aplicación, las capacitaciones específicas y otros dispositivos de trabajo destinados a los docentes y directivos para la aplicación de la experiencia, las modificaciones en la organización institucional, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las transformaciones en la educación secundaria que se indagan en el presente estudio cuentan con una serie de antecedentes que han incidido en la estructura de la escuela secundaria, su organización, y en el currículum. Asimismo, se realiza una síntesis de los lineamientos de algunas de estas transformaciones enfocando en aquellas que son un antecedente insoslayable al momento de considerar los cambios propuestos en la actualidad.

Este informe de investigación está integrado por cinco capítulos. El primer capítulo formula los antecedentes centrales en torno a las políticas destinadas a la educación secundaria en Argentina. Dicha caracterización parte de las tendencias iniciadas hacia fines de los años sesenta, en el marco de las denominadas escuelas de Proyecto 13; luego, se plantea la sucesión de iniciativas impulsadas a partir del retorno de la democracia a inicios de los años ochenta hasta el tiempo presente. Esta caracterización, que no pretende ser exhaustiva, revisa aquellas propuestas que procuraron modificar el currículum en sentido amplio de la escuela media. La intención es identificar el devenir de la agenda de las alternativas de reformas formuladas, ubicando tanto las continuidades a lo largo del tiempo como los desplazamientos y las nuevas orientaciones que fueron adquiriendo las iniciativas.

El segundo capítulo profundiza en aspectos metodológicos. Retoma los objetivos del presente estudio, las dimensiones de análisis consideradas y la caracterización del trabajo de campo realizado en las provincias. A su vez, se presenta una descripción de cada uno de los casos provinciales abordados, dando cuenta de los lineamientos centrales de las políticas analizadas en esta investigación. Por último,



en un cuadro hay disponible una síntesis con los principales aspectos de las cinco políticas abordadas.

El tercer capítulo ahonda en el análisis de las diferentes dimensiones que comprende el estudio. Allí se abordan la extensión y las estrategias de implementación de las políticas; las condiciones legales y materiales que oficiaron como sostén; los acuerdos planteados con diferentes actores e instancias institucionales; las transformaciones en torno al trabajo docente; las modificaciones en materia de la organización institucional y curricular. Cabe señalar que todos los temas anteriores recogen el punto de vista de los funcionarios de las gestiones educativas provinciales, de los equipos técnicos, así como de los supervisores, directivos y otros perfiles de gestión presentes en las diferentes provincias.

En el cuarto capítulo queda reflejada la visión acerca de estas políticas desde la perspectiva de los profesores y estudiantes. Se incluye, a su vez, una mirada sobre las iniciativas de aquellos que son los destinatarios directos de las políticas: directivos de escuelas, docentes y estudiantes.

Sobre el cierre se plantea una serie de conclusiones que sistematizan los elementos en común, las tensiones y la agenda pendiente que queda esbozada a partir del análisis de las iniciativas desarrolladas en las jurisdicciones.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS DESTINADAS A MODIFICAR EL NIVEL SECUNDARIO

1.1.

PRIMERAS INICIATIVAS PARA REFORMAR LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DEL NIVEL SECUNDARIO:

LAS ESCUELAS DE PROYECTO 13 Y LA EXPERIENCIA
DEL CICLO BÁSICO UNIFICADO Y EL CICLO BÁSICO GENERAL

Ya hacia fines de los años sesenta e inicios de los setenta, es factible identificar una de las transformaciones sustantivas de la escuela secundaria. A través de la ley N.º 18614/70, se inició una reforma integral que procuró cambiar la estructura académica del sistema, que implicaba el reemplazo de los niveles primarios y medios (doce años de escolaridad) por un nivel elemental (cinco años), otro intermedio (tres años) y el nivel medio de tres años. La implementación de esta reforma fue dispar. Diversas provincias efectuaron cambios en el nivel primario y/o secundario y, en algunos casos, se organizó el nivel intermedio (Aguerrondo, 1985).

Si bien la iniciativa fue efímera (en 1972 el ministro Gustavo Malek canceló casi todas las reformas experimentadas), se mantuvieron dos cambios importantes. El primero es el pasaje de la formación do-



cente al nivel terciario, y el segundo, la experiencia piloto denominada “Escuelas de Proyecto 13”, que comprendía un universo de veinticinco instituciones distribuidas en el área metropolitana y el interior del país. Todas ellas, dependientes de la Administración Nacional de Educación Media y Superior, cubriendo modalidades distintas e incluyendo diferencias en su implementación.

Posteriormente, a partir de 1979 su extensión aumentó. En 1985, según Aguerrondo (1985), pertenecían al Proyecto 13 el 8,6% de los establecimientos nacionales de nivel secundario y el 2,9% de los colegios nacionales privados del mismo nivel. A partir de dicho año, no hubo más creaciones.

Entre sus lineamientos centrales, el Proyecto 13 plantea que las escuelas de nivel secundario cuenten con personal docente de tiempo completo, “adecuando esas casas de estudio a las necesidades de los adolescentes”.² A los profesores se los designaba por cargos que incluían una proporción de horas denominadas extraclase, destinadas a otras actividades docentes que cada escuela debía organizar en función de sus propios proyectos educativos. Además de estos cargos, se crean otros de apoyo pedagógico (directivos con mayor dedicación horaria, asesores pedagógicos, psicopedagogos, preceptores con tareas de auxiliar docente, entre otros).

Esta experiencia inauguró un movimiento de cambio de la escuela media tradicional en un sentido modernizador, intentando incorporar innovaciones en las referencias epistemológicas de la organización curricular, utilizando los aportes de la psicología y la pedagogía disponibles en esos años. Al mismo tiempo, sentó las bases para contar con un espacio institucional destinado al desarrollo de un equipo que sumara, en el trabajo colectivo, a docentes y directivos, con horas remuneradas para esa finalidad. Por último, se innovaba en la inclusión de actividades extraclase que ampliaban y diversificaban la propuesta escolar mediante la inclusión de arte, música, cine, etc. Llamamos la atención sobre esta característica porque —como veremos más adelante— con el fin de la dictadura en 1983 se retomaron muchas de estas líneas de innovación, que hoy vuelven a estar presentes en las mesas de discusión de propuestas para el futuro.

2. Apartado “Antecedentes” del documento N.º 1 del “Proyecto N.º 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (ANEMS). Profesores de tiempo completo”.



En términos muy generales, la propuesta promovía la reducción del número de asignaturas diarias mediante la reorganización de las unidades horarias y el agrupamiento de materias a cargo de un solo profesor con un programa que resultara de la fusión de los diferentes programas disciplinares. Se incluía también una programación de actividades cocurriculares y actividades libres y optativas. Asimismo impulsaba la organización departamental de las instituciones, sugiriendo algunos: Departamento de Orientación, Departamento Audiovisual, Departamento de Relaciones con la Comunidad, Departamento de Extensión Cultural, Departamento de Coordinación de las Actividades Coprogramáticas y Departamento de Materias Afines. Incluía un gabinete psicopedagógico y un régimen tutorial.

Posteriores evaluaciones (Aguerrondo, 1985; Hillert, Bravin y Krichesky, 2002) mostraron que más del 50% de las horas extraclase eran utilizadas por las instituciones para trabajo tutorial o clases de apoyo a los alumnos, y era muy poco el tiempo usado para la innovación pedagógica. Se registró cierta desconexión entre las actividades estrictamente curriculares y aquellas que se realizaban en el tiempo extraclase.

Con el retorno de la democracia en la década de 1980, se implementaron dos reformas. Una reforma comprometió a todas las escuelas secundarias de dependencia nacional, denominada Ciclo Básico Unificado (CBU), y consistió en generar un único ciclo básico para todas las escuelas secundarias, fuera cual fuera su modalidad. La segunda fue de carácter experimental (basada en una reforma ya implementada en la escuela secundaria de la provincia de Río Negro), denominada Educación General Básica (EGB), aplicada en un grupo de escuelas secundarias privadas y públicas de diferentes modalidades.

En esta experiencia, se realizaron cambios en el diseño curricular, que pasó a tener una orientación interdisciplinar, conformada según áreas del conocimiento que integraban disciplinas afines a partir de una articulación conceptual. Las áreas eran cuatro: Ciencias Exactas y Naturales, que agrupaba Matemáticas y Ciencias Naturales; Ciencias Sociales, que incluía Historia, Civismo, Economía y Geografía; Comunicación y Expresión, que comprendía Lengua y Literatura, Plástica o Música, Educación Física y Lengua Extranjera, y finalmente Tecnología. Se priorizó la estrategia de resolución de problemas como la metodología de abordaje de la realidad. Además de las



clases tradicionales, cada área incluía el desarrollo de un taller que integraba “práctica y teoría, ciencia y técnica; vinculando el aprendizaje de habilidades para diseñar, construir y manejar dispositivos experimentales y/o materiales didácticos para la comprensión de leyes y nociones científicas o de criterios expresivos que fundamenten el funcionamiento de los dispositivos experimentales y la utilidad del material didáctico”,³ y un taller específico por cada área. Cada alumno debía cursar, a lo largo del Ciclo Básico General, ocho talleres obligatorios y dos optativos. En primer y segundo año, cada área del conocimiento contaba con un taller obligatorio a cargo de un docente.

La modalidad taller también era utilizada para organizar el trabajo institucional y el perfeccionamiento de los agentes escolares. En cada escuela, había encuentros periódicos de profesores, preceptores, directivos y coordinadores de áreas denominados “talleres de educadores”.

El sistema modificó también la forma de inserción del docente en la institución, ya que se conformaron cargos agrupando las horas de clase del profesor a las que se les sumaban las horas dedicadas a participar en el taller de educadores y las destinadas al planeamiento del área. La ley N.º 23416, dictada el 11 de diciembre de 1986, regulaba la titularización de docentes y establecía en su artículo 2 que la titularización de los docentes de nivel medio que acreditaran como mínimo diez años de antigüedad se haría de manera que facilitara la concentración de sus cargos y horas de cátedra en los mismos establecimientos.

Por último, cabe señalar que las experiencias introducían modificaciones que pretendían contrarrestar el peso del diseño enciclopedista del currículum tradicional, mediante un enfoque interdisciplinario que articulaba disciplinas en diferentes áreas de conocimiento e iniciaba, a su vez, un reiterado intento de transformar la figura del “profesor taxi” en un profesor por cargo. Ambas propuestas no se han materializado a pesar de que, en el primer caso, la epistemología ha avanzado hacia planteos superadores de la concepción de un saber divisible por disciplinas y, en el segundo, la forma de asignación por cargo de los docentes sigue siendo considerada una condición imprescindible para mejorar la calidad del trabajo institucional.

3. Documento de la Secretaría de Educación de la Nación (1989), “De los planes a la acción”, p. 205.

1.2.

LOS CAMBIOS DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS NOVENTA

En los años noventa, la Argentina, como la amplia mayoría de los países de la región, abordó una reforma del sector educativo en el marco del “proceso de modernización” de los sistemas de administración y gestión del Estado.

En ese contexto, se produjo la descentralización completa del sistema educativo (1992). Se implementó una reforma que amplió el tiempo de escolarización obligatoria y modificó la estructura del sistema, que pasó a estar organizado en tres ciclos generales y básicos obligatorios de tres años cada uno y el ciclo polimodal (no obligatorio). Como elemento central de la reforma, se redefinieron los contenidos curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo.

En relación con el tramo de la escolaridad secundaria, la implementación del denominado tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) generó muchas dificultades en las jurisdicciones, ya que se instituyó como ciclo intermedio entre la anterior escuela primaria y secundaria. Particularmente, el tercer ciclo de la EGB introdujo una modificación que fue muy compleja de procesar, en tanto demandaba una redistribución de los perfiles de los docentes primarios y secundarios que redundara en beneficio de un ciclo pensado como intermedio entre dos culturas institucionales muy diferentes, como son las de las escuelas primarias y secundarias y sus respectivos docentes (Tiramonti, 2000; Krichesky, 1999).

El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) acordó los contenidos básicos comunes para todos los niveles. Estableció además la existencia de tres niveles de especificación curricular: nacional, provincial e institucional. En el caso del tercer ciclo de la EGB, la estructura curricular dejó de estar compartimentada según disciplinas. En la resolución N.º 79 del CFCyE se estipularon los siguientes espacios curriculares: Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Educación Física, Educación Artística, Tecnología, Formación Ética y Ciudadana y Lengua Extranjera. A este conjunto las escuelas



podían agregar espacios de definición institucional y de orientación y tutorías.

En una evaluación realizada en 1999 por el Ministerio de Educación en seis provincias, se comprobó que los cuatro espacios tradicionales (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) ocupaban entre el 52% y el 60% de la carga horaria en las distintas jurisdicciones, y que los espacios de definición institucional y de orientación y tutorías poseían escasa relevancia en la carga horaria (Tiramonti, 2000).

Todos los cambios a los que obligó la implementación del tercer ciclo pretendieron ser contenidos en un diseño organizacional que articulaba los recursos existentes, cambiaba las nominaciones y distribuía de otro modo los agentes. En dicho escenario, se resolvió el problema formal de la instalación del tercer ciclo, pero no se generaron condiciones institucionales para el procesamiento de los cambios que debieron abordar las escuelas. En efecto, no se plantearon modificaciones en la organización del trabajo pedagógico, estuvo ausente la revisión de la propuesta pedagógica a la luz de los nuevos sectores socioculturales que se incorporaron y no hubo casi modificación en los recursos materiales de las escuelas. La Argentina transfirió en 1992 las escuelas secundarias sin ninguna contrapartida de recursos para que estas afrontaran sus nuevas responsabilidades (Morduchowicz, 2010).

A partir del dictado de la ley N.º 26206 de Educación Nacional en 2006, se renovó el marco legal que regula el nivel. A raíz de la aplicación dispar de la reforma de los años noventa, coexistían en el país diferentes estructuras del sistema educativo. La nueva ley retomó la estructura anterior a la Ley Federal estableciendo otra vez un nivel primario y secundario. Las jurisdicciones pudieron optar por una estructura de siete años de educación primaria y cinco de secundaria o de seis años para el primario y seis para el secundario, otorgándoseles un plazo de dos años para hacer esta elección y su correspondiente implementación. De esta manera, hoy en día coexisten estas dos estructuras, lo que genera no pocas tensiones para la producción de estadísticas, así como para repensar propuestas de modificación a nivel nacional. De cualquier modo, esta nueva legislación abre la posibilidad de cambios e innovaciones que se han concretado como iniciativas, que se desarrollan a continuación y serán objeto también de este estudio.

1.3.

REFORMAS ORIENTADAS A SUPERAR EL PROBLEMA DE LAS TRAYECTORIAS, EL REINGRESO Y LA TERMINALIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA

A partir de la obligatoriedad del secundario, las políticas destinadas al nivel han intervenido con el fin de promover su terminalidad, abordando la problemática de las trayectorias fallidas de los estudiantes. Resulta factible plantear que en la última década en nuestro país buena parte de las orientaciones y las políticas ha puesto el foco en el problema de la democratización de la escuela secundaria y, en tal sentido, partió del diagnóstico acerca de su estructura y sus efectos en la producción de situaciones que afectan al proceso de democratización.

Las indagaciones que han revisado las distancias entre las trayectorias teóricas y reales de los adolescentes y jóvenes escolarizados, así como el análisis de los elementos propiamente escolares que contribuyen a profundizar tales distancias, fueron objeto de múltiples trabajos en el transcurso de los primeros años del siglo XXI (Baquero, Terigi, *et al.*, 2009; Terigi, Briscioli y Toscano, 2012; Tiramonti, 2011a y 2007; Nobile, 2011; PNUD, 2009; Binstock y Cerrutti, 2005; Ziegler, 2011, entre otros).

En este marco, se llevó a cabo una serie de investigaciones que dieron lugar a la conceptualización acerca de los formatos escolares. Estas partieron del análisis de aquellas experiencias y políticas que procuraron la escolarización de los adolescentes que habían pasado por situaciones previas de abandono de la escuela secundaria.

El punto de partida de dichos trabajos fue el desafío que implica la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación secundaria teniendo en cuenta que tal expansión se produjo sin modificar el modelo institucional que se ha mantenido estable y, por lo tanto, presenta escasas alternativas para incluir efectivamente a grupos más extendidos y heterogéneos de la población. En este escenario, se desplegaron políticas educativas tendientes a abordar y superar las dificultades que encuentran los jóvenes para progresar en su escolaridad.⁴

4. UNICEF Argentina publicó una serie de documentos que recopilan estas experiencias (UNICEF, 2012a, 2012b y 2013). Esa colección se titula "Educar en Ciudades". Puede consultarse en <http://www.unicef.org/argentina/spanish/education_20777.htm>.



Entre las políticas identificadas, hubo un conjunto de iniciativas que se diseñaron e implementaron en primer lugar que tuvieron como foco revisar las formas de organización de la escuela secundaria, basándose en la modificación de los denominados formatos escolares.

Para el abordaje de estas transformaciones, se tomará el análisis de tres iniciativas de inclusión educativa diseñadas en diferentes provincias, que comparten el hecho de haber sido implementadas en el contexto de grandes conglomerados urbanos del país: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires y la provincia de Córdoba. Las iniciativas fueron esbozadas como ofertas específicas para la escolarización de adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela. Ellas son:

- ▶ Las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ▶ Los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en la provincia de Buenos Aires.
- ▶ El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17), de la provincia de Córdoba.

Estas iniciativas tienen un elemento en común: el diseño de estrategias para el reingreso, la retención y la finalización de los estudios secundarios de un amplio porcentaje de jóvenes que no se encuentran asistiendo a la escuela. En los tres casos se introdujeron modificaciones en la organización de las propuestas escolares para lograr sus objetivos. Plantean variaciones en el modelo organizacional de la escuela secundaria (Tiramonti, 2011a; Terigi, 2008) y modifican aspectos que regulan el régimen académico para el trabajo escolar (Baquero et al., 2009).

A continuación, se presenta una breve caracterización de cada una.

- ▶ Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron creadas en el marco del Programa Deserción Cero en 2004. Dicho programa tuvo por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley en CABA en 2002 (ley N.º 898 GCBA).

Creadas por el decreto N.º 408/GCBA/04, las Escuelas de Reingreso están orientadas a jóvenes y adolescentes que han interrumpido su escolaridad secundaria. Su oferta se propone garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de la población entre 16 y 20 años que había concurrido al nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía al menos dos años. En la actualidad, existen ocho Escuelas de Reingreso en toda la ciudad, con una matrícula estimada de 1.800 alumnos. Como veremos, el hecho de resultar instituciones con un número acotado de estudiantes tiene que ver con una decisión explícita de escolarizar a estos adolescentes en escuelas que permitan un seguimiento de corte personalizado.

- ▶ Los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) fueron creados en 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires. Su origen se enmarca en el avance normativo que representó la ya mencionada ley N.º 26206/06 de Educación Nacional. Dicha ley definió la obligatoriedad de la educación secundaria y fue refrendada en 2007 por la ley N.º 13688 de Educación Provincial.

La normativa que da lugar a su creación define a la iniciativa como un programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que no completaron el ciclo básico de la educación secundaria y se encuentran fuera del sistema educativo (resolución N.º 5099/08 DGCyE). Hasta la fecha, se pusieron en funcionamiento 75 CESAJ en toda la provincia de Buenos Aires, con una capacidad operativa para 1.500 estudiantes.

- ▶ El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17) fue creado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en 2010. Al igual que en el caso anterior, su creación se enmarca en la ley N.º 26206/06 de Educación Nacional y en los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación (resoluciones N.º 79/09, N.º 84/09, N.º 88/09, N.º 90/09 y N.º 93/09).

La resolución provincial que define su creación (N.º 497/10) formula el compromiso de garantizar el acceso y la terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria para aquellos

jóvenes de entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que la hubieran abandonado de manera transitoria o definitiva (N.º 125/09). En la provincia funcionan 41 centros bajo la modalidad del programa, con 2.700 estudiantes inscriptos.

Señalan Terigi, Briscioli y Toscano (2012):

► *Los programas estudiados ofrecen alternativas de escolarización para jóvenes que, por diferentes motivos, no se encuentran asistiendo a clases en el nivel secundario regular. Cada iniciativa despliega estrategias que atienden diferentes problemáticas de los jóvenes en su paso por la escuela secundaria, es decir, se concentran en puntos críticos de las trayectorias que obstaculizan el tránsito por la escolaridad. Así, por tratarse de ofertas que atienden la situación de jóvenes que han suspendido la asistencia a la escuela, sus diseños incluyen estrategias tendientes a favorecer el reingreso. Y dado que son iniciativas dirigidas a estudiantes mayores a la edad esperada para el ingreso al nivel, algunas propuestas despliegan recursos para la aceleración de los aprendizajes, mientras que otras ofertan planes de estudios específicos. Para asegurar la acreditación del nivel, se plantean modalidades diferentes para la finalización, algunas se proponen como programas puentes para la continuidad de la trayectoria escolar en instancias superiores del nivel, otras ofician como programas de terminalidad.*

El PIT y las Escuelas de Reingreso se ofrecen como propuestas de escolarización. En ellas, los estudiantes tienen la posibilidad de iniciar y finalizar la escolarización secundaria. En ambos casos, las instituciones emiten títulos de educación media común, equivalentes al de las escuelas restantes. En efecto, ambas alternativas representan un modelo de programas de terminalidad.

El caso de los CESAJ propone un programa "puente" y de aceleración, que posibilita que los estudiantes reingresen a la escuela y acrediten el primer tramo del nivel (Escuela Secundaria Básica), estando luego en iguales condiciones que cualquier otro estudiante para continuar en instituciones de nivel secundario.



Como arrojan investigaciones previas del equipo a cargo del presente estudio, estas alternativas intervinieron fuertemente y lograron avances en cuanto a las trayectorias de los estudiantes, la organización institucional y las dimensiones de orden vincular entre los adolescentes y adultos en las instituciones (Nobile, 2012). Sin embargo, las dimensiones referentes a la organización del conocimiento escolar y las relaciones entabladas con el saber se mantuvieron estables en la medida que el currículum parcializado en disciplinas altamente diferenciadas y las formas de contratación de los profesores se conservaron como matriz constante. De modo que hubo modificaciones en algunas dimensiones en torno a la organización escolar, al mismo tiempo que la relación con los saberes escolares continuó con el canon establecido (Ziegler, 2011).

Estas últimas tres experiencias sintetizadas aquí resultaron iniciativas que fueron cruciales para instalar el tópico de los nuevos formatos. A partir de ellas, varias provincias produjeron modificaciones y normativas y desarrollaron propuestas de escuelas con nuevos formatos que son objeto de análisis de este estudio. Revisar las experiencias que actualmente se encuentran en desarrollo en las provincias nos permite vislumbrar el rumbo de estas políticas.

Precisamente, resulta de interés su análisis dado que nos encontramos en un contexto donde el modelo de la escuela secundaria se halla en el centro del debate. Ya no es solo el imperativo de completar las trayectorias escolares el que presiona al sistema educativo. La exigencia de consolidar una escuela secundaria que efectivamente resulte incluyente y relevante para habitar las demandas del mundo actual requiere de una modificación que abarque en toda su complejidad las diferentes dimensiones que se necesitan para el cambio. Se trata de una exigencia que se proyecta sobre los grupos que recientemente han llegado a la escuela secundaria de la mano de su obligatoriedad, pero que también abarca al modelo completo de la secundaria, en tanto hay una necesidad de contar con una escuela relevante y que supere sus rasgos de discriminación en el acceso al saber. Esta es una necesidad que comprende al conjunto del nivel secundario.

Los antecedentes han demostrado que no resulta fértil modificar parcialmente alguna dimensión de las escuelas y que el cambio demanda una *expertise* político-técnica en donde hay un conjunto de fac-



tores que tienen que confluír para que las políticas generen efectos profundos en el sistema educativo. Dado que son varias las jurisdicciones que han iniciado una nueva ola de transformaciones en los años recientes, resulta imprescindible sistematizar y analizar el rumbo que están tomando dichas iniciativas.

CAPÍTULO 2

ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN:

OBJETIVOS, TRABAJO DE CAMPO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS BAJO ESTUDIO (RESULTADOS PRIMERA ETAPA)

Este estudio propone indagar acerca de las políticas provinciales orientadas a incorporar cambios de corte integral y sistémico en la escuela secundaria. Cada una de ellas abarca a diferentes universos y opera con distintas estrategias de implementación. Sin embargo, todas han puesto el foco en superar las condiciones actuales de la escolaridad secundaria partiendo de las circunstancias vigentes en las provincias. La intención, entonces, es identificar tanto las singularidades en las estrategias desarrolladas como los elementos comunes que resultan "irrenunciables" para las políticas que procuran transformar el estado actual de la escuela secundaria en nuestro país.

La indagación realizada retoma políticas implementadas en la educación secundaria que se están desarrollando en la actualidad o que tuvieron lugar recientemente en las provincias de Tucumán, Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y Río Negro.⁵ Como criterio para la selección de los casos de estudio, se han escogido experiencias integrales de transformación del nivel secundario regular que tuvieran al menos un año de vigencia (contabilizando desde la fase de diseño inicial). Por experiencias integrales, nos referimos a propuestas de transformación que contemplaran cambios en las estructuras curriculares, las carac-

5. Las políticas que se analizan en el estudio fueron las relevadas en las provincias hasta el momento de la finalización del trabajo de campo en julio de 2017.



terísticas del puesto docente, la organización escolar y la estructura de gestión de las instituciones, las formas de promoción y evaluación de los estudiantes, la normativa que diera sostén a las transformaciones, las modificaciones presupuestarias, entre otras. Si bien no todos estos elementos enumerados se encuentran en la totalidad de las iniciativas, se privilegiaron los casos que presentaron un conjunto de cuestiones que permitieran sistematizar las dimensiones intervinientes al momento de formular modificaciones en el nivel.

Dado el alcance y los objetivos del proyecto, se trata de un estudio de casos múltiples, de carácter exploratorio y descriptivo. Siguiendo a Eisenhardt (1989), los estudios de casos múltiples se centran en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares, y no es necesario establecer comparaciones estrictas entre las dimensiones propias de cada caso. En ese sentido, la selección del caso es intencionada en función de los intereses que guían el estudio; por lo tanto, las provincias escogidas y las escuelas que forman parte del trabajo de campo constituyen una expresión paradigmática de políticas de transformación de la escuela secundaria en Argentina. Como muestra Stake (1995), los estudios de caso no existen naturalmente en la realidad, sino que se trata de construcciones del investigador, y este es quien debe explicar por qué vale la pena estudiarlos: ninguna provincia o institución educativa constituye un estudio de caso per se.

Como fue señalado anteriormente, la selección de casos se basa en una serie de jurisdicciones que han realizado avances en cambios de envergadura en escuelas secundarias urbanas para adolescentes y jóvenes de hasta 18 años, aunque no necesariamente estos tengan una extensión universal. En el mapeo nacional, los casos elegidos son los que han consolidado una política orientada a mejorar los procesos de transformación, inclusión en el nivel, y que han fomentado propuestas enfocadas en mejorar las condiciones de aprendizaje en las escuelas. Todos los casos escogidos aportan en esta dirección. En algunas ocasiones, debido al ciclo de implementación de las políticas, ha habido cambios en los elencos que integran las gestiones educativas provinciales —ya sea solo de equipos o bien por alternancia en el signo político—; en otras, se ha registrado una continuidad de quienes han diseñado e implementado las estrategias. En todas las situaciones, resulta de sumo interés rastrear las trayectorias y el rumbo emprendido por estas políticas, que han avanzado en su puesta en marcha y consolidación.



En ese sentido, el estudio se propone relevar las modificaciones al modelo tradicional de escuela secundaria que tienen potencialidad para presentar una transformación efectiva en sus propios contextos de desarrollo. En la amplia mayoría de los casos, había un conocimiento a priori de que reunían tales características; en otras situaciones, se ha acordado el análisis en diálogo con las autoridades educativas provinciales al consultar acerca del estado de las políticas y experiencias en la secundaria. Asimismo, la intención del estudio es explorar en aquellas experiencias de política educativa que tuvieron lugar luego de la sanción de una serie de resoluciones del Consejo Federal a partir de 2009 (resoluciones N.º 79, N.º 84, N.º 88 y N.º 93, principalmente), las cuales promovían cambios integrales en la organización institucional de la secundaria.

De esta forma, entre los casos elegidos fue posible observar que algunas experiencias estaban en funcionamiento desde hacía más tiempo y otras resultaban más recientes. Por un lado, era interesante indagar políticas que estuvieran vigentes y que ya contaran con un tiempo de implementación; por otro, se incluyeron políticas más nuevas, con el fin de registrar tendencias emergentes que procuran consolidarse en la actualidad.

Los casos que integran el presente estudio son:

- ▶ El "Nuevo Formato" de la provincia de Tucumán.
- ▶ El "Régimen Académico" (resolución N.º 587/11) de la provincia de Buenos Aires.
- ▶ El Plan Vuelvo a Estudiar-Línea Territorial de la provincia de Santa Fe.
- ▶ Las escuelas del Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA) de la provincia de Córdoba.
- ▶ La Nueva Escuela Secundaria Rionegrina de la provincia de Río Negro.

2.1

OBJETIVOS DEL ESTUDIO, DIMENSIONES DE ANÁLISIS Y TRABAJO DE CAMPO REALIZADO

Según lo señalado, el propósito central de este trabajo es, a partir de la identificación, descripción y análisis de experiencias provinciales, desarrollar conocimiento que aporte a mejorar las condiciones de la escolarización, las formas de organizar la propuesta educativa, de enseñar, aprender, convivir y participar en el nivel secundario en un país heterogéneo y desigual en términos territoriales, económicos, sociales, institucionales y educativos.

Con este fin, la indagación de estas experiencias aborda las siguientes dimensiones de análisis:

- ▶ cambios en el sistema de regulación normativa;
- ▶ acuerdos políticos y sectoriales comprometidos;
- ▶ costos diferenciales y fuentes de financiamiento para su aplicación;
- ▶ cambios generados a nivel de la organización institucional;
- ▶ cambios generados en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación;
- ▶ capacitaciones específicas y otros dispositivos de trabajo destinados a los docentes.

Las principales fuentes de información empleadas en este estudio fueron entrevistas semiestructuradas aplicadas a funcionarios de alto rango, equipos técnicos provinciales a cargo de las políticas, supervisores y referentes territoriales. También se han entrevistado a miembros de los equipos directivos y de orientación, docentes y estudiantes de cada una de las escuelas que fueron parte del trabajo de campo. El estudio ha comprendido observaciones de clases y talleres realizados en las escuelas, al igual que el análisis de documentación secundaria —normativas y documentación oficial o de organismos

que han indagado sobre estas políticas—. A lo largo del documento, se incluyen diversos testimonios de los entrevistados, los cuales se presentan de forma tal de resguardar su anonimato.⁶

El trabajo de campo se desarrolló entre noviembre de 2016 y julio de 2017. Con respecto al volumen del trabajo de campo, se realizaron un total de 88 entrevistas semiestructuradas a los actores mencionados, se visitaron dieciséis escuelas y se realizaron doce observaciones de talleres y clases.

CASO	ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES	ACTORES ENTREVISTADOS
NUEVO FORMATO Provincia de Tucumán	19 entrevistas. 5 escuelas NF.	Equipo de ministerio y dirección secundaria (4). Equipos directivos de las escuelas (7). Supervisores y asistentes técnico-territoriales (2). Estudiantes (3). Profesores.
RÉGIMEN ACADÉMICO Provincia de Buenos Aires	18 entrevistas. De 50 disposiciones que autorizaron cambios en el régimen académico de diferentes escuelas, se realizó una preselección de 13. 3 escuelas secundarias visitadas: San Antonio de Areco, Olavarría y San Miguel del Monte.	Equipos de dirección secundaria (3). Equipos directivos y de orientación (5). Inspectores (2). Profesores (4). Estudiantes (3).
VUELVO A ESTUDIAR Provincia de Santa Fe	22 entrevistas. Ciudad de Santa Fe y Rosario. 3 escuelas.	Integrantes del ministerio (3). Equipo central (6). Referentes regionales y consejeros (5). Estudiantes de Vuelvo (5). Directivos de escuelas (3).
Escuelas PROA Provincia de Córdoba	20 entrevistas. Se visitaron 3 sedes PROA. 3 observaciones de clase/talleres (1 por sede).	Equipo central (3). Coordinadores de sede y curso (4). Profesores (5). Estudiantes (4).

6. Se utiliza la nominación de "autoridades educativas" para remitir a testimonios de ministros, secretarios y subsecretarios; "equipo técnico", para identificar testimonios de directores nacionales, coordinadores de programas y supervisores. En el caso de entrevistas a docentes, directivos y estudiante, se utilizan nombres de fantasía.



Nueva Escuela Secundaria Rionegrina	9 entrevistas. Reuniones con equipos directivos y supervisores.	Equipo central (3). Supervisores (2). Profesores (4).
Provincia de Río Negro	Observación de talleres. Presentación Red Federal Mejora Aprendizajes. Se visitaron 2 escuelas-Bariloche.	

SÍNTESIS DEL TRABAJO DE CAMPO REALIZADO:

88 entrevistas a los diversos actores

16 escuelas visitadas y 12 observaciones de talleres y clases.

Relevamiento de normativa y documentación de cada política.

2.2.

CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS BAJO ESTUDIO

Antes de proceder al análisis de las distintas dimensiones exploradas en cada caso, resulta insoslayable realizar una descripción sintética que recupere los rasgos principales de las políticas. Para cada caso provincial, se presenta un breve estado de situación del nivel secundario recuperando algunos indicadores estadísticos, para luego presentar la política propiamente dicha. Los casos analizados en esta etapa del estudio corresponden a las siguientes provincias: Tucumán, Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y Río Negro.

Provincia de Tucumán, el “Nuevo Formato”

El nivel secundario en la provincia de Tucumán

La provincia de Tucumán se encuentra dividida en diecisiete departamentos y cuenta, según el Censo Nacional de Hogares y Viviendas de 2010, con 1.448.188 habitantes. En lo que respecta específicamente al plano educativo, en 2016 había 449.701 alumnos matriculados en educación formal (en todos los niveles desde inicial a superior no universitario). En 2015, el nivel secundario estaba conformado por 390 unidades educativas en ambos sectores, de las cuales 258 eran de gestión estatal (167 de ellas correspondientes al ciclo básico).⁷

7. Fuente: Relevamiento Anual 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.



La presencia de la población adolescente en el sistema educativo resulta importante; en 2010, un 97% de los adolescentes de entre 12 y 14 años asistía a un establecimiento educativo.⁸ Al observar con detenimiento el nivel secundario, queda en evidencia un crecimiento constante de su matrícula en los últimos quince años. Para 2005, el polimodal —el cual equivale al actual ciclo orientado— registraba unos 43.415 estudiantes. En 2010, los estudiantes en el ciclo básico de la educación secundaria eran 92.373 y 54.344 en el ciclo orientado. Para 2015, la matrícula siguió aumentando, registrándose 94.791 estudiantes en el ciclo básico y 64.363 en el ciclo orientado.⁹ Este incremento se refleja a su vez en la tasa neta de matriculación en el nivel secundario, que sufre un aumento progresivo. En 2011 era del 75,8%; en 2013, del 76,7%, aumentando cuatro puntos porcentuales en dos años al pasar a ser del 80,9% en 2015.¹⁰

Con respecto a los indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria, en 2014 la tasa de promoción efectiva era del 82,4%, y la de repitencia, del 7,6%; el abandono interanual registrado entre 2014 y 2015 era del 9,8%, y la tasa de sobreedad era del 25,2% en 2015.¹¹

Una dimensión que cada vez más concentra las preocupaciones sobre el nivel secundario es la relativa a los aprendizajes adquiridos por los adolescentes. Cuando se observa la distribución de estudiantes del sector estatal tucumano según el nivel de desempeño en Lengua y Matemática, la situación resulta preocupante, especialmente en lo que respecta a los aprendizajes en Matemática. Para 2013,¹² el 59,3% de los estudiantes del sector estatal mostró un desempeño “por debajo del básico” en Matemática, situación que no mostró una mejora para 2016.¹³ Con respecto a Lengua, en 2013 el 39,6% tuvo un desempeño “por debajo del básico”, pero se observa una mejora, ya que tres años después la situación muestra que un 36,3% logró un rendimiento “satisfactorio” —siendo el grupo mayoritario—, aunque sigue habiendo un tercio de los estudiantes que muestra un rendimiento “por debajo del básico” (el 31,1%).

8. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

9. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2005 a 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>>. Consultado el 21 de febrero de 2018.

10. Fuentes: Ministerio de Educación nacional, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/institucional>>; INDEC, Censo Nacional 2010, disponible en línea: <<http://www.indec.gob.ar>>.

11. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2014 y 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

12. Fuente: Operativo Nacional de Evaluación (ONE), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Departamento de Evaluación, Ministerio de Educación, 2013, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/files/2015/04/INFORME-EJECUTIVO-CENSO-ONE-2013.pdf>>.

13. Fuente de información: Operativo APRENDER, Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, disponible en línea: <<http://aprenderdatos.educacion.gov.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>>.



Las escuelas de Nuevo Formato (resolución N.º 146/10)

Al iniciar la década de 2010, ya sancionada la obligatoriedad legal de la secundaria, la provincia de Tucumán se encontraba con la dificultad de incorporar a una población de adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores sociales más bajos y con menos tradición de asistencia al nivel secundario, que no lograba ser incluida en las escuelas secundarias. La matriz selectiva del nivel, así como las representaciones de los docentes respecto a la incorporación de los llamados “nuevos públicos”, conducía a estos adolescentes a vivir experiencias de exclusión y fracaso.

Inspirada en algunas características del Proyecto 13 —especialmente la designación de los profesores por cargo y la generación de espacios de trabajo interdisciplinarios— y en las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación N.º 88/09 y N.º 93/09 (el documento también recupera las resoluciones N.º 79 y N.º 84), a las cuales ya se hizo referencia anteriormente, la Dirección de Educación Secundaria elabora la resolución N.º 146, la cual es sancionada en marzo de 2010. Así se crea un grupo reducido de escuelas de Nuevo Formato, es decir, instituciones de educación secundaria que tienen “nuevos formatos de organización pedagógico-curricular” con el propósito de hacer un “seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje”, “conformar equipos de trabajo institucional”, “diseñar actividades de acompañamiento a las trayectorias escolares, construir sentido de pertenencia”, establecer “procesos de mejora en las prácticas docentes y en los recorridos escolares de los alumnos”.

El Nuevo Formato busca generar un modelo organizacional que modifique la cultura institucional que renueve las tradiciones pedagógicas del nivel para que sea accesible a “colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos”. Este proyecto tiene como “objetivo estratégico promover el trabajo colectivo entre los educadores, lo que implica un fortalecimiento y una transformación de la institucionalidad de la escuela secundaria, que tenga como fundamento la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y las trayectorias de los estudiantes”. Para ello, define la incorporación de nuevas figuras docentes y se redefinen las funciones de profesores y directivos.

Esta política orienta su acción a adolescentes y jóvenes que viven en barrios urbano-marginales, por lo que establece, en primer término, la creación de cinco escuelas bajo este formato ubicadas en diferentes barrios de la ciudad de Tucumán y alrededores. Este número se amplía gradualmente hasta llegar a ser 38 instituciones en todo el territorio provincial. Hoy en día, las escuelas Nuevo Formato han visto reducido su número debido a que se ha iniciado en 2015 un proceso de reconversión al nuevo diseño curricular de la provincia, lo que lleva a que en la actualidad estas instituciones constituyan un poco más de una docena de escuelas.

Las principales características del Nuevo Formato tucumano son:

- ▶ Designación docente a través de un agrupamiento indivisible de horas cátedras —similares a un cargo—, que contempla tiempo de trabajo frente a alumnos y horas de trabajo institucional.
- ▶ Trabajo docente por ciclo: los equipos docentes de las materias básicas trabajan con el mismo grupo de alumnos (ya sea en el ciclo básico o el orientado), por tres ciclos lectivos consecutivos, para realizar el seguimiento de una cohorte de alumnos y así acompañar sus trayectorias escolares.
- ▶ Cuentan con la figura de asesor pedagógico.
- ▶ Se realiza una selección de perfiles docentes —tanto de directivos como de docentes— a través de un procedimiento particular que incluye una entrevista con puntaje realizada por una comisión ad hoc integrada por el supervisor, el director de la escuela e integrantes de la Dirección de Educación Secundaria.
- ▶ Propuestas de acompañamiento a las trayectorias escolares: convocatorias de distinto tipo para tratar diferentes temas relativos a la escolarización de los estudiantes y que preocupan a los docentes de la escuela. Se diseñan instancias de apoyo, tutorías académicas y orientadoras, etcétera.
- ▶ Organización curricular a través de distintos espacios de trabajo:
 - i. Propuestas de enseñanza disciplinares: las asignaturas regulares a cargo de un solo profesor que tenga la formación disciplinar específica.

- ii. Propuestas de enseñanza inter o multidisciplinares de articulación temática, para trabajar temas a partir de la puesta en relación del trabajo de dos o más profesores y el aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Consisten en seminarios temáticos intensivos, de cursado obligatorio, que se realizan en diferentes momentos del año; habilitan agrupamientos de estudiantes provenientes de más de un curso o año.
- iii. Propuestas de enseñanza alternativas como los talleres experienciales: promueven formas de aprendizaje basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes. Tienen una duración acotada a una o dos jornadas por año. Se ofrecen simultáneamente para que los estudiantes puedan elegir cuál cursarán; esto implica que en cada taller se agrupan alumnos de distintos cursos o secciones.
- iv. Propuestas de enseñanza para la integración de saberes: se realizan a través de jornadas de profundización temática o de proyectos sociocomunitarios solidarios, en los que se propone propiciar la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un tema del mundo social, cultural y/o político.

En síntesis, el Nuevo Formato de la provincia de Tucumán contempla modificaciones en el trabajo docente, en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, así como en la organización curricular (aunque esta dimensión no tiene una posición central).

Provincia de Buenos Aires, el “Régimen Académico” (resolución N.º 587/11)

El nivel secundario en la provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires, con 15.625.084 habitantes para 2010, es la región más poblada del país, dado que concentra casi el 38% de la población. En el plano educativo, en 2016 la provincia contaba con un total de 135 distritos agrupados en 25 regiones educativas, con 21.098 unidades educativas y un total de 4.929.402 alumnos en todos los niveles y modalidades de enseñanza.¹⁴

14. Dirección de Información y Estadística, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Relevamiento Inicial 2016.

En lo que respecta al nivel secundario, 1.324.130 alumnos se distribuyen en un total de 3.960 unidades educativas en ambos sectores, de las cuales 2.397 son de gestión estatal.¹⁵ La presencia de la población adolescente en el sistema educativo resulta importante; en 2010, un 97,6% de los adolescentes de entre 12 y 14 años de la provincia de Buenos Aires asistía a un establecimiento educativo.¹⁶

La matrícula del nivel secundario ha experimentado un aumento en los últimos años. En 2005, el polimodal —equivalente al actual ciclo orientado— registraba una población de 547.198 estudiantes; cinco años más tarde, la matrícula había descendido, llegando a ser de 530.013 estudiantes en el ciclo orientado, para luego retomar el camino del ascenso, con 597.483 adolescentes y jóvenes en 2015. Con respecto al ciclo básico, se observa un incremento de los estudiantes matriculados entre 2010 y 2015, siendo de 841.428 y 878.154, respectivamente.¹⁷ Este aumento en términos absolutos también se traduce en la tasa neta de matriculación en secundaria, que sufre un incremento de seis puntos porcentuales en cuatro años; para 2011, era del 76,3%; en 2013, del 80,4%, y en 2015, del 82,4%.¹⁸

Con respecto a los indicadores de eficiencia interna de la educación secundaria de la provincia, en 2014 se observa una tasa de promoción efectiva del 80,2% y una tasa de repitencia del 9,4%; el abandono interanual es del 10,3% entre 2014 y 2015, y la tasa de sobreedad es del 32,5% para 2015.¹⁹

En cuanto a los aprendizajes, en 2013,²⁰ el 41,3% de los estudiantes demostró un desempeño “por debajo del básico” en Matemática, y en 2016²¹ este grupo había ascendido al 50%. Esto deja en evidencia que los aprendizajes en Matemática empeoraron en los últimos años.

15. Dirección de Información y Estadística, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, disponible en línea: <<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/losnumeros/estadistica-educativa-inicial-2016.pdf>>. Consultado el 13 de abril de 2017.

16. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

17. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2005 a 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>>. Consultado el 21 de febrero de 2018.

18. Fuentes: Ministerio de Educación nacional, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/institucional>>; e INDEC, Censo Nacional 2010, disponible en línea: <<http://www.indec.gob.ar>>.

19. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2014 y 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

20. Fuente: Operativo Nacional de Evaluación (ONE), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Departamento de Evaluación, Ministerio de Educación, 2013, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/files/2015/04/INFORME-EJECUTIVO-CENSO-ONE-2013.pdf>>.

21. Fuente: Operativo APRENDER, Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, disponible en línea: <<http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>>.



Con respecto a los aprendizajes en Lengua, en 2013 el 39,1% de los estudiantes tuvo un rendimiento “satisfactorio”, seguido por un 29,4% que se ubicó “por debajo del básico”. Tres años más tarde, en 2016, estos rendimientos eran prácticamente iguales, sin observarse mejorías.

De los datos analizados, se desprende que para la provincia queda pendiente el acceso de todos los adolescentes a la educación secundaria, ya que un 18% aún no está asistiendo, como lo muestra la tasa neta de matriculación en secundaria de 2016. Por otro lado, garantizar la mejora en los aprendizajes resulta también crucial en este sistema educativo que supera ampliamente el millón de estudiantes, en donde además las condiciones de desigualdad de la población son de gran disparidad.

Un nuevo régimen académico para el nivel secundario (resolución N.º 587/11)

A partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria establecida en la ley nacional N.º 26206/06 y en la Ley Provincial de Educación (N.º 13688/07), se sanciona en 2011 un nuevo régimen académico para el conjunto de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, independientemente de su modalidad y tipo de gestión. Esta normativa se propone regular la vida cotidiana de las instituciones de nivel secundario en lo que respecta a las formas de ingreso, permanencia, evaluación y acreditación, contemplando la participación de los distintos actores. De esta manera, la resolución N.º 587/11 se concibe como una herramienta adecuada para diversos modelos pedagógicos-organizacionales.

Dentro de esta normativa, son específicamente dos anexos — el N.º5, que refiere a la “Organización pedagógico-institucional de la enseñanza”, y el 6, asociado al “Marco específico para la educación secundaria orientada”— los que permiten el desarrollo de diversas estrategias para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes secundarios. El anexo 5 reconoce a los equipos docentes mayores márgenes de maniobra para innovar en el dictado de los contenidos y el trabajo de los docentes, en los usos del tiempo y el espacio escolar, entre otros aspectos. Las iniciativas realizadas en el marco de este anexo no cuentan con un registro formal en la Direc-



ción de Educación Secundaria, ya que no necesitan de una disposición específica para funcionar; todas las instituciones tienen la posibilidad de apelar a su uso sin necesidad de pedir una aprobación específica de las autoridades.

En lo que respecta al anexo 6, en su ítem V, se establece la posibilidad de desarrollar “acompañamientos pedagógicos específicos”, a partir de proyectos institucionales que requieren de un respaldo formal de la Dirección de Educación Secundaria de la provincia. De esta manera, se establece lo siguiente:

Los equipos directivos de las escuelas de educación secundaria podrán presentar proyectos institucionales, especialmente en situaciones de vulnerabilidad escolar, que impliquen acciones de acompañamientos pedagógicos específicos tales como la atención a estudiantes en situaciones de no promoción reiterada, talleres de orientación y apoyo en fecha inmediata anterior a las comisiones evaluadoras, entre otras.

Los proyectos institucionales presentados serán recepcionados por la Jefatura Distrital y remitidos con emisión de criterio a la Dirección Provincial de Educación Secundaria para su tratamiento y aprobación. Los mismos tendrán carácter anual, sin renovación automática y con supervisión permanente.

En ese marco, desde la sanción de la normativa hasta 2017, poco más de cincuenta proyectos recibieron la aprobación de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, los cuales se desarrollaron en veinticinco escuelas secundarias de las localidades de San Antonio de Areco, Olavarría, San Miguel del Monte, San Pedro, Pergamino, Lobería, Villa Gesell, Saladillo, Jeppener y Brandsen, Capitán Sarmiento, La Matanza, Chascomús, General Belgrano, Lezama, Berazategui, Junín, General Pueyrredón, Carmen de Patagones y Carlos Tejedor.

Para el presente estudio se relevaron aquellas estrategias enmarcadas en el anexo 6, ya que al requerir un respaldo de las autoridades provinciales es posible encontrar un registro de ellas. Es de remarcar que se trata de experiencias motorizadas por los equipos institucionales particulares, muchas orientadas al trabajo con un grupo reducido de alumnos, incluso para casos particulares (por lo tanto, a pesar de ser una normativa de carácter universal, su aprovechamiento parece ser reducido).

Estas distintas estrategias han sido designadas con diferentes nombres que buscan definir las acciones para acompañar las trayectorias de los estudiantes:

- ▶ Peinado: se refiere al “peinado de listados”, el cual consiste en una revisión de las trayectorias de los chicos que repitieron una, dos o tres veces, y de su paso repetido distinguir qué materias aprobaron alguna vez y cuáles adeudan. Así, el estudiante promociona al año siguiente recursando solo las materias que nunca aprobó (se articula con otras estrategias como, por ejemplo, Plan de Mejora Institucional, tutorías y/o clases de apoyo en contraturno, etc.).
- ▶ Semipresencialidad: realización de actividades o trabajos específicos para ciertos estudiantes que no pueden mantener la asistencia regular por razones laborales, de distancia (por ejemplo, por vivir en zona rural), etc.
- ▶ Per Saltum: destinada a alumnos que han repetido el año. Propone cursar materias de más de un año en el mismo ciclo lectivo, aquellas del año que les corresponde cursar al tiempo que se recursan las que no han sido aprobadas en el año anterior.
- ▶ Libre deuda: tiene como objetivo que el alumno esté al día con su promedio de 7 en cada materia. Con el propósito de que el estudiante promocioe la materia en el año en curso, se posibilita que recupere en el tercer trimestre los 7 puntos que no alcanzó en el primer y segundo trimestre.
- ▶ By pass: propone una cursada alternativa que implica la cuatrimestralización de la mayoría de las materias, para que el alumno pueda ir obteniendo, a medida que avanza en su recorrido escolar, logros paulatinos que fortalezcan su confianza.
- ▶ Cuatrimestralización e integración de materias por áreas: los docentes de dos materias diferentes articulan el dictado realizando actividades conjuntas.

Todas estas estrategias desplegadas tienen como aspecto común modificar las formas de cursado y promoción de los estudiantes, buscando sortear los obstáculos que el formato escolar impone a los alumnos que no se adaptan a él.



El Plan Vuelvo a Estudiar-Línea Territorial de la provincia de Santa Fe

El nivel secundario en la provincia de Santa Fe

La provincia de Santa Fe cuenta con 3.200.736 habitantes según datos censales de 2010. La organización provincial se basa en una estrategia de regionalización, conformada por cinco regiones que tienen una ciudad nodo que opera como centro de información, articulación y distribución de recursos; a su vez, hay nueve regiones educativas, que consideran la gestión estatal, y dos zonas educativas —norte y sur—, que contemplan la gestión privada. Para 2016, se registraban 6.268 unidades educativas y un total de 860.672 alumnos en todos los niveles y modalidades de enseñanza. El nivel secundario está conformado por 894 unidades educativas, siendo 574 de gestión estatal.²²

La asistencia de la población adolescente santafecina de entre 12 y 14 años a un establecimiento educativo registra un porcentaje elevado, alcanzando el 96% en 2010.²³ Asimismo, la tendencia que se registra en el nivel secundario es la de un aumento progresivo de su matrícula. En 2005, el polimodal —equivalente al ciclo orientado actual— contaba con 96.376 estudiantes. Cinco años más tarde, en 2010, los estudiantes en el ciclo básico de la educación secundaria eran 169.201 y 101.297 en el ciclo orientado (270.498 en total). Para 2015, había 171.885 estudiantes en el ciclo básico y 112.514 en el ciclo orientado²⁴ (284.399 en total). Si se observa la tasa neta de matriculación en la secundaria, se registra un aumento de seis puntos porcentuales entre 2011 y 2015, siendo del 74,2% en 2011, del 76,5% en 2013 y del 80,5%.²⁵

Con respecto a los indicadores de eficiencia interna, en 2014 la tasa de promoción efectiva registrada es del 75,7% y la de repitencia es

22. Anuario 2016, estadísticas educativas de la provincia de Santa Fe, disponible en línea: <<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/234839/1235967/file/ANUARIO%202016.%20Estad%C3%ADsticas%20Educativas%20de%20la%20Provincia%20de%20Santa%20Fe.pdf>>. Consultado el 28 de julio de 2017.

23. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

24. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2005 a 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>>. Consultado el 21 de febrero de 2018.

25. Fuentes: Ministerio de Educación nacional, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/institucional>>; e INDEC, Censo Nacional 2010, disponible en línea: <<http://www.indec.gob.ar>>.



del 11,9%; el abandono interanual es del 12,3% entre 2014 y 2015, y la tasa de sobreedad es del 34,9% para 2015.²⁶

En cuanto a los aprendizajes, en 2013,²⁷ el 33,9% de los estudiantes presentó un desempeño "por debajo del básico" en Matemática, seguido por un 32% que se desempeñó de modo "satisfactorio". En 2016,²⁸ la situación cambió de modo negativo, al incrementarse el grupo de estudiantes que tuvo un rendimiento "por debajo de lo básico", llegando al 41,46%, bajando el número de estudiantes que tuvieron un desempeño "satisfactorio" y "avanzado". La situación fue diferente en Lengua, donde la mayoría de los estudiantes se concentró en la categoría "satisfactorio", manteniéndose estable entre 2013 y 2016 (43,6% y 43,5%, respectivamente).

Con base en los datos anteriores, la provincia de Santa Fe se encuentra actualmente ante la necesidad de, por una parte, garantizar el acceso de toda la población adolescente al nivel secundario —un porcentaje que ronda los veinte puntos aún no accede, y otro, relativamente elevado, abandona año a año— y, por otra parte, mejorar la promoción y los aprendizajes de los estudiantes, en particular en lo que respecta a Matemática, que resulta una de las disciplinas más críticas, según los resultados que arrojan las evaluaciones externas citadas.

Características del Plan Vuelvo a Estudiar

El Plan Vuelvo a Estudiar se constituye en una de las líneas estratégicas del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe para el mejoramiento de la educación secundaria y la vida de adolescen-

22. Anuario 2016, estadísticas educativas de la provincia de Santa Fe, disponible en línea: <<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/234839/1235967/file/ANUARIO%202016.%20Estad%C3%ADsticas%20Educativas%20de%20la%20Provincia%20de%20Santa%20Fe.pdf>>. Consultado el 28 de julio de 2017.

23. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

24. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2005 a 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>>. Consultado el 21 de febrero de 2018.

25. Fuentes: Ministerio de Educación nacional, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/institucional>>; e INDEC, Censo Nacional 2010, disponible en línea: <<http://www.indec.gov.ar>>.

26. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2014 y 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

27. Fuente: Operativo Nacional de Evaluación (ONE), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Departamento de Evaluación, Ministerio de Educación, 2013, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/files/2015/04/INFORME-EJECUTIVO-CENSO-ONE-2013.pdf>>.

28. Fuente: Operativo APRENDER, Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, disponible en línea: <<http://aprenderdatos.educacion.gov.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>>.



tes, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Su principal objetivo es restituir el derecho a la educación secundaria obligatoria y garantizar la inclusión social y educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la escolarización secundaria.

El Plan Vuelvo a Estudiar cuenta con tres líneas de trabajo: el Vuelvo Territorial, el Vuelvo Virtual y el Vuelvo Tiempo de Superación. El plan comienza con la línea territorial en febrero de 2013. Su implementación es gradual; el primer año se inicia solo en Rosario de modo experimental, luego se suman Santa Fe, Reconquista, Avellaneda y Venado Tuerto, para extenderse en los años subsiguientes a toda la provincia. A continuación, se desarrolla el Vuelvo Virtual, cuyo diseño comienza a mediados de 2014 y se implementa en 2015; esta línea ofrece a jóvenes y adultos la posibilidad de cursar sus estudios secundarios a distancia a través de una plataforma virtual con una propuesta pedagógico-curricular interdisciplinaria. La tercera línea de trabajo es el Vuelvo a Estudiar-Tiempo de Superación, el cual consiste en convenios concertados con sindicatos o empresas que les permiten a adultos trabajadores culminar la escuela secundaria con una cursada semipresencial.

La principal línea que se analiza en este estudio es la territorial, ya que es la que está en una relación directa con el nivel secundario común y trabaja con adolescentes y jóvenes que, en su mayor parte, están en edad de asistir a la secundaria y no se han matriculado en ella. Sin embargo, se hará mención de ciertos aspectos del Vuelvo Virtual, por su carácter novedoso, al tiempo que da el pie para comenzar a pensar nuevas particularidades del trabajo con el conocimiento en el marco de la secundaria común.

El Vuelvo a Estudiar Territorial prioriza su acción en aquellos barrios y adolescentes y jóvenes con altos niveles de vulnerabilidad, a fin de localizar a quienes no se han matriculado en el sistema educativo y establecer con ellos un contacto para reenlazarlos con la escuela.

Esta localización de los estudiantes es posible gracias a que la provincia, desde 2009, cuenta con el Sistema de Gestión y Atención Escolar (SIGAE). Se trata de un sistema de registro informático que provee información nominalizada y actualizada de todos los estudiantes. Este es un recurso central, ya que es a través de este sistema de información que la cartera educativa puede identificar los casos particulares, geolocalizarlos, registrando barrios con mayor tasa de abando-



no, para luego desplegar una acción estratégicamente orientada para reinsertar a los adolescentes y jóvenes en la escuela. Este caso ejemplifica el modo en que un recurso clave como la información es utilizado en provecho del diseño de una política pública, permitiendo así que esta contribuya a impulsar acciones para abordar la escolarización de los estudiantes.

El contacto con los estudiantes se realiza a través del consejero juvenil, figura clave, que tiene la particularidad de ser alguien joven, en muchas ocasiones estudiante universitario con compromiso social o experiencias de voluntariado. Los consejeros —generalmente trabajando en dupla— tienen asignada una zona a la que se acercan para establecer contacto con los adolescentes y ofrecerles diferentes opciones para retomar la escolaridad. Se trabaja junto al joven para ver posibilidades, deseos, condiciones para el retorno. De estar en situación de hacerlo, se establece el lazo con la secundaria, y el reingreso en la escuela puede darse en cualquier momento del año (no tiene que esperar al ciclo lectivo siguiente), enmarcado en normativa vigente que permite la excepcionalidad y el diseño de trayectorias alternativas. En este caso, el decreto N.º 181 de 2009.

Es preciso señalar que el Vuelvo Territorial establece un trabajo de enlace entre escuela y vida extraescolar, sin incidir demasiado en las formas de trabajo institucional (fuente, en muchas ocasiones, de resistencias al reingreso de estudiantes al sistema).

De no retornar a la escuela enseguida, se buscan alternativas en espacios puente, articulando con otras instancias ministeriales y ofertas locales. Es decir, el pasaje entre el afuera y la vuelta a la escuela puede ser prolongado, es un proceso de transición hasta que el joven pueda estar en condiciones de sostener en el tiempo la vuelta a la escuela.

La particularidad de este plan radica en la fuerte articulación entre el Ministerio de Educación de la provincia y otras áreas de gobierno, como el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud, y con los actores locales-municipales (por ejemplo, ofertas culturales, de formación profesional, etc.).

Se trata de una iniciativa de armado “artesanal” —en palabras de los mismos actores—, que permite dar respuestas particularizadas, brindar un abordaje más integral para cada joven, a la vez que responder a las peculiaridades de los municipios y regiones de la provincia.



Hay otras figuras relevantes para la línea territorial. Por un lado, los referentes institucionales, que pueden ser docentes, tutores, preceptores o facilitadores de la convivencia, que desde el interior de la escuela cumplen la función de recibir al estudiante y realizar un seguimiento de él respecto de la documentación, el cursado de las materias, las asistencias y las evaluaciones. Por otro lado, el referente regional, actor fundamental para promover las acciones tendientes a la inclusión socioeducativa en su región, realizar el seguimiento del plan al interior de las escuelas. Trabaja conjuntamente con el equipo central del Plan Vuelvo a Estudiar, así como con otras figuras del sistema educativo (supervisores, directivos y docentes de las escuelas).

Como ya fue señalado, a este estudio excede la posibilidad de analizar la línea virtual del Plan Vuelvo a Estudiar, ya que su propuesta no está enlazada con la educación secundaria común y su población objetivo son jóvenes y adultos que no han finalizado sus estudios secundarios. A pesar de ello, amerita una mención por ciertas características novedosas de su propuesta curricular, que ha dado lugar a desarrollos que comienzan a ser pensados para la secundaria común en la jurisdicción.

El Vuelvo Virtual²⁹ permite la obtención del título secundario mediante una oferta organizada en módulos interdisciplinarios estructurados a partir de situaciones problemáticas relacionadas con la comunidad de los estudiantes. De esta forma, la estrategia centra su acción en el tipo de aprendizajes que despliegan los participantes, donde la integración de saberes de diferentes disciplinas resulta crucial. La propuesta pedagógica busca rescatar los “saberes educativos de la experiencia” que trae cada estudiante a fin de que estos entren en diálogo con los saberes curriculares, y así construir un nuevo conocimiento.

A partir del trabajo de interdisciplina que se realiza en el Vuelvo Virtual, se comienzan a elaborar los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). Apuntan a iniciar un camino para interpelar las formas en que se enseña y aprende en la secundaria, así como generar cambios en las formas del trabajo de enseñar, a partir de una labor en equipo que diluya las fronteras entre las disciplinas y la jerarquización de los

29. La línea virtual del Plan Vuelvo a Estudiar expide títulos de bachiller con orientación en Economía y Administración; Agro y Ambiente y Educación Física; esta oferta interdisciplinaria cuenta con un diseño curricular basado en los contenidos curriculares de la Secundaria Orientada, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los contenidos incluidos en la Educación de Adultos.



saberes, buscando promover esta perspectiva interdisciplinaria en el currículum del nivel.³⁰ Los NIC comienzan a permear las fronteras de la secundaria común. Por ejemplo, estos son utilizados en los Espacios de Acompañamiento del Programa Secundario Completo,³¹ cuyo principal propósito es el acompañamiento integral de las trayectorias escolares de los/las estudiantes a fin de garantizar la obligatoriedad del nivel y, con ello, el derecho a la educación.³²

En síntesis, el Plan Vuelvo a Estudiar en su línea territorial que aquí se analiza constituye una política de inclusión educativa que, gracias a un uso estratégico de la información disponible sobre los estudiantes, logra enlazar a los adolescentes y jóvenes nuevamente con la secundaria. Por otra parte, es de destacar la articulación intra e interministerial que permite el diseño de intervenciones que se ajustan mejor a las realidades vitales de los adolescentes y jóvenes que no finalizaron la escolaridad secundaria.

Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA) de la provincia de Córdoba

El nivel secundario de la provincia de Córdoba

Los resultados del censo de 2010 para la provincia de Córdoba dieron cuenta de 3.308.876 personas, representando el 8,25% de la población del país.³³ En lo que respecta al plano educativo, en 2016 la provincia contaba con 5.529 unidades educativas y 972.642 alumnos matriculados en todos los niveles. El nivel secundario cuenta con 830 unidades educativas, donde casi la mitad de ellas (428) corresponde al sector estatal.³⁴

30. Véase disponible en línea: <<http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/course/view.php?id=3503>>.

31. Fuente: "Programa Secundario Completo", Dirección Provincial de Educación Secundaria, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

32. Fuente: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Secretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria "Los Espacios de Acompañamiento: orientaciones en el marco del Secundario Completo".

33. Fuente: Documentos estadísticos 2015, Dirección General de Estadísticas y Censos, Gobierno de la provincia de Córdoba, disponible en línea: <http://web2.cba.gov.ar/actual_web/estadisticas/Documentos_Estadisticos_2015.pdf>. Consultado el 15 de julio de 2017.

34. Fuente: Estadísticas de la Educación 2016, Ministerio de Educación, Gobierno de la provincia de Córdoba, disponible en línea: <<http://www.cba.gov.ar/informacion-y-estadistica-educativa/>>. Consultado el 1 de febrero de 2018.



La presencia de adolescentes de entre 12 y 14 años en el sistema educativo es elevada, ya que en 2010 asistía a una institución educativa el 95,8%.³⁵ Con respecto a la matrícula en el nivel secundario, en los últimos años se observa un crecimiento constante, especialmente en lo que respecta al ciclo superior de la secundaria. En 2005, el polimodal —el cual equivale al actual ciclo orientado— registraba 106.693 estudiantes; en 2010, esta cifra aumentó a 111.347, y en 2015 hubo 132.547 adolescentes y jóvenes que se matricularon en el ciclo orientado. En lo que respecta al ciclo básico, se observa un leve aumento en la matriculación, pasando de 183.452 en 2010 a 187.007 en 2015.³⁶ Este aumento se corrobora al observar la tasa neta de matriculación en secundaria, la cual era en 2011 del 76,4%, en 2013 del 79,3% y en 2015 del 83,8%.³⁷

Con respecto a los indicadores de eficiencia interna, en 2014 la tasa de promoción efectiva fue del 82,6%, y la de repitencia, del 7,8%; en relación con el abandono interanual, fue del 9,6% entre 2014 y 2015, y la tasa de sobreedad fue del 27,9% para 2015.³⁸

En cuanto a los aprendizajes, en 2013³⁹ el 47,1% de los estudiantes cordobeses se ubica “por debajo del básico” en su desempeño en Matemática. Esta situación presenta una leve mejoría tres años después, ya que para 2016⁴⁰ el 42,4% de los estudiantes tuvo un desempeño “por debajo del básico”, aunque aún la situación presentaba niveles inferiores a los esperables.

En lo que tiene que ver con los aprendizajes en Lengua, el escenario resulta más favorable que para Matemática, ya que en 2013 el 35,2% tuvo un desempeño “por debajo del básico” y casi igual proporción, un 34,9%, muestra un desempeño “satisfactorio”. Para 2016, los indicadores mejoran notablemente, siendo mayoritarios los estudiantes que tienen un desempeño “satisfactorio” (el 45,3%) y “básico” (25,3%).

35. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

36. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2005 a 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/dinee/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>>. Consultado el 21 de febrero de 2018.

37. Fuente: Ministerio de Educación nacional, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/institucional>>; e INDEC, Censo Nacional 2010, disponible en línea: <<http://www.indec.gob.ar>>.

38. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2014 y 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

39. Fuente: Operativo Nacional de Evaluación (ONE), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Departamento de Evaluación, Ministerio de Educación, 2013, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/dinee/files/2015/04/INFORME-EJECUTIVO-CENSO-ONE-2013.pdf>>.

40. Fuente de información: Operativo APRENDER, Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, disponible en línea: <<http://aprenderdatos.educacion.gov.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>>.



Sobre la base de los datos analizados, la provincia tiene por delante el desafío de escolarizar al 16% de los adolescentes que aún no había llegado a la educación secundaria en 2015, además de abordar los resultados en los aprendizajes, especialmente en el área de Matemática, que presenta una gran disparidad respecto a los resultados en Lengua.

Características del Programa Avanzado en Educación Secundaria con énfasis en tecnología de la información y la comunicación (PROA)

El PROA se inicia en 2014 a partir de la creación de una serie de instituciones de nivel secundario de carácter experimental que otorgan el título de bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software (salvo en la Sede San Francisco, que expide el título de técnico en Programación). El programa comienza con el funcionamiento de tres sedes; en 2015 se agregan otras tres y en 2016 se abren dos más. En 2017 llegan a doce escuelas PROA en toda la provincia. El programa no tiene la pretensión de ser implementado en el conjunto del sistema de nivel secundario, sino que estas escuelas son una oferta dentro de las opciones comprendidas en el nivel que se ofrecen a un alumnado heterogéneo. La proyección para los próximos años es su ampliación hasta alcanzar las cuarenta sedes en todo el territorio provincial, algunas de ellas con formación especializada en “desarrollo de software” y otras con la opción de especialización en biotecnología.

El diagnóstico de partida para la creación de estas escuelas remite a la necesidad de hacerse eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por lo tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación y el trabajo autónomo y colaborativo. Al mismo tiempo, parten del supuesto de que las TIC contribuyen a constituir un entorno formativo más ligado a las culturas juveniles.

De este modo, el programa propone un “formato organizativo institucional” que habilite otros modos de estar en la escuela y de apropiarse del conocimiento, que promueva innovación creativa y una disposición de aprender a aprender y favorezca el acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles integrando lenguajes



multimediales a las dinámicas escolares. La formación del alumno apunta a habilitarles otro modo de estar en la escuela, apropiarse del conocimiento de forma distinta —ligada al autoaprendizaje, la investigación, la formación continua y autónoma—, para que aprendan a emprender, a desarrollarse e innovar creativamente. De esta manera, se busca motivar a los estudiantes a instruirse a lo largo de toda la vida y, tal como dice la normativa de creación (resolución N.º 136/14), generar un desarrollo no solo cognitivo sino también afectivo-emocional y social. Asimismo, se plantea como un desafío de la secundaria actual el ofrecer las tres alfabetizaciones: la básica, la científica y la digital.

Esta impronta que tiene el programa en relación con el tipo de herramientas, aprendizajes y cualidades que se pretende fomentar en los estudiantes, lo que sus promotores denominan como el “espíritu PROA”, se desea extender al resto de las instituciones de nivel secundario. De esta forma, este “espíritu” no remite al desarrollo específico de software, sino a construir un tipo de relación con el saber y el aprendizaje, más acorde con el mundo contemporáneo caracterizado por la omnipresencia de las TIC y el conocimiento. Por lo tanto, se busca que las sedes de PROA, especialmente aquellas situadas en las localidades más pequeñas de la provincia, se constituyan en un centro de referencia regional para las otras instituciones secundarias.

Por otra parte, al tratarse de una propuesta pedagógica de jornada extendida y centrada —actualmente— en el desarrollo de software, se persigue que los adolescentes que se inscriban en ella puedan estar en condiciones de asistir a PROA; esto es, que sean chicos interesados en la tecnología y tengan capacidad de sostener una cursada de ocho horas reloj diarias. De este modo, desde las escuelas primarias se realiza la propuesta a las familias de los chicos para evaluar su inscripción.

Las principales características del modelo institucional de PROA son:

- ▶ Jornada escolar de ocho horas: cinco horas destinadas a las materias disciplinares (generalmente desarrolladas en el turno mañana), dos para clubes de artes, ciencias y deportes y una hora de tutoría-acompañamiento.
- ▶ Clubes de artes, ciencias y deportes: conforman la propuesta curricular de PROA; su propósito es contextualizar, profundizar y

ampliar los aprendizajes y contenidos de los diferentes espacios disciplinares y de formación especializada. Buscan favorecer aprendizajes de manera lúdica y creativa, sin perder de vista su complejidad. Se trabaja a través del formato proyecto, orientado al logro de un producto (un objeto, un bien, un servicio) que constituye la respuesta a una necesidad o una problemática propiciando aprendizajes efectivos sobre la realidad.

- ▶ Evaluación: un aspecto novedoso es que los estudiantes son evaluados anualmente en función de los aprendizajes. Las notas no se promedian, sino que se definen los aprendizajes a ser adquiridos y se trabaja con los estudiantes en función de los aprendizajes logrados y los pendientes. Para poder pasar al ciclo orientado, tienen que estar todos los aprendizajes del ciclo básico acreditados.
- ▶ Se implementa el legajo académico por alumno: trimestralmente, los docentes vuelcan lo logrado y lo pendiente por cada alumno.
- ▶ Espacios curriculares de la formación específica. Para la orientación en Desarrollo de Software, esos espacios son:
 - ▶ Todos los años tienen Inglés Aplicado al Desarrollo de Software.
 - ▶ Ciclo básico: talleres de Entornos Digitales, Sistemas Operativos y Software de Aplicación; talleres de Algoritmos; Estructura y Almacenamiento de Datos; Programación I.
 - ▶ Ciclo orientado: Diseño de Interfaces y Usabilidad; Programación en todos los años, Robótica; Ética y Legislación; Desarrollo de Aplicaciones Móviles; Testing.
- ▶ Se realiza una selección de perfiles docentes —tanto de directivos como de docentes—, por medio de una comisión integrada por el ministerio, el gremio docente de la provincia (UEPC) e integrantes de la escuela, que evalúa las titulaciones correspondientes, los antecedentes vinculados al desarrollo profesional, ser usuario competente de las TIC y además contar con un proyecto/secuencia de trabajo que involucre TIC. Se selecciona a tres aspirantes que pasan a una entrevista personal, donde tienen que defender la propuesta de trabajo y cumplir con el perfil de un docente con capacidad de trabajar en equipo,

promover prácticas innovadoras, acompañar las trayectorias y relacionarse con las familias de los estudiantes, así como que tenga ganas de sumarse a un proyecto de este tipo.

- ▶ Se implementa la figura del coordinador de sede en reemplazo de la del director/a de escuela, que trabaja en colaboración con la coordinación central y otros colegas. Se busca fortalecer su rol como "líder pedagógico" y promotor del uso de la tecnología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▶ Designación de los docentes por medio de horas cátedras para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adicionan una hora para institucional y una hora para quienes se desempeñan como tutores.
- ▶ Capacitación específica para los docentes de PROA, con el propósito de que asuman una actitud y actuación reflexivas para la toma de decisiones curriculares, exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas para la presentación de contenidos, revisen las prácticas de enseñanza e impulsen mejoras e innovaciones de acuerdo con su contexto específico.

A modo de síntesis, se observa en el PROA la intención de generar una oferta educativa que dialoga con la realidad de un mundo contemporáneo caracterizado por la fuerte presencia de la tecnología digital, buscando brindarles a los estudiantes las herramientas adecuadas para participar de él.

Provincia de Río Negro, la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN)

El nivel secundario de la provincia de Río Negro

La provincia de Río Negro cuenta con 638.645 habitantes para 2010, según datos del censo de población, lo cual la ubica entre los distritos menos poblados del país. En lo que respecta al ámbito educativo, la provincia tiene 1.102 unidades educativas y 221.090 alumnos matriculados en todos los niveles y modalidades; 307 son las unidades educativas que conforman el nivel secundario en todas sus moda-



lidades.⁴¹ En lo que hace a la escuela secundaria común, en 2015 se registraban 164 unidades educativas, de las cuales 116 eran de gestión estatal.⁴²

Se observa un alto porcentaje de adolescentes entre 12 y 14 años que asisten a un establecimiento educativo, el cual era del 97,4% para 2010.⁴³ En relación con el nivel secundario, se replica la tendencia general de un incremento constante, especialmente en el último tramo de la escolarización secundaria. En 2005, eran 21.552 los estudiantes de polimodal —equivalente al ciclo orientado actual—, pasando a ser 23.680 en 2010 y 26.769 en 2015. Con respecto al ciclo básico, se mantiene casi estable la matrícula, al ser de 40.099 y 40.580 en 2010 y 2015, respectivamente.⁴⁴ La tasa neta de matriculación en la secundaria rionegrina también experimenta un aumento paulatino; era del 78,4% en 2011, del 82,6% en 2013 y del 85,1% en 2015.⁴⁵

Con respecto a los indicadores de eficiencia interna, en 2014 la tasa de promoción efectiva era del 72,4% y la de repitencia era del 14,6%; el abandono interanual entre 2014 y 2015 era del 12,9%, y la tasa de sobreedad para 2015 era del 39,2%.⁴⁶

En cuanto a los aprendizajes, para 2013⁴⁷ el grupo de estudiantes del sector estatal con desempeño "satisfactorio" en Matemática era mayoritario (33,8%), al cual le seguía de cerca el grupo de estudiantes con rendimiento "por debajo del básico" (32,1%). Pero esta situación empeoró considerablemente en 2016,⁴⁸ ascendiendo al 42% los estudiantes ubicados "por debajo del básico".

41. Fuente: Anuario Estadísticas Educativas 2016, Ministerio de Educación y Derechos Humanos, provincia de Río Negro, disponible en línea: <https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/archivos/anuario_estadisticas_educativas_2016.pdf>. Consultado el 1 de febrero de 2018.

42. Fuente: Relevamiento Anual 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

43. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

44. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2005 a 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/2014/05/24/anuarios-estadisticos/>>. Consultado el 21 de febrero de 2018.

45. Fuente: Ministerio de Educación nacional, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, disponible en línea: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/institucional>>; e INDEC, Censo Nacional 2010, disponibles en línea: <<http://www.indec.gob.ar>>.

46. Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2014 y 2015, DINIEE, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

47. Fuente: Operativo Nacional de Evaluación (ONE), Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Departamento de Evaluación, Ministerio de Educación, 2013, disponible en línea: <<http://portales.educacion.gov.ar/diniee/files/2015/04/INFORME-EJECUTIVO-CENSO-ONE-2013.pdf>>.

48. Fuente de información: Operativo APRENDER, Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016, disponible en línea: <<http://aprenderdatos.educacion.gov.ar/binarg/RpWebEngine.exe/Portal?lang=esp>>.



Algo diferente se registra en Lengua, donde mayormente los estudiantes tienen un desempeño considerado "satisfactorio". En 2013, representaban un 47,23% (seguido a la distancia por el 21,87% que se posicionó como "básico"). Al igual que en Matemática, en 2016 empeora la situación de los aprendizajes en Lengua, descendiendo cinco puntos porcentuales quienes lo hacen de modo "satisfactorio" (42,5%).

Considerando el panorama que plantean los datos anteriores, la situación del nivel secundario en Río Negro presenta mayores dificultades en lo que hace a los indicadores de eficiencia interna, teniendo una baja tasa de promoción y tasas relativamente altas de repitencia y abandono. Asimismo, según los resultados de las evaluaciones se evidencia que la situación en los aprendizajes ha sufrido un deterioro en los últimos años, aspecto en el que parece centrarse de manera prioritaria la reforma educativa que aquí se analiza.

Acerca de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN)

El Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro impulsa la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN), reforma que comienza su diseño en 2015 y se implementa en las escuelas a partir de 2017. Se trata de una propuesta de reforma ambiciosa que pretende realizar modificaciones intensivas en la matriz organizacional de la escuela secundaria, cambiando aspectos como la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente. Asimismo, se trata de una política con carácter universal en tanto tiene como propósito aplicarse de manera extensiva y simultánea en los 93 centros educativos diurnos de gestión estatal que existen en la provincia.

Como se mencionó al inicio de este documento, en los años ochenta la provincia implementó el Ciclo Básico Unificado (CBU), reforma de tipo integral (Tiramonti, 2015) que modificaba los modos de evaluación, fomentaba el trabajo en equipo de los docentes y la interdisciplinariedad, promovía la realización de talleres para los estudiantes y los docentes y generaba un sistema de asignación docente basado en el cargo, que concentraba las actividades en un único centro educativo (resolución N.º 964/86). En la década de 1990, luego de la promulgación de la Ley Federal de Educación, se retornó a un paradigma de enseñanza tradicional a partir de la resolución N.º 201/96.



En 2008, tiene lugar otra reforma del nivel secundario, conocida como Escuelas de Transformación (resolución N.º 235/08), en la que se incorpora ya un sistema de trabajo basado en la concentración de las horas de los profesores aplicado a un nuevo diseño curricular, la asignación de horas institucionales de trabajo colectivo y de articulación de distintas disciplinas, bajo la coordinación de un “coordinador interdisciplinar”.

En 2012 se sanciona en la provincia la nueva Ley Orgánica de Educación,⁴⁹ la cual establece que la escuela secundaria rionegrina debe organizarse sobre la base de los siguientes criterios:

- a) Integración del trabajo pedagógico por disciplinas en áreas del conocimiento.
- b) Organización del trabajo docente por cargo con horas laborales destinadas al trabajo áulico y a otras tareas inherentes a su función.
- c) Incorporación de formatos curriculares, modalidades de cursado y criterios de evaluación, acreditación y promoción que respondan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garanticen trayectorias escolares continuas y completas.
- d) Creación de alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal (ley N.º 4819/12, artículo 37).

De esta manera, la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina busca responder a estas prerrogativas, retomando así la tradición reformista de la provincia. El diseño de la actual reforma se inicia en 2015, con un proceso de consulta y debate para repensar una nueva escuela secundaria que construya un diseño curricular común a todos los establecimientos. Se elaboró así una comisión desde el Ministerio de Educación de la Provincia y se trabajó durante un año junto al gremio docente en la elaboración de la estructura de la escuela y de los cargos docentes hasta la coyuntura conflictiva de mediados de 2016.⁵⁰ Seguidamente, la comisión continuó trabajando en la construcción de los diseños curriculares con especialistas de distintas disciplinas e

49. Al entrar en vigencia la ley, se suspende la incorporación progresiva de la normativa de las Escuelas de Transformación que se estaba realizando de los establecimientos diurnos (resolución N.º 278/12).

50. A mediados de 2016, el gremio se retira de la comisión, situación desencadenada por un conflicto salarial en el que se le pedía al gobierno provincial la reapertura de paritarias.

instituciones. Por fin, el 22 de noviembre de 2016 se aprobó la resolución N.º 3991, que resuelve dejar sin efecto las estructuras curriculares de todos los planes de estudio de los 93 Centros de Educación Media Diurnos de la provincia (artículo 3) y aprobar desde el primero de marzo de 2017 las estructuras curriculares correspondientes al ciclo básico y al ciclo orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, descritas en el anexo 1 de dicha resolución (artículo 4).

La Escuela Secundaria Rionegrina se plantea realizar cambios intensivos, por el grado de innovaciones que propone realizar a la matriz organizacional de la escuela secundaria, y extensivos, por su pretensión de aplicarlos de forma simultánea en los 93 establecimientos diurnos de la provincia (Terigi *et al.*, 2013). Esta política apunta a modificar desde la distribución del trabajo docente y su organización al interior de la institución a la organización de los tiempos y espacios y los diseños curriculares.

Busca otorgarle mayor flexibilidad a la propuesta institucional para hacerse eco de las particularidades en su interior, ya sea de los estudiantes o del contexto regional. Se parte de la intencionalidad de fortalecer el protagonismo de los equipos directivos y docentes en el marco de la particularidad de cada escuela para posibilitar que todos puedan estar y crecer en ella, transformando el esquema tradicional del funcionamiento institucional.

Algunas de sus principales características son:

- ▶ Con respecto a los tiempos escolares, la semana escolar se organiza en un turno con una dedicación de veintisiete horas: cinco horas diarias más dos horas a contraturno de Educación Física. Los módulos de trabajo se organizan por horas reloj y pueden durar sesenta minutos o más —lo define cada escuela—, y cuentan con veinte minutos de descanso diario, sin estar necesariamente preestablecido.
- ▶ Contratación de los profesores por cargo, los cuales tienen una asignación horaria de veinticinco, dieciséis y nueve horas reloj; concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno solo se puede tener un cargo docente. Cada cargo tiene asignadas dos horas de trabajo institucional. El resto de las horas se destina a diversas actividades que pueden ser

frente a alumnos o no; esto se define en cada escuela, de manera contextualizada y particularizada según el proyecto educativo institucional.

- ▶ Se establecen en todos los establecimientos dos horas para una reunión institucional (horario definido por localidad y se realiza en todas las escuelas del mismo turno en simultáneo). Ese trabajo institucional implica el encuentro de todos los docentes para la planificación en áreas e interáreas, para debatir sobre los principios educativos del proyecto escolar y planificar en conjunto. En simultáneo, los estudiantes se reunirán en el Taller de Políticas Estudiantiles, espacio que propiciará la vinculación de la vida escolar con la realidad social.

Con relación a la estructura y organización curricular:

- ▶ Las unidades curriculares son cuatrimestrales. Incluyen un tiempo para la construcción de saberes, instancias de articulación y de síntesis, períodos de complementación de saberes y acreditación. Se desarma la promoción en bloque y, por lo tanto, la repitencia por año; solo se repiten aquellas unidades curriculares en que no fue suficiente la acreditación de saberes (lo cual da lugar a trayectorias escolares diversas).
- ▶ Se estructura en dos ciclos. Por un lado, el ciclo básico, de cuatro cuatrimestres de duración, que opera como bloque académico, es decir, constituye un dispositivo institucional que fortalece esta etapa de formación en términos de apoyo, acompañamiento y aprendizaje de estrategias y pretende atender los distintos tiempos de aprendizaje de los estudiantes, sus subjetividades y, además, articular con el nivel primario. Por otro lado, el ciclo orientado, de seis cuatrimestres de duración, brinda una formación diversificada.
- ▶ Organización curricular por área de conocimiento. Cada unidad curricular integra un área. Los abordajes en las distintas áreas tendrán un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; se transforma el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que impliquen el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de

enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en interárea. Por ejemplo, las actividades que se ofrezcan a los estudiantes deberán promover aprendizajes combinando unidades curriculares. Así, los estudiantes construirán sus conocimientos desde una educación integral y no fragmentada. La propuesta evoluciona hacia espacios de construcción interdisciplinar que promueven el desarrollo del pensamiento complejo: Taller de Problemáticas Complejas (Educación Científica y Tecnológica), Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales (Educación en Ciencias Sociales y Humanidades), Taller de Comunicación (Educación en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Educación en Matemática).

En síntesis, la reforma de la secundaria rionegrina resulta una intervención que apunta a modificar las distintas dimensiones que configuran la vida cotidiana de una escuela, en lo relativo al aprendizaje, los tiempos, el trabajo docente y los diseños curriculares.

2.3.

TABLA SÍNTESIS DE LOS CASOS

ESCUELAS DE NUEVO FORMATO	
PROVINCIA Y AÑO DE INICIO	Tucumán. Año 2010.
PERTENENCIA INSTITUCIONAL	Ministerio de Educación, provincia de Tucumán.
ALCANCE	Escuelas secundarias regulares, generalmente ubicadas en barrios con características urbano-marginales. Cinco escuelas creadas en 2010; llegan a ser 38, pero luego del proceso de reconversión curricular quedan 14 escuelas en 2017.
LÍNEAS DE ACCIÓN ESTRATÉGICA	<ol style="list-style-type: none"> 1) Busca que los docentes se desempeñen en horas de trabajo frente a alumnos y horas de trabajo institucional, para lo cual son designados con un agrupamiento de horas cátedra y horas institucionales con carácter indivisible. 2) Método de selección de docentes mediante entrevista. 3) Propuestas de enseñanza disciplinares; inter o multidisciplinares, de articulación temática; propuestas de enseñanza para la integración de saberes. 4) Propuestas de acompañamiento a las trayectorias escolares.
RÉGIMEN ACADÉMICO	
PROVINCIA Y AÑO DE INICIO	Provincia de Buenos Aires. Año 2011.
PERTENENCIA INSTITUCIONAL	Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires
ALCANCE	Estudiantes considerados por las instituciones en riesgo de desgranamiento o "vulnerabilidad escolar". Experiencias registradas con grupos específicos de estudiantes de 25 escuelas secundarias de las localidades de San Antonio de Areco, Olavarría, San Miguel del Monte, San Pedro, Pergamino, Lobería, Villa Gesell, Saladillo, Jeppener y Brandsen, Capitán Sarmiento, La Matanza, Chascomús, General Belgrano, Lezama, Berazategui, Junín, General Pueyrredón, Carmen de Patagones y Carlos Tejedor.

LÍNEAS DE ACCIÓN ESTRATÉGICA	<ol style="list-style-type: none"> 1) Peinado de listado: para revisar las trayectorias de estudiantes que repitieron varias veces y de su paso repetido distinguir qué materias aprobaron alguna vez y cuáles adeudan. Así, el estudiante promociona al año siguiente recurando solo las materias que nunca aprobó. 2) Semipresencialidad: realización de trabajos específicos para estudiantes que no pueden mantener la asistencia regular. 3) Per Saltum: para alumnos que han repetido el año. Propone cursar materias del año que les corresponde cursar al tiempo que se recusan las que no han sido aprobadas en el año anterior. 4) Libre deuda: su objetivo es que el alumno esté al día con su promedio de 7 en cada materia y promocione la materia en el año en curso; se posibilita que recupere en el tercer trimestre los 7 puntos que no alcanzó en el primer y segundo trimestre. 5) By pass: cursada alternativa que implica la cuatrimestralización de la mayoría de las materias, para que el alumno pueda ir obteniendo, a medida que avanza en su recorrido escolar, logros paulatinos que fortalezcan su confianza. 6) Cuatrimestralización e integración de materias por áreas: los docentes de dos materias diferentes articulan el dictado de ellas realizando actividades conjuntas.
PLAN VUELVO A ESTUDIAR-LÍNEA TERRITORIAL	
PROVINCIA Y AÑO DE INICIO	Santa Fe. Año 2013.
PERTENENCIA INSTITUCIONAL	Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Gobierno de la provincia de Santa Fe
ALCANCE	Adolescentes y jóvenes que abandonaron la educación secundaria y se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Para detectar los casos de abandono de la escolarización se recurre al Sistema de Gestión y Administración Escolar (SIGAE). Se parte de la condición de vulnerabilidad como criterio para dar prioridad a la inclusión educativa. Escuelas involucradas: 100 (2013); 321 (2014); 374 (2015). Estudiantes incluidos: 3.478 (2015); 2.617 (2014); 800 (2013).

LÍNEAS DE ACCIÓN ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación de las actividades para la inclusión con áreas de gestión del Ministerio de Educación, otros ministerios en el marco del Gabinete Social y con los municipios y comunas. • Identificación y visitas por medio de consejeros juveniles a los hogares de los adolescentes y jóvenes que abandonaron la escuela, para sensibilizar y ofrecer opciones para el retorno a la escolaridad. • Consejeros juveniles y beneficiarios deciden acciones que faciliten el retorno y la continuidad en el sistema educativo: reingreso a la escuela regular, actividades culturales, deportivas, acceso a espacios participativos y recreativos, entre otros. • Involucramiento de las delegaciones regionales, supervisores, equipos directivos y referentes institucionales del plan en las escuelas. • Acompañamiento a las escuelas para la inclusión socioeducativa y el seguimiento de las trayectorias escolares alternativas elaboradas por cada institución escolar y aprobadas por supervisión, a fin de favorecer aprendizajes con calidad social y una flexibilización de los tiempos y espacios educativos. • Fortalecimiento de la articulación con otros actores de la educación secundaria: referentes regionales PMI, referentes institucionales, facilitadores de la convivencia, preceptores, equipos socioeducativos, otros. • Creación de instancias de formación para equipos directivos, referentes institucionales, referentes regionales y consejeros juveniles. • Colaboración y participación en la implementación del Plan Vuelvo Virtual, opción semipresencial para el cursado del nivel secundario, atendiendo a la demanda de jóvenes y adultos que no pueden acceder a la modalidad de cursado convencional presencial en cada regional ministerial y nodo provincial.
ESCUELAS PROA	
PROVINCIA Y AÑO DE INICIO	Córdoba. Año 2014.
PERTENENCIA INSTITUCIONAL	Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba
ALCANCE	Adolescentes en edad de cursar la escuela secundaria. Ocho escuelas, ubicadas en San Francisco, Córdoba Capital, Laboulaye, Porteña, Villa Dolores, San Pedro, Villa Carlos Paz y La Calera. En 2017 se crean 4 escuelas más y está previsto continuar con la creación de escuelas PROA, hasta alcanzar las 40 instituciones en todo el territorio provincial.

LÍNEAS DE ACCIÓN ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada escolar de 8 horas: 5 para los espacios disciplinares, 2 horas más diarias para que los adolescentes participen de clubes de ciencias, de arte, de deportes, que contribuyan a la ampliación de los horizontes culturales y personales de cada uno de ellos; 1 hora de tutoría. • Evaluación anual en función de los aprendizajes. Las notas no se promedian, sino que se revisan aprendizajes pendientes antes de pasar de año. • Selección de perfiles docentes —de directivos y profesores—, por medio de una comisión integrada por el ministerio, el gremio docente (UEPC) e integrantes de la escuela que evalúa las titulaciones y los antecedentes, ser usuario competente de TIC y contar con un proyecto/secuencia de trabajo que involucre TIC. • Contratación de los docentes por medio de horas cátedras y asignación de una hora de trabajo institucional a cada profesor. • Capacitación específica para los docentes de PROA.
NUEVA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA	
PROVINCIA Y AÑO DE INICIO	Río Negro. Año 2017.
PERTENENCIA INSTITUCIONAL	Ministerio de Educación y Derechos Humanos, provincia de Río Negro.
ALCANCE	Toda la población de la escuela secundaria diurna común, entre primer y quinto grado. Los estudiantes de 58 de las 93 escuelas secundarias diurnas de gestión estatal.
LÍNEAS DE ACCIÓN ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • La semana escolar organizada en un turno con una dedicación de 27 horas: 5 horas diarias más 2 horas a contraturno de Educación Física. • Contratación de los profesores por cargo, con una asignación horaria de 25, 16 y 9 horas reloj; concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo. • Dos horas para una reunión institucional por establecimiento, de la que participa el conjunto del equipo docente. • Las unidades curriculares son cuatrimestrales; se desarma la promoción en bloque, por ende, la repitencia por año; solo se repiten las unidades curriculares donde no fue suficiente la acreditación de saberes, dando lugar a trayectorias escolares diversas. • Estructura de dos ciclos: el ciclo básico, de 4 cuatrimestres de duración, opera como Bloque Académico; el ciclo orientado, de 6 cuatrimestres de duración, brinda una formación diversificada. • Organización curricular por área de conocimiento, cada unidad curricular integra un área. Los abordajes en las distintas áreas tendrán un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. • Trabajo docente colaborativo, entre profesores de la misma área y de áreas diferentes.

CAPÍTULO 3

LAS POLÍTICAS DE CAMBIO:

DIMENSIONES CONVERGENTES Y SINGULARIDADES EN LOS CINCO CASOS PROVINCIALES

La investigación realizada buscó mostrar aquellos elementos que han jugado un papel relevante en la concreción de políticas orientadas a mejorar los niveles de inclusión en el secundario, en términos de acceso y mejora de los aprendizajes, teniendo en consideración tanto las etapas de diseño y formulación como las de implementación de dichas políticas.

Como ha quedado en evidencia a lo largo de la descripción de los diferentes casos, las estrategias de política seleccionadas en este trabajo difieren entre sí. La mejora de la secundaria se realiza a través de caminos diversos, algunos con mayores puntos de contacto, pero en todos es posible indagar de modo sistemático una serie de dimensiones. En este apartado, daremos cuenta de estas dimensiones convergentes al tiempo que se señalarán las singularidades que se evidencian en cada caso. Estas dimensiones remiten a la extensión y el modo de implementación de cada política; las condiciones legales y materiales; los acuerdos con otros actores clave y con otras instancias ministeriales; las condiciones del trabajo docente; las modificaciones en la organización institucional y el currículum.

3.1.

EXTENSIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA

Los casos seleccionados muestran estrategias diferentes a la hora de proponer herramientas de política educativa. Difieren en cuanto a la extensión de ellas: algunas están orientadas a un número reducido de casos y revisten el carácter de experimentales o piloto, otras abarcan una escala intermedia y otras buscan impactar en el conjunto del nivel medio. Asimismo, se distinguen en relación con los mecanismos de implementación: algunas asumen formas progresivas y graduales de implantación, mientras otras tienen una pretensión de aplicación en simultaneidad en la totalidad de los establecimientos.

Comencemos observando aquellas que, desde su diseño, no prevén la extensión universal, sino que constituyen experiencias pensadas para ser introducidas en un número reducido de casos, incluso revistiendo un carácter experimental. Este tipo de estrategias brinda ciertas posibilidades —así como conllevan otro tipo de “riesgos”— respecto a las que priorizan la implementación en el conjunto del nivel. Por ejemplo, permiten una selección de los perfiles docentes que necesitan para trabajar en estas escuelas; también, desde las instancias ministeriales se puede realizar un acompañamiento cercano de la implementación, así como la provisión de mayores recursos humanos, materiales y económicos para motorizar estas experiencias. Al mismo tiempo, siempre parece estar presente el riesgo de generar una nueva diferenciación al interior del subsistema de educación secundaria.

La política de Nuevo Formato de la provincia de Tucumán reúne estas características, así como las escuelas PROA de Córdoba. El Nuevo Formato tucumano constituyó una forma de actuar sobre el nivel en un momento en que se registraban restricciones presupuestarias; de esta manera, se aprovecharon recursos existentes en el sistema, así como la disponibilidad de nuevos edificios en el marco del Programa Nacional 700 Escuelas.⁵¹ El propósito era proveer una propuesta específica a aquella franja de adolescentes provenientes de sectores medios-bajos y bajos que eran los primeros en sus familias en acceder al nivel, que en su mayoría habitaban en barrios donde la oferta de

51. Se trata de un programa de infraestructura educativa en los niveles inicial, primario y secundario, en el cual se previó la construcción de un total de 2.250 edificios escolares. Disponible en línea: <<http://www.700escuelas.gov.ar/web/2016/>>.



secundaria era escasa y que su inclusión encontraba resistencias en escuelas secundarias “tradicionales” o “comunes”. Es por ello que se pensó en la necesidad de trabajar con esta población a partir de la creación de una serie de escuelas con un modelo pedagógico que permitiera diversos espacios de trabajo entre colegas y con los alumnos. Para alcanzar este objetivo, se ideó un mecanismo de selección de los perfiles docentes, que fueron contratados por medio de un agrupamiento de horas cátedra indivisibles que contemplaban el trabajo docente por fuera del aula; a esto se suma el trabajo por ciclo, es decir, el profesor trabaja al menos tres años con su grupo de alumnos. Por medio de este modelo institucional, se buscaba modificar la cultura institucional de la secundaria, al menos en estas instituciones. Recordemos que en 2010 se crean solo cinco escuelas, llegando a ser 38 instituciones en todo el territorio provincial, para actualmente rondar la docena de escuelas de Nuevo Formato en un universo de 258 unidades educativas de nivel secundario de gestión estatal.

Con relación al caso de Córdoba, vemos que esta política está pensada para un grupo numéricamente reducido de instituciones. Coloca el eje en cuestiones de orden pedagógico, en generar en los estudiantes otra relación con el saber y los aprendizajes. De esta manera, no toma como punto de partida la condición socioeconómica de origen de los estudiantes que recibe, aunque está orientada principalmente a los sectores más bien bajos de la población.

Esta estrategia ha tenido una implementación gradual y progresiva. Como se mencionó antes, se inicia con la creación de tres escuelas en 2014, hasta llegar a la docena de sedes en todo el territorio cordobés en 2017. La proyección es que en los próximos años el número final de escuelas de este tipo, con diversas orientaciones —en software y en biotecnología—, alcance las cuarenta instituciones a lo largo de la provincia, sobre un total de 428 unidades educativas de nivel secundario de gestión estatal.

Si bien están pensadas como estrategias experimentales, parten de un diagnóstico aplicable al nivel en su conjunto —los cambios en la relación con el conocimiento, la omnipresencia de las tecnologías de la comunicación e información, la necesidad de innovar en las prácticas de enseñanza y en motivar el aprendizaje a lo largo de toda la vida— y buscan interpelar a todo el nivel secundario e impregnarlo con cierto “espíritu” propio de estas escuelas. De esta manera, sub-

yace la idea de que el modo de trabajar la enseñanza y el aprendizaje, así como de relacionarse con los saberes, se disemine en otras instituciones a través de distintos caminos. Por ejemplo, mediante el hecho de que los docentes que trabajan en PROA y reciben una formación para ello también lo hacen en secundarias comunes, teniendo incidencia en las formas de trabajo del docente independientemente del tipo de institución en el que se esté desempeñando. Esto se logra por medio de la generación de un trayecto de capacitación docente específico, haciendo que la escuela PROA trabaje conjuntamente con otros espacios de la comunidad y se vuelva un lugar de referencia en las distintas localidades, en especial en aquellas de menor tamaño. Los equipos ministeriales a cargo de PROA señalan este aspecto de búsqueda de una estrategia de cambio progresiva que no quede aislada del conjunto del sistema:

► *Queremos que cada escuela PROA sea la mejor escuela, pero a la vez que eso le permita posicionarse como referente a nivel local y regional. El gobierno provincial está ahora tramitando un crédito internacional que nos va a permitir la construcción y equipamiento, que eso es importantísimo, de cuarenta escuelas, y ese sería el límite de la experiencia, distribuidas en la provincia, veintiocho serían en desarrollo de software y doce en biotecnología. Y pretendemos que en todos los casos las aplicaciones propias de la formación especializada estén directamente vinculadas con el contexto (integrante de equipo técnico, Córdoba).*

Hay una serie de casos analizados que presentan una extensión intermedia, ya que tienen un alcance provincial amplio, enfocando su labor a una población objetivo. El Plan Vuelvo a Estudiar entraría dentro de esta categoría, ya que propone un abordaje integral, a través de un plan de alcance provincial, que orienta su acción hacia aquellas personas que no han finalizado su escolarización secundaria. Para el caso de la línea bajo estudio en esta oportunidad —el Vuelvo Territorial—, se prioriza la acción en barrios y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social; su implementación ha sido gradual, pero a un ritmo acelerado; el Vuelvo Territorial se inicia a principios de 2013 solo en Rosario para luego ir sumando otros centros urbanos de envergadura en la provincia —Santa Fe, Reconquista, Avellaneda y Venado Tuerto— y extenderlo en el plazo de poco más de un año a todo el territorio provincial. Actualmente, da respuesta a un número importante de destinatarios (alrededor de ocho mil).



Dos de los casos restantes entran en la categoría de experiencias universales, ya que desde su diseño se orientaron a toda la secundaria común o al conjunto del nivel, aunque con distinto impacto.

Una de ellas remite a la normativa del Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires. Su formulación afecta a todo el nivel secundario; es decir, a todas las escuelas, independientemente de su modalidad y tipo de gestión. Esta norma regula diversos aspectos de la vida de las escuelas secundarias de la provincia: ingreso, cursado, promoción, evaluación, etc. Es por ello que se trata de una estrategia universal de la cual pueden hacer uso todas las instituciones. Pero para los fines de esta investigación, se indagó en aquellas experiencias que apelan al anexo 6 de la citada normativa, que son las que habilitan la modificación y flexibilización de aspectos del modelo organizacional de la secundaria a fin de atender las trayectorias reales de los estudiantes. Aquí la estrategia dista de ser universal, ya que solo un reducido número de instituciones ha hecho uso de dichas posibilidades. Las disposiciones de la Dirección de Educación Secundaria de la provincia necesarias para respaldar estas acciones que motorizan los equipos institucionales de las escuelas constituyen una cincuentena —en un universo de casi 2.400 unidades educativas de nivel secundario de gestión estatal— y, a su vez, afectan a un número reducido de estudiantes, pues en muchos casos están orientadas a individuos o grupos de menos de diez alumnos que, por sus condiciones de vida o por sus rendimientos escolares, realizan un tránsito atípico por la secundaria.

La implementación del anexo 6 del Régimen Académico en la provincia de Buenos Aires tiene un carácter universal, al tratarse de una normativa que entró en vigencia para el conjunto de las escuelas. Aquello que se ha dado de modo progresivo es la ejecución de las experiencias, las cuales deben pasar por un proceso de revisión por parte de la Dirección de Secundaria, que emite una disposición cuya vigencia es de un año (prorrogable pero no de modo automático).

Por último, el caso de la reforma de la escuela secundaria de Río Negro está orientado al conjunto de bachilleratos diurnos de gestión estatal, que ascienden a 93, de un total de 307 unidades educativas de nivel secundario en todas sus modalidades (116 de ellas correspondientes a la secundaria común). Las instituciones que no conforman este universo son las de gestión privada y las otras modalidades.



Por otra parte, es preciso señalar que asume un carácter integral al modificar diferentes dimensiones de modo simultáneo, transformando profundamente la labor cotidiana de las escuelas. Como ya se señaló, se formulan nuevos diseños curriculares; se establece la contratación docente a través de cargos; el trabajo escolar —así como la evaluación y su promoción— se estructura en áreas de conocimiento por medio de espacios disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios; se reformulan los tiempos de trabajo y la autonomía de cada institución para definirlos; se implementa la cuatrimestralización; los docentes concentran su labor en una o dos escuelas, etc. Son todos elementos que apuntan a modificar profundamente el modo en que se configura la labor pedagógica en el nivel secundario.

Este tipo de diseño de política recupera, en cierta medida, una tradición reformista propia de la provincia, ya que en esta jurisdicción, como se señaló anteriormente, a mediados de los años ochenta se implementó una reforma que afectó a un alto número de instituciones y generaba modificaciones en la propuesta curricular, en la labor de los docentes a través de la contratación por cargo y en la generación de espacios de trabajo y reflexión entre colegas.

Con relación a la implementación, hubo una pretensión de que fuera total y simultánea en los 93 establecimientos, pero la coyuntura política que se configuró en la segunda mitad de 2016 a partir de un conflicto con el gremio docente impidió su concreción. Las acciones gremiales para obstaculizar la implementación de la reforma, en especial al dificultar la realización de asambleas de reasignación de cargos docentes, llevaron a que se desarrollara en la mitad de las localidades del territorio provincial, pero en más de la mitad de los establecimientos (en 58 de los 93). Por ende, terminó poniéndose en marcha de modo gradual y progresivo.

Como se observa, en los cinco casos bajo estudio las estrategias son dispares en términos de extensión de la política y el modo de implementación, variando en función de los recursos materiales, la orientación que se le quiere dar a cada iniciativa y las características de la misma estrategia de intervención.

3.2.

CONDICIONES LEGALES Y MATERIALES: FINANCIAMIENTO, NORMATIVA, APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO POLÍTICO Y EQUIPOS TÉCNICOS

A la hora de analizar políticas educativas, resulta insoslayable indagar en las condiciones de partida de cada jurisdicción para ver la potencialidad de cada caso, las estrategias posibles para actuar sobre los problemas que las propuestas esperan atender y la perdurabilidad e instalación de la política. Al mismo tiempo, preguntarse por las condiciones materiales, financieras, legales y políticas habilita una visión de conjunto que nos ayuda a conocer las razones que hicieron posible su implementación.

3.2.1.

Financiamiento

Comencemos con los aspectos que remiten al financiamiento. A fin de lograr los cambios, las provincias se encuentran frente al desafío de realizar esfuerzos financieros, ya sea reasignando recursos para direccionarlos hacia el cambio deseado o aprovechando los recursos existentes en el sistema, los cuales pueden ser de origen provincial o provistos por programas educativos específicos provenientes de la jurisdicción nacional. Pero parece innegable que para que los cambios propuestos para el fortalecimiento del modelo pedagógico tengan un mayor impacto necesariamente tienen que estar acompañados por un esfuerzo financiero. Esto muchas veces deja en evidencia las condiciones desiguales que atraviesan los sistemas educativos de las distintas provincias.

Retomando el caso de Tucumán, se observa una reasignación de recursos existentes en el nivel secundario de la provincia. Debido a que los presupuestos de un año a otro eran dispares, al haber sido relativamente escasos los recursos disponibles en 2009 y 2010 respecto

a los años anteriores, se buscó sacarles el mejor provecho a partir de la iniciativa de Nuevo Formato. Para ello, por un lado, se redireccionaron recursos, específicamente las horas destinadas a los “espacios de definición institucional” (EDI), que para la gestión a cargo de la implementación de la política no estaban siendo bien aprovechadas por las instituciones. Esto les permitió generar un pseudo “cargo docente”, contemplando un tiempo de trabajo institucional. Por otro lado, se destinaron cuatro edificios escolares nuevos provistos por el Programa Nacional 700 Escuelas financiado por el Ministerio de Educación nacional. De esta forma, los recursos presupuestarios para 2010 se concentraron en la creación de un número reducido de instituciones que contaran con sus plantas orgánico-funcionales (POF) completas.

► *Las escuelas [de Nuevo Formato] se crean en 2010, entonces, lo empezamos a discutir en 2009. 2009 fue un año muy duro porque en 2008 hubo mucho presupuesto, se crearon muchas escuelas, porque aparte fue la primera tanda de las escuelas Plan 700, entonces, se crearon muchas escuelas grandes, nuevas, que solucionaron un montón, y con toda la POF, director, vicedirector, asesor, preceptores, todo, hasta serenos, todo. Y después en 2009 se corta, no había presupuesto, no nos daban nada. Entonces, al año siguiente logramos muy poquitas escuelas y pobrecitas... O sea, con el director, algunas sin director... Un espanto. Entonces, de ahí que [la directora de secundaria] dice: “No quiero crear estas escuelas”. [Era una oferta] muy desigual. Entonces, en 2010 la idea era crear unas escuelas que puedan dar una respuesta un poco mejor, porque aparte [...] sabíamos perfectamente que esas escuelas se quedaban con chicos que venían de repetir o de no cursar y es una población muy difícil (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

En realidad, las horas institucionales son robadas de la estructura, porque como no nos daban más presupuesto. [...] Hemos jugado con unos espacios que estaban muy desdibujados que son los espacios de definición institucional. [...] sobre todo en el ciclo básico eran electivos, las escuelas elegían. Entonces, hay escuelas que elegían propuestas muy interesantes y hay escuelas que elegían propuestas espantosas (integrante de equipo técnico, Tucumán).

En este caso, se observa la intermitencia e inestabilidad de la provisión de recursos para ampliar la oferta y garantizar condiciones con cierto nivel de equidad. Las consecuencias de un financiamiento de este tipo se reflejan en ofertas desiguales que profundizan los proce-



sos de fragmentación al interior del nivel secundario, impactando en los aprendizajes y las experiencias escolares que tienen los adolescentes, especialmente quienes provienen de los sectores que son los últimos en acceder al secundario. De esta manera, el Nuevo Formato se propone contrarrestar esa dinámica para garantizar la escolarización de estos sectores sociales.

En Santa Fe, el Vuelvo a Estudiar Territorial se inicia en febrero de 2013 cuando el presupuesto para ese año ya había sido aprobado en diciembre, situación que obliga a reasignar recursos disponibles. Estos recursos constituían especialmente horas cátedra existentes en el sistema que se destinaron a la contratación de los consejeros juveniles, así como otros recursos de la Subsecretaría de Planificación a fin de afrontar los gastos de movilidad de estos actores hacia los barrios. Para el caso de los referentes regionales, se contrató a gente ya inserta en el sistema educativo, reasignándole tareas a partir de la figura del relevo. Asimismo, el iniciar sin presupuesto propio los obligó a articular con otros ministerios, estableciendo lazos para poder contactar a la población destinataria con ofertas variadas que dieran una respuesta a las distintas necesidades que presentaban los adolescentes. Estas medidas de reasignación y aprovechamiento de lo existente les permitieron lanzar el plan de inmediato, apenas iniciada la gestión que lo pone en marcha.

► *El financiamiento que es mayormente provincial [...] está enfocado a la parte de los recursos humanos [...] son los consejeros, los tutores, los coordinadores, etc., que tienen mucho trabajo, mucha presencia territorial [...] Entonces, esa parte se cubrió con horas cátedra, se le asignaban horas cátedra que tenía disponible el ministerio. En esta primera instancia, como fue una pequeña implementación en Rosario, se empezó con un grupo muy chiquito de consejeros y también se fue cubriendo con una figura que tiene el ministerio, que es el relevo de docentes que trabajaban ya en el sistema para abocarse a este programa puntual, que se los saca de sus tareas habituales de docente y se los reasigna en un programa puntual del ministerio (autoridad educativa, Santa Fe).*

Esta situación presupuestaria queda saldada al siguiente año, cuando ya pasa a contar con presupuesto propio en tanto programa de inclusión. La línea de trabajo territorial se caracteriza por demandar recursos orientados al trabajo de los consejeros y referentes, es decir

que, más que nada, se destina al pago de salarios. Los consejeros son contratados a través de veinte horas cátedra semanales de inclusión socioeducativa en calidad de interinos, contando con todos los derechos y las obligaciones de este tipo de contratación.

▶ *Empezó a tener un presupuesto propio y dentro del presupuesto del ministerio se crea o se creó un programa presupuestario... el Programa de Políticas Socioeducativas para tratar de mostrar lo que se estaba invirtiendo, que no sea una hora cátedra más, sino que se vea que está dispuesta y asignada para esa política (autoridad educativa, Santa Fe).*

[Los recursos] han sido suficientes porque ha tenido una extensión muy importante, tanto el territorial ya está en toda la provincia y el virtual para poder... cuando se abre la inscripción y cuando la gente se inscribe se le ha podido dar respuesta a todos los que han mandado... (autoridad educativa, Santa Fe).

El equipo de coordinación del Vuelvo a Estudiar señala que el plan tiene un presupuesto abultado, porque es “prioridad de Estado”, y esto queda reflejado en el incremento presupuestario experimentado año a año, como lo señala la directora de planificación financiera:

▶ —¿Ha ido creciendo el presupuesto?

—Sí, muchísimo. [...] El 2013 fue como que se atendió más o menos con lo que había y fue creciendo mucho. [...] pero pasó por ejemplo de unos... siempre yo te estoy diciendo es el costo presupuestario del Estado [...] Eran unos 28 millones en el 2015 y casi 60 millones en el 2016. Y en el Vuelvo Virtual también, empezó en el 2014, se atendió un poquito mucho con relevos y con unas horas que teníamos, y en el 2015 ya tuvo bien sus horas asignadas y en el 2016 también. Y para el 2017 se espera que vaya creciendo, porque va creciendo porque avanza, porque se incorpora más gente y porque van avanzando los que ya están incorporados en el sistema... El Vuelvo Virtual tiene mucho más, porque el Vuelvo Territorial, esta parte que financia los recursos humanos es solo para los consejeros que trabajan en esa primera etapa de la búsqueda de los chicos y del acompañamiento [...] y la escuela ya lo atiende con los recursos que tiene. En cambio, el virtual tiene toda una estructura armada específica para eso [...] Y el tiempo de superación es muy chiquito, porque este año hay trece sindicatos que están trabajando y la asignación que tienen son veinte horas nada más por sindicato. [...] Entonces, por eso el virtual tiene el mayor peso (integrante de equipo técnico, Santa Fe).



En síntesis, el plan de Santa Fe inició con recursos disponibles y luego se le asignaron recursos ad hoc por medio del Programa de Políticas Socioeducativas. Es posible decir que el plan se implementa con recursos propios, pero también se basa en recursos provenientes de otras dos fuentes: por un lado, del nivel secundario común, que es donde se inserta la mayoría de la población destinataria del Vuelvo Territorial; por otro, de los recursos que las distintas jurisdicciones municipales ponen en juego a través de diversos espacios de formación y recreación.

En los casos de Córdoba y Río Negro, también se pone a disposición un financiamiento diferencial para llevar a cabo la política, el cual está especialmente orientado al trabajo docente. De esta manera, desde Córdoba se observa que el financiamiento de origen provincial de estas escuelas está dado por la asignación de más horas de trabajo docente a nivel institucional respecto de las secundarias comunes. Por un lado, se contempla más tiempo de trabajo en la escuela, al ser una jornada de ocho horas, lo cual demanda unas diez horas más de trabajo docente semanal; por otro, se le suma una hora de trabajo institucional al conjunto de horas cátedra que tiene cada profesor, independientemente de la cantidad que este tenga (no constituye un cargo).

- ▶ —[PROA] ¿cuenta con una partida presupuestaria propia, se reasigna de...?
- No. [se financian] como cualquier otra escuela...
- ¿Su funcionamiento conlleva un gasto diferencial con respecto al funcionamiento de una escuela común?
- Sí, [...] tienen unas diez horas de clase más, más la horita de trabajo institucional. Pero comparado con los beneficios, vale la pena, es una inversión. A ver, no es tan significativo, porque la hora institucional si vos tenés Matemática 1, Matemática 2, Matemática 3, tenés una sola, porque la institucional es personal. Tutoría sí tenés una para primero, una para segundo y una para tercero. Pero es personal, no es por cargo (integrante de equipo técnico, Córdoba).

En el caso rionegrino, la introducción de la reforma demanda un 30% más de presupuesto para respaldar la modificación en el tipo de contratación docente, es decir, que pasen a ser todos los docentes contratados por medio de cargos.

- ▶ *La propuesta requiere una inversión de horas de trabajo docente mucho mayor que lo que teníamos, estamos hablando de un 30% más de horas de trabajo en toda la provincia, porque lo que la caracteriza es la gran cantidad de espacios colectivos de trabajo que tiene la estructura, y eso nos permitió siempre decir que había garantizado más trabajo para todos (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

Además de los recursos de origen provincial, es preciso señalar que en los distintos casos hay una referencia recurrente a recursos provenientes de programas desarrollados desde el Ministerio de Educación nacional, especialmente aquellos que llegan a través de Conectar Igualdad, el Plan de Mejora Institucional (PMI) y el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). El caso de las escuelas PROA muestra que la provisión de *netbooks* por parte de Conectar Igualdad es relevante para desarrollar la política, aunque a veces el equipamiento de las escuelas tiene que ser provisto por otras fuentes cuando desde el ministerio nacional no llegan.

- ▶ *Para nosotros Conectar Igualdad es fundamental porque el Estado se encargó de achicar la brecha en ese sentido, de acceso, y es mi responsabilidad achicar la brecha de uso. [...] las Conectar, el programa nos permite que los chicos se lleven las computadoras, pero el Estado provincial nos dio computadoras que nos sostienen cuando se nos van cayendo las otras (integrante de equipo técnico, Córdoba).*

La referencia a los recursos cuyo origen es el PMI es recurrente en distintos casos —por ejemplo, en Tucumán, en las escuelas de Santa Fe que reciben estudiantes del Vuelvo a Estudiar y en provincia de Buenos Aires—, sobre todo cuando a la labor de la escuela se le suman espacios de trabajo con los alumnos a fin de realizar el seguimiento de las trayectorias estudiantiles. Este tipo de recursos ha sido especialmente relevante para el caso de la provincia de Buenos Aires, ya que la implementación del nuevo régimen académico no contó con una partida presupuestaria específica; solo hubo algunos recursos para la realización de capacitaciones y encuentros de directivos; la posibilidad de concretar experiencias institucionales que permitieran el trabajo con los alumnos por fuera de los tiempos y espacios pautados por el formato escolar estuvo generalmente atada a la disponibilidad de recursos del PMI.



► *El formato que tenía en secundaria el Plan de Mejora era lo que hacía que pudiéramos empezar a pensar en propuestas diferentes para estos alumnos. El régimen académico de la secundaria, en el anexo 6... Lo possibilitó, eso; habilitó legalmente, digamos (integrante de equipo técnico, provincia de Buenos Aires).*

Después, arranca en el 2011, prácticamente, porque lo pusimos en marcha hacia fines de 2010, el famoso Plan de Mejora, que pone en marcha la Dirección de Educación Secundaria. Para nosotros esa fue la primera gran herramienta. El Plan de Mejora nos permitió generar, obviamente, un espacio alternativo para los chicos, en términos de apoyatura [...] Y ahí arrancamos con las clases, y a un montón de chicos les sirvió... muchos decíamos "son hijos del Plan de Mejora", porque fueron pasando gracias al apoyo y el compromiso de ese trabajo (director de escuela de San Antonio de Areco, provincia de Buenos Aires).

En resumen, los casos bajo estudio muestran una disparidad de estrategias de financiamiento, donde la combinación de recursos provinciales y nacionales resulta en muchas ocasiones necesaria y en otras indispensable. Las iniciativas indagadas han realizado inversiones ad hoc, combinando recursos de distintas fuentes de financiamiento. Así, la concentración de horas para constituir los cargos docentes, la designación de nuevos perfiles para las escuelas, la extensión de la jornada escolar son algunas de las iniciativas identificadas. Estos casos evidencian que las condiciones actuales de la escuela secundaria requieren inexorablemente inversiones presupuestarias mayores.

3.2.2.

Normativa

Otro aspecto relevante a considerar entre los que hacen a la política es aquel que remite a la normativa específica, ya que la sanción de resoluciones orientadas a ponerla en marcha permite avanzar en cambios institucionales, respaldar la experiencia, brindarle cierta perdurabilidad, pero también otorga la posibilidad de afrontar la resistencia de algunos actores escolares.

En todos los casos, se sancionaron normas específicas que regulan la estrategia a implementar. Inicialmente, Tucumán, que sanciona la resolución N.º 146/10, en la que se detallan las características del Nuevo Formato. Luego, la provincia de Buenos Aires, que en 2011 aprueba la resolución N.º 587, que detalla las características del régimen académico que regula la vida de las escuelas secundarias de la provincia y provee herramientas para introducir estrategias que permitan realizar experiencias de seguimiento de trayectorias. Para las escuelas PROA de Córdoba, se sanciona, en primer lugar, la resolución ministerial N.º 136/14, que crea con carácter experimental estas instituciones, detallando la fundamentación de la política y sus características principales. Después, ya en noviembre de 2015, se sanciona la resolución ministerial N.º 1463/15, que regula la selección y designación de los docentes (normativa que responde a demandas gremiales y que permite dejar en claro el procedimiento de selección de los perfiles docentes adecuados para estas instituciones). Por su parte, Río Negro sanciona una batería de normativas durante 2016, que regulan la reforma del nivel. La resolución N.º 3991/16 es la que aprueba la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, la cual cuenta con un extenso anexo que detalla la fundamentación de los cambios, la organización institucional y la curricular. El resto de las resoluciones están orientadas a establecer las competencias de los títulos (N.º 3059); los dispositivos para la elección de las orientaciones (N.º 3035); las pautas de ingreso, permanencia y reingreso en la escuela (N.º 3360); la capacitación virtual para planificar por área (N.º 3470); las asambleas de concentración y acrecentamiento de cargos (N.º 4404); la aplicación de la estructura curricular con sus orientaciones (N.º 3992).

Por ejemplo, con relación al proceso de selección de los perfiles docentes a través de entrevistas para asignar al Nuevo Formato de Tucumán, se tuvo que hacer una adaptación de la normativa para compatibilizarla con el estatuto:

► *Para poder hacer todo eso había que compatibilizar los lineamientos que planteaba el Consejo Federal, su aplicación in situ dentro de lo que era la provincia, y que eso no implicara que se contravenga o no sea acorde a lo que establecía el estatuto, que... es del 67, y se vienen haciendo adecuaciones, pero no prevé bajo ningún concepto este tipo de nucleamiento de horas. Entonces, más que nada la función fue tratar de adecuar todo eso para poder sacar esta normativa sin que implique algún tipo de afectación de algún derecho de los docentes (autoridad educativa, Tucumán).*



Con respecto a Santa Fe, es posible observar que el Vuelvo Territorial, línea indagada en esta investigación, al estar en los márgenes de la escuela, no requirió de una normativa específica. Sí fue necesaria una revisión de la normativa disponible en el sistema educativo, que avalara la excepcionalidad y la realización de trayectorias alternativas a fin de reingresar a los adolescentes contactados a partir del plan. Esto se necesitó debido a la resistencia de muchas escuelas que creían no cumplir con la normativa si incluían estudiantes en cualquier momento del año. Entonces, el artículo 5 del decreto N.º 181 respalda este tipo de acciones enmarcadas dentro de la “excepcionalidad”, y por lo tanto no demandó la redacción de normativa específica.

► —El Vuelvo esencial, que es el Territorial, ese no tendría un marco jurídico novedoso...

—No necesitaron una normativa...

—No, en absoluto [...] el único marco que podría haber sería el que organiza el programa, pero la verdad que no tiene un sentido sacar una herramienta jurídica, porque lo jurídico tiene que ser una herramienta para algo, si no, no. [...] ese Vuelvo presencial... no necesitaría ninguna herramienta jurídica porque es algo operativo, que vengan los chicos, recuperémoslos y pongámoslos de nuevo en el sistema. Entonces, la estructura jurídica que se usa es la común, normal y habitual (autoridad educativa, Santa Fe).

Como se observa a través de la revisión de las distintas políticas, la preocupación por contar con un respaldo normativo que se ajuste con las reglas ya instituidas pero que a la vez habilite el cambio resulta una constante y un requerimiento fundamental demandado por el propio sistema educativo.

3.2.3.

Apoyo y acompañamiento político a las políticas de transformación

A lo largo de las entrevistas a los equipos técnicos ministeriales, se ha señalado como clave para la concreción de las políticas el apoyo y el acompañamiento político recibido por los funcionarios a cargo de la cartera educativa. Las experiencias avanzan y se consolidan cuando hay un fuerte acompañamiento ministerial al cambio, que se traduce en formas de asesoramiento a los actores institucionales, capacitaciones, asignación de recursos materiales. Esto fue fuertemente señalado en las experiencias de Santa Fe, Córdoba y también en Río Negro.

La coordinadora del Vuelvo a Estudiar marca constantemente que el plan es prioritario para la gestión provincial, que constituye una política de Estado que busca promover la inclusión social y educativa. Esto se observa en la asignación presupuestaria y en su incremento anual, lo que ha permitido su expansión constante desde su creación.

► *Después ya lo propagamos por toda la provincia, para lo cual hubo una erogación presupuestaria muy grande, por eso yo le agradezco un montón el apoyo a [la ministra de Educación] y a los gobernadores y a [la secretaria de Planificación y Articulación Educativa], porque en realidad siempre yo sentí un profundo apoyo y una apuesta muy fuerte al plan como política pública en realidad. [...] O sea, acá hay mucha apuesta política del gobierno progresista, de [la ministra de Educación] y de todos nosotros los que estamos, mucho compromiso hay para llevarlo adelante (integrante de equipo técnico, Santa Fe).*

Tanto los equipos técnicos de la jurisdicción cordobesa como de la rionegrina hacen alusiones de este tipo con relación al apoyo, el aval, la confianza, por parte de quienes están a cargo de las carteras educativas o del gobierno provincial, marcando que esto hace una diferencia importante a la hora de poder avanzar con el diseño e implementación de modificaciones en la educación secundaria.



▶ Debo reconocer que el ministro [de Educación] nos fue habilitando todas las decisiones y nos fue avalando. [...] nos ha alentado y nos ha desafiado, porque esto de biotecnología es realmente un desafío que él nos estableció (integrante de equipo técnico, Córdoba).

Transformar la escuela secundaria es una agenda de gobierno. Fue el gobernador el que tomó la decisión política de que había que hacer algo con los jóvenes en la provincia, había que hacer algo, con los índices de repitencia que nosotros teníamos y con el desgranamiento y puso en su agenda de gobierno la escuela secundaria. La ministra [de Educación] nos convocó a nosotros para poder trabajar en eso y creo que esa decisión política es la que nos acompañó durante toda la construcción de este proyecto. [El ministro] nunca nos obstaculizó bajo ningún concepto la idea del incremento en inversión en la escuela secundaria (integrante de equipo técnico, Río Negro).

El gobernador [...] nos llamó a una reunión y fuimos [la ministra de Educación], el secretario de educación, [la directora de Educación Secundaria] y yo, fuimos los cuatro. Y le mostrábamos lo que pensábamos de la escuela secundaria y entonces dijimos: "Y ahora nos va a preguntar cuánto sale y nos va a sacar corriendo". Pero él dijo: "¿Ustedes piensan que esto les va a servir a los chicos?". "Y... no sabemos si va a funcionar pero creemos que tiene que funcionar". "Bueno, si eso va a funcionar para los chicos, vamos para adelante". "¿Y no nos va a preguntar cuánto sale?", y no nos preguntó, ¿viste?... Realmente, a ver que un gobernador ponga esa mirada en esa decisión... Y cuando él hizo la apertura de las sesiones ordinarias, [...] dijo... "nosotros queremos a los chicos en la escuela, no podemos seguir pensando que el 50% de nuestros pibes no terminen el colegio", y bueno, eso fue... (integrante de equipo técnico, Río Negro).

Para el caso de Tucumán, es evidente que desde la gestión se buscó acompañar de cerca a las escuelas de Nuevo Formato, sobre todo con el propósito de orientar el uso de las horas institucionales en función del proyecto pedagógico de estas escuelas. De esta manera, se les brindó colaboración en el armado de la distribución horaria de los profesores, del tipo de proyectos y seminarios que podían hacer, con relación al trabajo que los asesores pedagógicos tenían que brindar a las instituciones.



► *He estado en el acompañamiento en el terreno a las escuelas para implementar la propuesta, en el trabajo con las horas institucionales, en esto de pensar qué es lo que los docentes van a hacer con estas horas institucionales, cómo le pueden brindar la utilidad en función de los chicos, de los alumnos. Hemos estado ahí trabajando con las escuelas porque cada escuela tiene que diseñar un proyecto, o sea que eso es lo que se iba a fortalecer por estas horas institucionales o por esta propuesta de nuevo formato pedagógico y didáctico (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

Este aspecto referente al respaldo político habilita a quienes están a cargo de las distintas políticas a avanzar en las líneas de cambio propuestas, incluso yendo más allá de lo previsible, brindando la confianza necesaria para pensar cambios que sean más desafiantes para la gestión. Asimismo, estas políticas en muchas ocasiones devienen en iniciativas especialmente impulsadas y atendidas por las gestiones educativas provinciales y, por lo tanto, cuentan con un apoyo garantizado que se traduce en respaldo político y financiero.

3.2.4.

Equipos técnicos provinciales: perfiles y trayectorias en el sistema

Al indagar en los distintos casos, se relevaron los perfiles profesionales que integran los equipos técnicos de las distintas provincias, lo cual constituye una condición necesaria para el diseño y sostenimiento de estas políticas educativas. En los diferentes equipos técnicos sobresalen ciertos aspectos que en algunos asumen mayor peso y relevancia que en otros. En particular, se hace referencia a la *expertise* y a los diversos capitales que los responsables de estas políticas detentan para dar lugar al desarrollo de las iniciativas bajo análisis. La forma en que se combinen estos elementos es algo a tener en cuenta en el análisis de las políticas, ya que otorgan un cariz diferencial a cada una de ellas. A continuación, se enumeran estos rasgos que están presentes en los equipos a cargo del diseño, la implementación y la gestión de las estrategias de cambio exploradas.



En primer lugar, sobresale la experiencia de trabajo dentro del sistema educativo, que les brinda a los profesionales un conocimiento valioso a tener en cuenta a la hora de introducir modificaciones en él, conocimiento que fue adquirido en muchas ocasiones por la labor docente desempeñada durante largo tiempo —no solo en secundaria, sino también en el nivel superior, universitario y no universitario— en instituciones de gestión estatal y privada. Algunos miembros de los equipos técnicos han transitado por escuelas secundarias desempeñando roles como los de asesores pedagógicos, profesores o supervisores (en algunos de los perfiles de Tucumán, Río Negro y Santa Fe). En otros casos, como Santa Fe, provincia de Buenos Aires y Río Negro, la experiencia en la universidad y en institutos de formación docente ha brindado conocimiento valioso para el diseño e implementación de las políticas bajo estudio. Otro aspecto a mencionar es el hecho de haberse desempeñado en instituciones que atienden a destinatarios muy disímiles (escuelas de elite y escuelas orientadas a sectores en condiciones de vulnerabilidad), como se observa en los casos cordobés y tucumano. Se registran entonces diferentes trayectorias e inserciones que brindan una perspectiva acerca del sistema educativo y sus requerimientos.

En segundo lugar, cabe referirse a la formación y *expertise* diferencial en términos de formación universitaria y/o de posgrado, que en ciertos casos se combina con experiencias en ámbitos profesionales del mundo privado que inciden en el modo de encarar la función pública. Algunos equipos están conformados por graduados universitarios en Ciencias de la Educación (por ejemplo, en Tucumán y provincia de Buenos Aires), mientras que en otros casos provienen del ámbito universitario, pero de otras disciplinas no afines a la pedagogía (Santa Fe, Río Negro y Córdoba). Esa formación de base generalmente es enriquecida con otros trayectos de posgrado, experiencias profesionales —en algunas ocasiones, de gestión terciaria o universitaria— e incluso formación autodidacta, la cual otorga mayor inventiva para diseñar las políticas.

Un tercer aspecto a mencionar, que varía entre los distintos equipos indagados, es aquel relativo a la trayectoria en la actividad política. Cuando está presente, en muchos de los casos se asocia a la disposición y el compromiso con los procesos de inclusión de los sectores más desfavorecidos al interior del sistema educativo, lo cual es identificable en todos los que están a cargo de la gestión de estas



estrategias políticas. Pero solo en algunas oportunidades se expresa también en la asunción de la bandera y el proyecto político de la gestión a cargo de los procesos de cambio (aunque esto puede o no ocupar un primer plano).

Por último, cabe remarcar la estabilidad y perdurabilidad de los equipos técnicos ministeriales explorados aquí. En algunos casos, se registraron cambios de gestión, ya sea con variación de signo político o no. A pesar de ello, muchos de los integrantes de los equipos técnicos tuvieron continuidad en su labor y, por lo tanto, fueron quienes pudieron dar cuenta del proceso de la política, reflexionar y reconstruir el camino transitado y así hacer una revisión sobre lo que resultó mejor y lo que amerita un redireccionamiento. Para el caso tucumano, los técnicos —no ya las autoridades políticas— hace más de diez años que trabajan en la dirección de nivel secundario. En el caso bonaerense, se registró un cambio de signo político, pero quienes pasaron a ocupar los espacios de responsabilidad en la dirección de secundaria ya se desempeñaban en otras tareas en el mismo ministerio. En los casos cordobés, santafecino y rionegrino —políticas implementadas más recientemente—, quienes diseñaron la política son los que aún están a cargo de su gestión.

En cada caso, se combinan de modos diversos la *expertise* profesional, el conocimiento del sistema educativo desde el rol docente —ya sea como profesor, supervisor o asesor pedagógico— y, en algunos, la militancia social, política o partidaria. Y como ya fue mencionado, algo que parece marcar una diferencia es el hecho de que los equipos técnicos consultados se destacan por su permanencia y estabilidad. Todas estas características dan cuenta de las condiciones compartidas por estos equipos, que constituyen un elemento importante al explicar su vínculo con el sistema educativo, la *expertise* adquirida en la gestión ministerial, la estabilidad de las políticas impulsadas y la fuerte relación que entablan con las políticas que llevan a cabo.

3.3.

ACUERDOS CON OTROS ACTORES E INSTANCIAS INSTITUCIONALES

Resulta ingenuo pensar que una política educativa puede ser diseñada e implementada desde un ministerio sin necesidad de contemplar la articulación y los acuerdos estratégicos con otros actores relevantes en la arena educativa. De hecho, han quedado demostradas las dificultades que encuentran las reformas educativas cuando solo se realizan de arriba hacia abajo, sin tener en cuenta las opiniones e idiosincrasia de diversos actores y el contexto de implementación de la política (Ball, 1994; Fullan, 2002; Tyack y Cuban, 2000; Viñao Frago, 2002).

Es por lo que, en la indagación aquí realizada, una de las dimensiones que se buscó explorar fue la forma en que se llevaron a cabo dichos acuerdos con actores e instancias institucionales diversas. Por un lado, se hizo esto explorando las articulaciones interministeriales e interjurisdiccionales; por otro lado, las articulaciones intraministeriales; por último, los acuerdos sectoriales concertados y la participación de otros actores de la comunidad.

3.3.1.

Articulación inter e intraministerial e interjurisdiccional

En lo que refiere a la articulación interministerial e interjurisdiccional, vemos que, entre los casos seleccionados, no son muchos los que ponen el foco en este aspecto como elemento clave y necesario en el diseño y la implementación para la política.

Las características del Plan Vuelvo a Estudiar de Santa Fe, particularmente la línea territorial, lleva a que en su puesta en marcha establezca lazos de colaboración con líneas de trabajo de otros ministerios al igual que con las instituciones municipales. Esto se debe, por un lado, a que se parte de un diagnóstico acerca del “fracaso escolar” que



se centra no solo en las causas asociadas a los aprendizajes y factores académicos, sino también en las problemáticas sociales y las condiciones de vida que atraviesan los estudiantes, contempladas en las formas de abordar el tema. Es por ello que se trabaja con otros ministerios a partir de la participación del Ministerio de Educación en lo que se conoce como el gabinete social,⁵² espacio de trabajo interministerial del cual son parte también Desarrollo Social, Salud, Cultura, Trabajo, Justicia y DDHH, Seguridad, entre otros. Por otra parte, al enunciarse como una política de carácter “artesanal”, diseña estrategias diversificadas para responder a las necesidades de las distintas localidades y a las diferentes posibilidades de cada joven. Para atender las necesidades particulares de cada localidad, las estrategias de abordaje de la reinserción en el secundario difieren si se trata de una ciudad populosa, si se trata de localidades más pequeñas o bien de lugares donde la ruralidad prima. De esta manera, es preciso tener una mayor cercanía con el territorio, lo que exige trabajar a partir de acuerdos con los municipios. Por otro lado, como a cada joven se le proponen opciones diversas según su situación vital, se necesita contar con información acerca de las ofertas formativas, culturales, institucionales, etc., de las distintas localidades, para poder establecer el lazo con ellas.

► *Nosotros vamos trabajando en red, no solo con instituciones educativas y con todo lo que el Ministerio de Educación nos puede proporcionar, sino con otros ministerios y con otros actores institucionales... Con movimientos sociales, con sindicatos... [...] llegamos a acuerdos que sean beneficiosos para los estudiantes que no están incluidos. Entonces, nosotros articulamos con Juventudes Incluidas, articulamos con Jóvenes al Centro, con Nueva Oportunidad, con Verano Joven [...]. O sea, en todos los programas municipales o provinciales nosotros vamos incluyendo a nuestros estudiantes, por eso es un armado artesanal. Y ahora también tenemos representante en el gabinete joven [...] y tenemos también representante en el Consejo Económico y Social (integrante de equipo técnico, Santa Fe).*

52. El gobierno de la provincia de Santa Fe, a partir del decreto N.º 63 de 2008, conforma el gabinete social, asignándole el objetivo de elaborar la estrategia integral de gobierno destinada a apoyar y beneficiar a las personas y grupos familiares más desprotegidos, con la finalidad de erradicar la extrema pobreza del territorio provincial. Se define como un ámbito político estratégico de coordinación en el cual se formulan intersectorialmente las grandes estrategias de las políticas sociales conformándose, así, como un espacio institucional de trabajo interministerial. Véase disponible en línea: <[https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/118941/\(subtema\)/93685](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/118941/(subtema)/93685)>.



También es posible observar que se articula con programas que provienen de la jurisdicción nacional:

► *En esto de ir casa por casa encontrábamos que había gente que no había terminado la secundaria y que le quedaban tres materias, cuatro materias. Entonces, esa fue una línea de articulación también con el Plan Fines para que puedan finalizar. [También con el] Plan de Mejora Institucional en las escuelas secundarias (integrante de equipo técnico, Santa Fe).*

Asimismo, como el Vuelvo a Estudiar es una política que está por fuera de la institución, resulta clave entablar lazos de trabajo con las propias instituciones de nivel secundario, lograr su compromiso, así como asistirles en la conformación de trayectorias alternativas para los estudiantes que se reinsertan en el sistema.

Una de las autoridades del ministerio provincial señala que trabajar integralmente desde distintas áreas del Estado no significa que “todos hagan todo”, sino que es preciso organizar quién se hace responsable de cada cosa. Se trata de la escuela de lo académico, la figura del consejero para trabajar con el estudiante otras necesidades que no precisamente son académicas pero que le dificultan el sostenimiento de la escolaridad. El consejero no es apoyo escolar, sino que media en otras cuestiones sociales, familiares.

Diferente es la situación en lo que refiere a las articulaciones de tipo intraministerial. En esos casos, al interior de los ministerios de educación se trabaja colaborativamente con las direcciones legales, financieras, de nivel, curriculares y de formación docente. Esta circunstancia resulta recurrente en los distintos casos bajo estudio, aunque entre ellos varía la intensidad de estos intercambios.

Como señalamos antes, la formulación de normativa específica para el desarrollo e implementación de las distintas políticas es una condición necesaria. Para ello, resulta clave el trabajo con direcciones legales para el asesoramiento y la concreción de la redacción de resoluciones, con el propósito de que no haya conflictos con normas de mayor jerarquía, estatutos docentes, etcétera.

Algo similar sucede con las áreas económico-financieras, en especial cuando es necesario disponer de recursos ya existentes en el sistema. La posibilidad de identificarlos y reasignarlos es una labor clave, al

igual que realizar los cálculos que conlleva presupuestar una medida de política educativa.

- ▶ *Hemos generado varias resoluciones que hemos ido perfeccionando para su realidad [...] Siempre nos decían: “Ustedes las pedagogas cómo inventan cosas”, pero es que nosotras siempre teníamos que ir un paso más adelante. La solución había que darla, había que universalizar, darle la obligatoriedad, pero también con la mejor propuesta, con calidad, con inclusión, todo eso giraba a nuestro alrededor, entonces, que no era fácil... negociar con la ley, negociar con el presupuesto, porque en el presupuesto me decían: “No, es demasiado lo que ustedes piden, no”, y era volver a pensarlo. Con Presupuesto nosotros trabajamos muchísimo con la subdirectora... Con Jurídico también cada vez que pensamos una nueva normativa, un nuevo proyecto era a la par de Jurídico (integrantes de equipo técnico, Tucumán).*
- ▶ *¿Quiénes son los actores involucrados en todo esto? No dejamos a nadie. Es decir, empezamos con el Ministerio de Educación pero también tuvimos que ir a hablar con el Ministro de Economía [...] también con el Ministerio de Obras Públicas. Es decir, había que pensar un montón de cuestiones para arrancar la escuela; el Consejo Provincial de Educación con todo el marco normativo y las juntas de disciplina y de calificación en todas las cuestiones que tiene a su cargo el consejo. Bueno, la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Planeamiento, porque había que desarrollar sistemas para... cómo íbamos a liquidar el sueldo de los docentes, porque el docente pasaba de la hora cátedra a la hora reloj, entonces había que pensar cómo le liquidábamos los sueldos. A pensar también cómo armar un nuevo sistema de desarrollo del legajo único de alumnos, porque cambiaban las formas de organizar, digamos, el diseño curricular y, por lo tanto, había que pensar otra manera de organizar el sistema informático. Bueno, desde cómo hicimos el tema de la construcción de las plantas orgánicas funcionales, es decir, todo aquello que involucraba también a esa área del ministerio. La parte de administración y presupuesto. Bueno, hemos trabajado junto a la secretaria de administración... (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

La cooperación con las direcciones de las diferentes modalidades o de diseño curricular ocupa un lugar distinto según el caso. En el caso de la provincia de Buenos Aires, implicó reuniones con las direcciones de Educación de gestión privada y de las distintas modalidades —técnica, agraria, artística—, ya que consistía en una normativa que



afectaba a todo el nivel secundario. Es por ello que fueron necesarias reuniones para consensuar y coordinar las implicancias de los distintos anexos del Régimen Académico. En la provincia de Santa Fe, a partir del desarrollo del Vuelvo Virtual, que se caracteriza por una estructura curricular interdisciplinaria, recientemente se ha iniciado un proceso de colaboración con el área de currículum para establecer los núcleos interdisciplinarios de contenidos (NIC) destinados a los niveles primario y secundario, los cuales se estructuran en torno a la idea de “acontecimiento situado”, que despierta un interés para ser abordada desde diferentes disciplinas.

En el caso de Río Negro, con relación a los aspectos curriculares, se organizó una convocatoria abierta para que se postularan especialistas, a fin de conformar una comisión a cargo del nuevo diseño enmarcado en la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina. Esto hizo que tuvieran “un trabajo muy duro con los especialistas. La convocatoria fue bastante universal. Tomamos gente de los institutos de formación, de la Universidad del Comahue, de la Universidad de Río Negro, de la escuela, armamos un equipo bastante diverso en cuanto a los desarrollos profesionales y a la situación laboral” (directora de educación secundaria, Río Negro). De esta forma, la colaboración se hizo de modo más amplio, superando los límites del ministerio y su área curricular.

Como se puede observar en los distintos casos, el trabajo articulado entre las diferentes dependencias al interior del Ministerio de Educación de cada jurisdicción es una constante, siendo menos frecuente el trabajo con otros ministerios o dependencias provinciales o municipales.

3.3.2.

Participación y generación de acuerdos y consensos con otros actores de la sociedad civil y de la comunidad educativa

En las estrategias de política bajo análisis, la participación y la generación de acuerdos y consensos con otros actores de la sociedad

civil y de la comunidad educativa resultan relevantes, aunque tienen una incidencia diferencial según el caso.

Para PROA, la coordinación del programa señala que han establecido lazos con organismos de diferentes dependencias: universitarias (Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Córdoba), privadas (empresas como Intel) o públicas (Centro de Excelencia en Productos y Procesos de Córdoba —CEPROCOR—, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos —ISEP—).

► *PROA busca asociarse con gente del sector productivo, de la academia que pueda enriquecer nuestro currículum, entonces, se ha puesto a discusión el currículum con gente de la Universidad Tecnológica, de la FAMAFA [Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la UNC], de Intel, por ejemplo, que nos colaboraron. Discutir, por ejemplo, qué pueden aprender los chicos en este espacio curricular, qué pueden aprender en este otro, había discusión entre ellos, distintos posicionamientos (integrante de equipo técnico, Córdoba).*

También se registra, en algunos casos, la articulación con los espacios de formación docente inicial y continua. Si bien este es un punto que se ha mantenido relativamente al margen de las estrategias de innovación, en ciertas ocasiones se intenta orientar la formación inicial de los docentes (pensando, por ejemplo, en los diálogos interáreas en Río Negro, o bien generando trayectos formativos específicos desde el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, en Córdoba).

► *Nosotros el año pasado estuvimos trabajando con todos los directores de los institutos y las universidades, y construimos ahí la idea de que ellos como formadores de formadores tienen que acompañar la nueva escuela secundaria; en este caso, fundamentalmente les pedimos que todas las propuestas de formación continua que ellos presentaran ahondaran en la formación en el trabajo colectivo, en el trabajo interdisciplinar, y hay como una revisión hacia adentro de los diseños curriculares para incluir en la formación básica también estas nuevas formas de construir saber y los nuevos formatos pedagógicos, porque la idea es esa, no solo cambiar lo que se enseña, sino cómo se enseña (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

Falta construirle una propuesta pedagógica acorde a la intencionalidad política que tiene la propuesta. [...] Recién ahora estamos teniendo pistas de las

que tomarnos... para desarrollar [desde el ISEP] una propuesta de formación. [...] el diseño de ese plan de estudios... que va a incorporar todo lo que está en el campo de estudio sobre cómo las tecnologías están entrando a las escuelas, con una experiencia concreta. En ese diálogo es que estamos empezando a diseñar el proyecto de formación (autoridad educativa, Córdoba).

En los diferentes casos, es posible observar la participación de múltiples actores que conforman la comunidad educativa. De esta manera, supervisores, padres, estudiantes, referentes de la localidad colaboran en la implementación de las distintas estrategias, así como son interpelados de diversos modos desde los órganos de gestión.

Por ejemplo, PROA ha realizado un trabajo con los padres de los alumnos en aquellas ocasiones en que observa una necesidad de orientar el tipo de acompañamiento que estos tienen que realizar a la escolaridad de los estudiantes. Muchas veces, estos tienen que realizar tareas con la computadora, pero los padres consideran que en lugar de estar trabajando están pasando el tiempo, o no comprenden que los materiales que les brinda la escuela están subidos en forma digital a una plataforma y los estudiantes tienen que acceder y trabajar en ella. En función de las características socioculturales de la población que asiste a cada sede PROA, se organizaron diferentes actividades, algunas más orientadas a alfabetizar a aquellos padres a los que el mundo tecnológico les resulta más lejano, mientras que a otros se les mostraba la plataforma y el tipo de demandas que les hace la escuela a los chicos.

▶ *Por ahí los papás no les dejaban usar la computadora o les dejaban usar la computadora para jugar y no tenían un control del trabajo. Entonces, ¿qué hicimos específicamente en San Pedro? Vengan, papás, van a hacer una clase de arte, de matemática y de entornos digitales con sus hijos usando la computadora. Entonces, ¿cuál era el sentido? Más que todo que ellos reconozcan el entorno de trabajo, entonces: "Papá, si usted ve que está celestito ahí y que en esta columna dice tal, su hijo sí está trabajando en el campus", ¿y qué actividades hacen? Bueno, lo hacían de manera compartida, veían un video, resolvían una consigna. Eso tiene que ver con las características del contexto. [En otra sede] nos contactamos con los padres, los hicimos venir, pero los chicos les enseñaban ellos a manejar algún programita básico en el contacto con la comunidad, pero no era para alfabetizarlos... Y además desde otro lugar, porque ya conocían la computadora" (autoridad educativa, Córdoba).*

En Río Negro, las familias tuvieron una participación específica en el proceso de elección de la orientación que iba a asumir la escuela, mecanismo que estuvo regulado por la resolución N.º 3035. Este dispositivo, implementado en agosto y septiembre de 2016, permitió la elección democrática de la orientación de cada uno de los 93 establecimientos a partir de la participación de padres, estudiantes, docentes, no docentes y equipos directivos (aunque en algunos casos la participación fue baja). Al mismo tiempo, durante este proceso previo a la implementación se llevaron a cabo jornadas institucionales que buscaban generar un ida y vuelta entre los actores de la comunidad educativa, los supervisores y los integrantes de la comisión a cargo del diseño de la reforma. No siempre fueron fructíferas, porque el conflicto con el gremio había instalado entre los docentes el temor a perder la fuente laboral, lo que llevó a que este tema asumiera protagonismo en detrimento de otro tipo de discusiones para trabajar sobre el régimen académico, la planificación por área, el diseño curricular.

▶ *Durante el proceso de construcción del 2016, durante las jornadas institucionales y entre la comisión mixta que estaba y la escuela, hubo una retroalimentación positiva y general con todas las cuestiones que llegaban del nuevo diseño, en la cual se fueron trabajando. Primero fue el dispositivo de elección de la orientación de la nueva escuela... los padres, los docentes, los alumnos con una participación democrática, y con voto directo se elige la orientación. Hubo un análisis de la versión del diseño curricular, con un debate bastante profundo entre los docentes de la escuela y, obviamente, con una retroalimentación con la dirección de nivel [secundario] (directora ESRN, Bariloche, Río Negro).*

En el caso rionegrino, los supervisores asumen un rol de relevancia, ya que ofician de lazo entre las discusiones en las instituciones escolares y la dirección de nivel secundario:

▶ *Creemos que el ida y vuelta entre las direcciones de educación, funcionarios de ministerios, los supervisores y las escuelas ha sido algo que ha posibilitado que lleguemos a esta instancia. Pensar que no siempre la norma puede ajustarse a una decisión política y que puede modificarse de acuerdo al interés particular de los alumnos o que podemos transitar en conjunto viendo, reflexionando y replanteando, creo que hizo que esta escuela irrumpiera de esta manera (integrante de equipo técnico, Bariloche, Río Negro).*



Por último, la situación con los gremios docentes resulta especialmente importante, ya que según el contexto puede ser un factor clave para el acompañamiento y la promoción del cambio o, por el contrario, un obstáculo difícil de sortear. Es de destacar que, muchas veces, de la postura asumida por los sindicatos resulta una preservación de lo ya instituido, por el hecho de estar atentos a resguardar cualquier posibilidad de afectación de los derechos adquiridos, postura que va a contramano de los intentos de transformación e innovación que requieren de cambios en los perfiles docentes, de mayor flexibilidad de las formas de selección y contratación, así como otros modos de regular el trabajo de profesores. Es por ello que muchas veces resulta más sencillo avanzar con estrategias experimentales y para casos reducidos, pues se trata de iniciativas que pueden contar con el aval gremial, mientras que se presentan múltiples obstáculos para llevar adelante cambios que afecten potencialmente al conjunto de los representados.

Por lo que se pudo indagar, en la jurisdicción bonaerense los sindicatos fueron uno de los actores que participaron de las discusiones sobre la normativa. El propósito de la promoción de este tipo de participación estuvo basado en la preocupación por el resguardo de la fuente laboral y los derechos adquiridos por parte de los docentes. Este aspecto es referenciado poniendo el acento en que las diferencias y negociaciones fueron sostenidas de manera tal que los posibles conflictos no se dirimieran en las escuelas secundarias, evitando así situaciones como las tomas de escuelas.

Uno de los aspectos que conllevó una mayor presencia de los gremios en los distintos casos es aquel que respecta a la selección ad hoc de los perfiles docentes, mecanismo que tiene lugar en Tucumán y Córdoba.

Estos mecanismos serán analizados más adelante, pero se pueden señalar aquellos aspectos que hacen a la participación gremial. Para el caso de Tucumán, ya puesto en marcha el Nuevo Formato, el gremio observó el procedimiento que combina el puntaje de antecedentes con el otorgado en una entrevista a cada postulante para acceder a las horas cátedra, lo que llevó a que se hiciera una sistematización más clara y transparente del procedimiento:



- ▶ *Después armamos como el procedimiento. Ahora hay una grilla con el ítem a evaluar, porque uno de los planteos de los gremios es que como que tenía poca transparencia, entonces hemos generado una grilla... Y ahí está consignado el puntaje máximo que se le da, el conocimiento que tenga él de lo que es nuevo formato... (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

Una situación similar se da para el caso cordobés. El gremio pide mayor transparencia en el proceso de selección de los docentes y una regulación clara de él, lo que lleva —como ya fue mencionado— a que durante el segundo año de funcionamiento de PROA se sancione una normativa específica (resolución N.º 1463/15) que pauta explícitamente el procedimiento de elección de los perfiles docentes adecuados para estas instituciones, a la vez que representantes del gremio conforman la comisión que evalúa antecedentes y proyectos postulados por los docentes que se inscriben para trabajar en estas escuelas.

- ▶ *Nosotros hemos ido aprendiendo desde la mirada del gremio para el proceso de la convocatoria (autoridad educativa, Córdoba).*

El caso rionegrino grafica de un modo acabado lo que señalábamos anteriormente con respecto al hecho de que el gremio docente puede ser un promotor o un obstaculizador del cambio. Al inicio del diseño de la reforma de la secundaria rionegrina, se conformó una comisión mixta integrada por representantes gremiales, de la cual se retiraron a causa del contexto de conflicto salarial y por razones de política interna. Esto llevó a acciones que prorrogaron las actividades preparatorias de la reforma al igual que las relativas a la implementación a comienzos de 2017 (las jornadas institucionales en las cuales los equipos docentes debían discutir documentos y normativas en proceso de construcción de la nueva secundaria; las asambleas de asignación y acrecentamiento de los cargos docentes).

3.4.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA

Los docentes constituyen un actor estratégico en el sistema educativo, especialmente a la hora de promover transformaciones de envergadura. Para el caso del nivel secundario, adquieren una relevancia particular, pues su formación de base, el modo en que se concibe su labor, la relación con el currículum enciclopédico, así como las formas de contratación son factores que inciden en la configuración del sistema y que resultan difíciles de modificar. La idea de "trípode de hierro" (Terigi, 2008) resulta iluminadora, porque deja en evidencia la dificultad de los cambios en secundaria a partir de los tres elementos que estructuran su organización —la clasificación del currículum disciplinar, la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase—, mostrando que la dimensión del trabajo docente resulta de especial relevancia para avanzar en transformaciones profundas.

Asimismo, las representaciones de los docentes acerca de los estudiantes en muchas ocasiones han tendido a estar impregnadas de una visión nostálgica, cuando a la secundaria solo asistía una pequeña minoría de la población proveniente de los sectores social y culturalmente más cercanos a la propuesta de la escuela (Dussel, Brito y Núñez, 2007; Nobile, 2011). En muchas ocasiones, todos estos factores se han vuelto un corsé a la hora de generar mayores niveles de inclusión educativa y, en especial, para garantizar los aprendizajes de los adolescentes y jóvenes que recientemente se incorporan al nivel, al tiempo que entran en tensión con los cambios culturales que se vienen registrando, que pautan otra relación con el saber —su producción y circulación—, así como con las tecnologías presentes hoy en día.

Todos los casos seleccionados que no han apuntado a una implementación universal de la política —Tucumán, Córdoba, Río Negro, Santa Fe y, en cierta medida, provincia de Buenos Aires— exigen, para llevar adelante procesos de transformación, un perfil de docente y una modalidad de trabajo diferente a los que predominan en



las escuelas secundarias comunes. Esto instala ciertos interrogantes acerca de las características de los profesores de secundaria, las miradas que circulan sobre los estudiantes y las responsabilidades que competen a su cargo, el tipo de prácticas de enseñanza que predominan entre ellos —y que son aquellas que aún los institutos de formación docente y los profesorados universitarios mantienen— y las exigencias de un sistema educativo interpelado por la obligatoriedad y por los cambios socioculturales y epistemológicos que están exigiendo la provisión de otro tipo de herramientas a los estudiantes que hoy transitan por la escuela.

De esta forma, muchos de los casos seleccionados proponen cambios en las formas de trabajo docente y, sobre todo, en la selección y promoción de ciertos perfiles que le dan una impronta particular a cada política. Aquí observaremos, en primer lugar, el tema del cambio en la forma de contratación del profesor contemplando horas de trabajo por fuera del aula; en segundo lugar, la necesidad de generar modificaciones a partir de la selección de perfiles docentes específicos que resultan escasos, volviendo un problema la falta de docentes para cubrir las vacantes necesarias; por último, indagaremos sobre los mecanismos que las distintas políticas han implementado para formar y capacitar a los docentes que se desempeñan en las distintas experiencias.

3.4.1.

Profesor por cargo y/o con horas institucionales

Prácticamente todas las experiencias relevadas en esta investigación generan alguna modificación en la forma tradicional de contratación del profesor de secundaria; a saber, un docente disciplinar contratado por las horas cátedra en que se desempeña frente a los alumnos. Pero es preciso introducir matices, porque cada caso implica aspectos particulares, aunque todos buscan garantizar un tiempo para que ese profesor desarrolle tareas que van más allá del dictado de contenidos frente a un grupo-clase.

El caso de provincia de Buenos Aires incorpora una normativa que habilita la modificación del uso de los tiempos y los espacios en pos



de la realización de un acompañamiento a los estudiantes. Aquí no hay, desde la gestión a cargo, reformas en la contratación de los docentes, pero queda en evidencia que buena parte de aquellas experiencias puntuales que han cambiado el formato a partir de la apelación al anexo 6 del Régimen Académico se apoya en los recursos que brinda el Plan de Mejora Institucional, que habilita la posibilidad de contar con el trabajo de docentes por fuera del tiempo de clase.

Tanto los casos de Tucumán y Córdoba como el de Río Negro generan un tipo de contratación que permite mayor participación institucional de los docentes en la escuela, espacios de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias. Pero no todas estas políticas lo concretan de igual modo. Córdoba realiza una contratación de los docentes por medio de horas cátedras. Es decir, el profesor se postula a la convocatoria para cubrir las horas en una o más materias en el marco de las escuelas PROA (proceso de selección mediante, el cual comentaremos luego). A esas horas, independientemente de la cantidad que sean, se les suman una hora de trabajo institucional semanal y otra hora adicional en caso de desempeñarse también como tutor.

► *Es una hora. En realidad, tienen las mismas horas cátedra que cualquier docente. Por ejemplo, cinco horas de matemática, una de tutoría y una de trabajo institucional, que la sabemos reunir una vez por mes esa horita para hacer taller, capacitación y demás (autoridad educativa, Córdoba).*

Con respecto a Tucumán, la forma de garantizar un tiempo de trabajo institucional estuvo dada por la generación de un agrupamiento indivisible de horas que se asemejaba a un cargo docente. Se parte del supuesto de que las horas institucionales otorgan más flexibilidad al trabajo de la escuela. La idea es generar las condiciones para que los profesores pudieran reunirse, armar proyectos para la escuela, acordar contenidos entre los profesores de una misma materia, etc.; se buscó asignarlas en momentos de la semana en que coincidieran. El aprovechamiento de las horas ya existentes en el sistema asignadas a “espacios de definición institucional” (EDI) —las cuales se creía que estaban siendo desaprovechadas— estaba “atado” a un paquete de horas frente a alumnos. De esta manera, esta especie de “cargo” no tiene una carga horaria preestablecida (como veremos

que sucede en el caso de Río Negro), sino que simplemente a ciertos profesores se les adicionan dos o tres horas de trabajo institucional a las horas que se les asignan. En general, eran dadas a profesores de materias como Lengua y Matemática —o aquellas en que los estudiantes presentaban mayores dificultades, como Inglés, Biología y Física—; al profesor se le asignaban dieciocho horas, de las cuales quince eran frente a alumnos y el resto, institucionales.

La jurisdicción de Río Negro avanza en el establecimiento de los cargos docentes, determinando diferentes cargas horarias (veinticinco horas, dieciséis horas y nueve horas). La Ley Provincial de Educación así lo estipulaba, junto a otros aspectos a incluir en la reforma:

► *Nosotros teníamos la Ley de Educación sancionada en el año 2012, que ya nos decía qué tenemos que hacer con la escuela secundaria, y lo que tenemos que hacer era: el trabajo docente por cargo, el trabajo interdisciplinario, el acompañar la trayectoria de los estudiantes, obviamente en el marco de repensar la escuela secundaria como una escuela obligatoria, que era lo que ya establecía la ley nacional (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

La particularidad que tiene esta forma de contratación es que asigna la carga horaria de un profesor a una institución de nivel secundario, sin que se defina de antemano el tiempo en que se desempeña frente a alumnos. La distribución de este tiempo es competencia de la institución, que en función de su proyecto institucional y las necesidades que tenga define el modo de trabajo de cada profesor al interior de la escuela. Asimismo, esto conduce a que un profesor trabaje en una escuela, a lo sumo en dos, pudiendo tener por turno solo un cargo docente. Los docentes pueden tener hasta dos cargos —uno en cada horario—; lo máximo compatible es un cargo de veinticinco y otro de dieciséis horas reloj.

► *Lo que la escuela defina, porque los cargos son de la escuela. Entonces, la escuela gestiona. Por ejemplo, cada escuela tiene un paquete de más o menos 20% de las horas que tienen asignadas de los cargos para gestionar la escuela. Tenemos escuelas, por ejemplo, con 1.300 horas cargo, una escuela grande, una escuela de 32 divisiones, 1.300 horas cargo, esa escuela tiene 260 horas distribuidas, el 50% de esas horas para la reunión institucional y el otro 50% para hacer tareas de acompañamiento a las trayectorias, coordinación de área, todo lo que la escuela necesita hacer y no puede hacer*

nunca porque no tiene a la gente. [...] Bueno, eso es un cambio cultural en la escuela, porque vos sos de la escuela, trabajás en la escuela y vas a cumplir algunas otras tareas (integrante de equipo técnico, Río Negro).

El docente por cargo en el nivel secundario tiene una historia en la provincia que, como se mencionó, se remonta a la reforma de los años ochenta. En esta experiencia, además de las modificaciones curriculares que se introdujeron, se implementaron cambios en el régimen laboral docente, lo que implicó el nombramiento por cargos, la ampliación de las funciones docentes por medio del reconocimiento de aquellas tareas que no se realizan frente a clase —como son la planificación, la evaluación y el asesoramiento— y la inclusión del perfeccionamiento como parte del tiempo laboral remunerado. El docente era considerado un profesional capaz de investigar su propia práctica, comprenderla y proponer alternativas válidas de acción (Oyola, 1998). Esta nueva formulación implicaba un sistema de perfeccionamiento permanente y una “grupalización” del trabajo, teniendo que distribuir su tiempo en horas en aula y/o talleres, capacitación y coordinación y seguimiento de los alumnos. Aspectos similares introducía la reforma implementada en 2008, conocida como Escuelas de Transformación, en la que a los docentes se les contemplaban horas de trabajo institucional que variaban según la carga horaria frente a alumnos —a más carga horaria asignada a la escuela, más horas de trabajo institucional—, al igual que se buscaba concentrar la labor del docente en una o dos instituciones y la generación de espacios de trabajo interdisciplinarios. De esta manera, la reforma introducida en 2017 conocida como Escuela Secundaria Rionegrina retoma muchos elementos presentes en la historia del sistema educativo de la provincia.

3.4.2.

Necesidad de un perfil docente específico: mecanismos de selección

Las experiencias implementadas en un número reducido de casos introducen cambios que exigen la selección de ciertos perfiles docen-

tes que dialoguen con la propuesta que se busca llevar adelante, ya sea una mirada atenta en torno a los estudiantes y los procesos de inclusión educativa o la posesión de habilidades y conocimientos pedagógicos y tecnológicos que contribuyan a generar mayores logros en los aprendizajes. A continuación, se aborda el tipo de perfil que cada política privilegia —en diálogo con su diagnóstico de partida—, así como el mecanismo de selección y/o formación que diseña. Este es un elemento a tener en cuenta, porque obliga a prestar atención a la formación y capacitación docente y a la problemática que deja en evidencia en muchas jurisdicciones con relación a la falta de profesores para cubrir las vacantes, tanto en el conjunto del sistema como en aquellas experiencias que demandan las capacidades y saberes particulares para introducir modificaciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como en las chances de sostener formas de trabajo colaborativo entre colegas.

La jurisdicción de Tucumán genera el Nuevo Formato, entre otras razones, por la resistencia encontrada en las secundarias comunes para incluir plenamente a los adolescentes de sectores más desfavorecidos. Es por ello que priorizan un perfil docente que exprese un compromiso particular con los procesos de inclusión educativa de esta población y que muestre a su vez predisposición para modificar sus prácticas docentes. Como señalaba una de las integrantes del equipo técnico de la Dirección de Educación Secundaria, lo que les interesaba era “tener los mejores docentes, no están buscando ser justos y dar trabajo a todos los docentes, sino tener los mejores perfiles para los alumnos”, ya que necesitaban “cabezas que puedan motorizar cambios” (miembro de equipo técnico, Tucumán). Para alcanzar este objetivo, se generó un mecanismo de selección, con los recaudos necesarios para enmarcarlo en lo que habilita el estatuto docente provincial. De esta forma, al mecanismo tradicional de evaluación de antecedentes se le suma la realización de una entrevista personal de quienes ocupan los primeros lugares en el orden de mérito. Esta instancia de evaluación está conformada por miembros del equipo ministerial, supervisores y el directivo de la escuela a la cual va a ir a trabajar ese profesor (igual proceso de selección se realizó con los equipos directivos). El puntaje recibido en la entrevista se promedia con el puntaje general, a partir de lo cual se genera un nuevo orden de mérito para cubrir las vacantes en el Nuevo Formato.



- ▶ *La idea es que el director en ese momento pueda también comentarle al profesor qué se espera de él: “Mirá, la verdad, vos vas a ser profesor de Lengua y... Lengua y Biología trabajan juntos”. “Yo necesito que vos trabajes con tal persona.” Si vos tenés una persona muy tímida o que no le gusta trabajar en equipo, vos decís: “Esta chica no es el perfil que necesito”. Entonces, eso te permite la entrevista (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

Es preciso señalar que una de las desventajas de este mecanismo es que exige mucho tiempo, lo cual también constituye una de las dificultades para incorporarlo en escala a un mayor número de instituciones:

- ▶ *Te insume muchísimo tiempo... Es publicación, la presentación de los docentes, organizar un día para las entrevistas. Después te genera un nuevo padrón, porque ya cambia el puntaje, la nueva designación, y suman muchos... Inclusive se entrevistan reemplazantes [...] es todas las semanas durante todo el año hacer entrevistas, y en la entrevista no puede estar cualquier tribunal, siempre son los mismos directores... (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

En el Plan Vuelvo a Estudiar Territorial de Santa Fe, también se privilegian perfiles determinados. Para cubrir los puestos de consejeros juveniles, si bien no se busca a alguien que sea docente, sí se trata de una persona que debe reunir las características adecuadas para poder acercarse al joven que está fuera del sistema educativo y que, en general, proviene de los sectores vulnerables. De esta forma, la convocatoria recluta a personas jóvenes, en mayor medida universitarios con experiencia territorial, ya sea por militancia social y/o política o por actividades de extensión. Esto permite un acercamiento ajeno a la relación adulto-joven, donde el primero viene a marcarle el camino al otro desde un lugar de superioridad moral. Aquí es más un par que se ofrece como un lazo entre la vida extraescolar y la escolar de ese adolescente. En palabras de un consejero:

- ▶ *Nosotros estamos en otro lugar. Porque no somos docentes o alguno está empezando a incursionar en la docencia, pero la cuestión de la edad es clave. Y bueno... El adulto capaz que me está retando. Nosotros cuando los retamos nos reímos un poco, es distinto. En cambio, si lo hago con un joven, estamos más cercanos, somos más hermanos que padres (consejero juvenil, Vuelvo Territorial, Santa Fe).*



Las escuelas PROA de Córdoba son otro de los casos donde se realiza una selección minuciosa de los profesores que van a trabajar. Se requiere un perfil docente que tenga cierto manejo de la tecnología, pero, sobre todo, que encare la enseñanza desde un paradigma particular, que se salga de una visión tradicional que privilegia el impartir contenidos y que a partir de ello supone el aprendizaje del estudiante. Al mismo tiempo, se privilegia el deseo del docente de ser parte de un proyecto como este.

En la entrevista con los postulantes, “la forma de mirar esa secuencia era lo que más interesaba. [...] lo que hay que trabajar es salir de lo tradicional, es más complicado que cambiar tecnología. En eso ponemos más la mirada, en la plasticidad que pueda tener respecto de cómo plantear la clase” (integrante de equipo técnico, Córdoba).

El modelo que orienta los procesos de selección docente es el “TPACK [Technological Pedagogical Content Knowledge], que plantea tres dimensiones de la formación docente: una es la dimensión disciplinar, aquel conocimiento específico de su disciplina; otra, el conocimiento pedagógico-didáctico; y otra, el conocimiento tecnológico. Son como tres esferas que convergen en un punto, que es el conocimiento tecno-pedagógico disciplinar. El docente conoce la disciplina que enseña y su abordaje didáctico. Por ejemplo, si hablamos de las ciencias naturales, lo experimental vendría a ser parte constitutiva de su enfoque didáctico. Por lo general, todos los docentes tienen estos dos tipos de conocimiento relativamente afianzados y deben reformularlos a la luz de conocer qué tecnologías existen para enseñar esa disciplina con ese enfoque pedagógico. No tecnología en general, sino tecnologías específicas para este contenido disciplinar y esta didáctica. Entonces, llegar a conocer eso sería lo ideal para cada docente.” (integrante de equipo técnico, Córdoba).

Al mismo tiempo, se demanda —o al menos se plantea en la entrevista como un elemento que el postulante tiene que considerar— un compromiso explícito con las responsabilidades que se están asumiendo:

► *Nosotros hacemos toda la convocatoria y después hacemos una reunión [con los docentes seleccionados] y [tenemos] un discurso muy claro, y empieza diciendo: “A ver, todavía no firmaron el MAP, están a tiempo de renunciar, por-*

que estar en PROA implica más trabajo, más esfuerzo, más compromiso, así que están todavía en condiciones de decir que no e irse". O sea, queremos gente comprometida con la tarea (autoridad educativa, Córdoba).

Por otra parte, el proceso de selección propio para este conjunto de instituciones se fue modificando y perfeccionando —respondiendo, muchas veces, a las exigencias del gremio—, quedando plasmado en la resolución ministerial N.º 1463/15, que regula la selección y designación de los profesores para PROA. Este procedimiento consiste en la apertura de una convocatoria para cubrir las horas cátedra vacantes explicitando los requerimientos necesarios para ello. Luego, tienen lugar tres instancias de evaluación, y todas ellas deben ser aprobadas. La primera, realizada por la Junta de Clasificación de Nivel Medio, consiste en la valoración de títulos y antecedentes. Las otras dos radican, por una parte, en la evaluación de una propuesta de trabajo que involucre el uso de TIC y, por otra, en la realización de una entrevista en la que el postulante deberá desarrollar y defender dicha propuesta de trabajo. Estas dos instancias las lleva a cabo una comisión conformada para este fin, que incluye representantes de la coordinación de PROA, de la Dirección de Educación Secundaria y del gremio mayoritario (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba —UEPC—). Una vez realizado este procedimiento, se confecciona un orden de mérito que tiene vigencia por un año.

▶ *Vamos haciendo la publicación de las vacantes donde te digo: "Lo que está vacante no es Matemática, es Matemática de cuarto año en sede Córdoba". Entonces, te proponemos que vos hagas un proyecto, una secuencia de aprendizaje que esté en línea con las políticas de la provincia en el marco de los diseños curriculares prescriptos y atravesados por las tecnologías; esos son como los tres requisitos. Se pone un tiempo, unos días para que vos subas tu proyecto. Todos esos proyectos nos llegan también en el mismo formulario a nosotros, y ahí empieza a trabajar una comisión que está formada por un representante de UEPC, que es el gremio mayoritario en la provincia, un representante de esta dirección, de la Dirección General de Educación Secundaria, porque las escuelas pertenecen a secundario, y un representante de PROA. [Se evalúa] con los criterios que son públicos también, que forman parte de la resolución de convocatoria, o sea que los profes saben con qué criterios se va a leer su proyecto y se lo va a valorar. Los que pasan esta instancia son convocados luego a una entrevista; también los resultados de esta valoración son publicados (autoridad educativa, Córdoba).*

En los dos casos restantes, el de provincia de Buenos Aires y en el Vuelvo Territorial de Santa Fe, se podría señalar que también demandan ciertos perfiles para motorizar la experiencia. Como señalamos, la normativa del Régimen Académico de provincia de Buenos Aires es válida para todas las instituciones de nivel secundario —alrededor de 4.500—, pero hasta 2017 solo unas cincuenta de ellas generaron propuestas para aprovechar lo que la normativa habilitaba. Las características de los distintos equipos institucionales juegan un rol importante a la hora de diseñar estrategias para acompañar las trayectorias que la regulación vigente posibilita. En el caso del Vuelvo Territorial, fue recurrente entre los entrevistados el señalamiento a la resistencia de los docentes y directivos de muchas escuelas para recibir estudiantes en cualquier momento del año o para generarles trayectorias alternativas de cursado. De esta manera, generalmente van observando qué escuelas colaboran mejor con la propuesta del plan y priorizan la vinculación de los estudiantes con estas escuelas en lugar de con aquellas que puedan resultar en nuevas exclusiones en el sistema.

► *Las mayores escuelas en donde pudimos incluir más estudiantes son justamente donde el directivo tiene otra mirada ante la institución. Entonces, eso ya te abre un montón las puertas para un montón de otras cosas. Y por suerte pudimos encontrar varias escuelas donde tuvimos eso (integrante de equipo técnico, Santa Fe).*

Las experiencias que seleccionan los perfiles docentes cuentan con dos aspectos que es preciso tener en cuenta a la hora de pensar tanto la escalabilidad de este tipo de estrategias como las exigencias del sistema para avanzar hacia mayores niveles de inclusión educativa en el secundario.

Por un lado, el componente electivo. Es decir, estas políticas avanzan y se consolidan porque trabajan con docentes que quieren participar de ese tipo de experiencias.⁵³ Muchas veces, esto se da no solo por lo atractivo de la propuesta, sino también por la insatisfacción frente a las formas de trabajo del sistema en su conjunto. Por otro lado, remite a las formas de regulación y contratación del trabajo docente en estas experiencias. En todos los casos, se vieron obliga-

53. Este componente electivo ha sido analizado en otras políticas de inclusión educativa, como es el de las escuelas de reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (véase Nobile, 2015).



dos a enmarcar la contratación bajo la figura de interinatos, ya que la condición de titularidad obstaculizaría su pleno desarrollo (como, por ejemplo, dificultaría la realización de control y supervisión de los docentes que permiten mantener la propuesta en los términos que la gestión lo desea).

La homogeneidad en los puestos docentes —que responde, podríamos sostener, a cánones laborales que entran en crisis en las últimas décadas (Donaire, 2012; Mancebo, 2016; Martínez Bloom, 2016; Pérez Zorrilla, 2016)— se vuelve un grillete para habilitar una mayor diversificación de las prácticas, los perfiles y las trayectorias profesionales docentes al interior del sistema que conlleven mayores niveles de gratificación a la hora de ejercer la docencia, así como un mejor aprovechamiento de las habilidades particulares que puedan desarrollar los docentes. Los intentos por generar cambios masivos y universales en el sistema educativo se encuentran con obstáculos muy fuertes en términos gremiales, ya que son vistos como una amenaza a derechos laborales conquistados hace larga data. Los gremios ponen el ojo en este tipo de experiencias, demandan ciertos procedimientos que cumplan con un criterio de transparencia, pero sabiendo que se trata de experiencias de carácter acotado y no universalizables. La necesidad de generar condiciones de estabilidad y brindar garantías por parte de las gestiones ministeriales parece ser un elemento necesario para poder avanzar en modificaciones en las formas de contratación y regulación docente que se hagan eco de los cambios necesarios y que puedan ser acompañadas por las organizaciones gremiales.

Mientras tanto, la figura del “interinato” resulta operativa para ensayar estrategias innovadoras, pero queda como un interrogante qué sucederá en el futuro cuando las demandas de titularización se vuelvan más fuertes.

► *Los que están ahora están comprometidos con el proyecto y demás. Esto va a ponerse en crisis cuando en algún momento histórico va a tener que llamarse por escalafón, van a tener que concursar y demás, y ya va a cambiar este esquema inicial, donde todo es más pasional y vocacional (autoridad educativa, Santa Fe).*

La condición de docentes interinos y los concursos docentes han permitido identificar y estabilizar los perfiles de profesores según las necesidades curriculares de las escuelas.

3.4.3.

Problemática de falta de docentes formados

Un problema que ha sido señalado en los distintos casos seleccionados es el de la falta de docentes formados en el perfil que cada política necesita. Esto acontece tanto en las experiencias pensadas para un número reducido de casos como en aquellas que están orientadas al conjunto del nivel medio común. Tal vez resulte necesario señalar que esta dificultad no es privativa de las políticas analizadas, sino que se manifiesta en los distintos sistemas educativos provinciales —o en algunas zonas de cada provincia—, y generalmente se ha tendido a resolver bajo la figura de “idóneos”, es decir, profesionales que son habilitados a asumir la enseñanza en algunas materias extendiendo las competencias de su formación o habilitándolos a ejercer sin título docente.

En el caso de Tucumán, no resultó sencillo encontrar personas que quisieran ocupar los cargos de directivos en el Nuevo Formato, por el desafío que implican las responsabilidades del cargo, que además muchas veces no viene acompañado con un incentivo en términos salariales. Es decir, muchos profesores prefieren quedarse con sus clases, ya que en términos salariales no les resulta atractivo ocupar el cargo directivo. De esta forma, han resuelto esta dificultad asignando directamente un docente bajo la figura de “organizador”.

► *Sí había muchos postulantes a las horas cátedra, lo que ha sido más difícil es el cargo directivo [...] La directora decidió poner un organizador... Un director organizador... es un docente puesto a cargo. Pero no se designa por padrón, sino que es como que la Dirección define que es una escuela que está en una situación atípica y que necesita alguien que la organice. [...] Esa figura existe en el estatuto y la designa el director de Nivel. Entonces, la directora de Nivel buscaba a alguien, los entrevistaba, para asegurarse que es el perfil que la escuela necesita (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

El caso de PROA, en Córdoba, muestra la dificultad de encontrar profesores que puedan dictar algunas de las materias específicas de la orientación en desarrollo de software —como es el caso de Inglés Aplicado, que está presente en los cinco años de la formación—, o bien que cuenten con el manejo necesario de las TIC para proponer

las prácticas de enseñanza involucrándolas. Esta problemática no se da de modo homogéneo, sino que según las sedes resulta más difícil cubrir algunos cargos más que otros, marcando una diferencia entre aquellos que pueden encontrar en la ciudad capital.

- ▶ *Hay diferencias en la formación de los docentes a nivel regional. Nos cuesta mucho conseguir docentes de inglés en toda la zona oeste, nos cuesta mucho conseguir profes de geografía acá en Capital y, por ejemplo, tenemos excelentes profes de lengua en el sur, excelentes profes de matemáticas en el este, excelentes profes de educación física en el oeste. Entonces, eso también condiciona la propuesta (autoridad educativa, Córdoba).*
- ▶ *Veo una diferencia abismal entre la formación docente y la calidad de lo que proponen. Si vos empezás a indagar, te das cuenta de que los trayectos de formación, el entorno docente..., un docente de Capital capaz que está en contacto con un montón de otros colegas o trabajan en la universidad, hay talleres, hay como una oferta académica en general que de alguna forma determina las potencialidades de desarrollo de ese docente; en el interior es mucho más difícil, primero, encontrar docentes que tengan una formación específica en eso que van a dar; hay muchos cargos que son por vía de excepción, que son idóneos, porque no ha habido en entrevista entre diciembre y febrero gente que pudiera hacerse cargo de un espacio. Por ejemplo, inglés es un gran problema, para inglés no hay perfiles con una formación aceptable. Entonces, yo venía diciendo que veía que en las propuestas era un nivel bajísimo de inglés, con errores y qué sé yo. [...] entonces, este año hicimos las entrevistas en inglés (integrante de equipo técnico, Córdoba).*

En Río Negro, la concentración del trabajo docente en una institución por turno (es decir, a lo sumo dos cargos en dos instituciones por docente), al igual que la inclusión de nuevas materias, como Filosofía, han llevado a que no se pudieran cubrir todos los puestos que la reforma demandaba, teniendo en consideración la aceptación de una parte de los profesores bajo la figura de idóneos como una situación presente en algunas localidades. Para afrontar este problema, se está ensayando una formación a través de “institutos asociados”: la formación general la realizan en el instituto de la localidad en la cual residen y la formación específica la hacen de modo virtual, a fin de ir garantizando formaciones variadas en las distintas localidades.



- ▶ *En Filosofía nos falta gente, porque fue una materia que introdujimos, nos falta gente formada en el sistema, estamos con problemas serios en eso... Ahora estoy tratando de... diseñé un sistema, le llamo “de institutos asociados”; entonces, la carrera de, por ejemplo, el profesorado de Matemática, lo estoy dictando en otro instituto, en modalidad virtual. Entonces en un instituto reciben [...] la formación general presencial y el campo y la formación específica en formato virtual que lo dicta ese instituto [...] porque no tengo gente, si no tengo gente en el sistema, tampoco tengo en el sistema formador, entonces tengo que buscar la manera para que los que tienen un profesorado puedan dictar en varios lugares a la vez de la provincia (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

Sobre la formación docente inicial:

- ▶ *La verdad que tenemos una formación docente disciplinar, a pesar de ser profesorados jóvenes, la verdad es que existe. Entonces, una de las cosas que vimos como posibilidad y que estuvimos trabajando con los directores de los institutos es [...] que el campo de la práctica, cuando empiece sus prácticas profesionales, directamente las hagan en los espacios de tutorías, espacios de trabajo conjunto, en los trabajos colectivos. Es decir que no vayan a la escuela a dar geografía o a dar historia, sino que vayan a la escuela a trabajar, ¿no es cierto?, con el colectivo docente en los espacios interdisciplinarios. Y para aquellos docentes que ya egresaron del sistema, nosotros estamos trabajando desde hace bastante con el proyecto de docentes nóveles, que lo teníamos más incorporado para el nivel inicial y para el nivel primario. Bueno, ahora estamos haciendo un trabajo con los docentes nóveles que estamos iniciándolo [...] durante este año vamos a trabajar fuertemente el trabajo interdisciplinario. Así que vamos a hacer una formación posterior, involucrándolos en este proyecto de docentes nóveles y que lo vamos hacer conjuntamente con las universidades del territorio que forman docentes. Es decir que, de alguna manera, empezamos a poner la patita de la formación en esta nueva escuela, pensando justamente cómo ir formando los docentes para esto, que es diferente (integrante de equipo técnico, Río Negro).*



3.4.4.

Experiencias de formación docente

Tanto la necesidad de seleccionar perfiles docentes como la problemática de no contar con los perfiles de profesores adecuados para cubrir las vacantes en las distintas políticas reenvían constantemente a la formación, especialmente la inicial. Los institutos de formación docente proveen de una formación muy similar a la que luego van a tener que impartir en el secundario, donde prima la adquisición de contenidos en términos disciplinares. Con características diversas, la formación en docencia universitaria también privilegia una visión enciclopedista, orientada a la especialización disciplinar, donde la formación pedagógica para la enseñanza en el nivel secundario queda muchas veces minimizada, aun siendo una fuente de trabajo relevante para sus egresados.

Las dificultades que conlleva la transformación de la formación docente inicial conducen a que sea una empresa constantemente relegada. Por lo tanto, los ensayos para transformar la secundaria pocas veces van de la mano con políticas que modifiquen de modo acorde las ofertas de formación inicial. Esto busca "compensarse" con espacios de capacitación o formación continua que no siempre calan hondo en las prácticas de enseñanza.

En las políticas bajo estudio, registramos una serie de estrategias de formación que se proponen dar herramientas a los docentes que participan de ellas a fin de garantizar cierta direccionalidad de la política, permitiendo combinar los requisitos para acceder a las vacantes que se planteaban los mecanismos de selección con nuevas herramientas que orienten el trabajo docente.

Con relación al caso santafecino, el plan Vuelvo a Estudiar diseña diferentes estrategias de formación para los eslabones que conforman la política.⁵⁴ Con respecto a la línea bajo estudio aquí, la territorial, se implementaron estrategias orientadas a trabajar con los referentes institucionales de las escuelas secundarias que reciben y realizan el

54. La línea virtual del Plan Vuelvo a Estudiar implementa desde 2016 una formación docente específica que habilita al cargo de tutor. Esta formación está abierta a todos los docentes de la provincia y se basa en una perspectiva interdisciplinaria, inclusiva y afectiva. Desde la coordinación del plan marcan la incidencia positiva que este tipo de formación viene teniendo en las prácticas de los docentes en otras escuelas de nivel secundario.

seguimiento de los estudiantes que reingresan a través del plan, a fin de avanzar en modelar las visiones que los actores escolares tienen de estos adolescentes y mitigar la resistencia que se presentan en las escuelas (especialmente durante la primera etapa en que se implementó el plan). Por otro lado, se busca formar y acompañar a los consejeros juveniles, que son quienes entran en contacto con los adolescentes que no están asistiendo a la secundaria.

► *Pensamos un curso de formación para referentes institucionales que fue dictado por los docentes de los institutos [de formación docente], o sea que ellos ya tenían un trabajo o experiencias previas en la formación de tutores. Entonces, por eso articulamos con ellos. Y esa formación se dio, por ejemplo, en Rosario, que contempló toda la región sexta, y en Santa Fe, donde se contemplaron docentes de Santa Fe, de Reconquista y Avellaneda, que era donde iba a comenzar el plan. Bueno, fueron así como instancias muy duras, por la resistencia que había de los mismos docentes, de que aparte cada docente que hablaba decía que su escuela era lo peor de lo peor (integrante de equipo técnico, Santa Fe).*

Con relación a la formación de consejeros:

► *Por año generalmente tenemos entre tres y cuatro encuentros provinciales que hacemos acá en Rosario, donde vienen todos los consejeros y todos los referentes regionales, seremos cien más o menos. Y hacemos jornadas eternas, un día entero... Generalmente también trabajamos mucha teoría ahí. [...] Pensar por ejemplo el discurso como práctica social, pensarlo; entonces, previamente miramos material de lectura y luego trabajamos a lo mejor con algún equipo en particular y después jornadas y espacios de discusión en mesas chicas de trabajo, con consignas y luego exposición grupal (integrante de equipo técnico, Santa Fe).*

Los docentes que trabajan en la experiencia de PROA reciben la capacitación específica para ello, la cual busca que quien atraviese por esta formación se vea obligado a realizar una revisión de sus prácticas. Pero al trabajar a la vez en la escuela común se espera además que esta incida en su ejercicio docente y, por lo tanto, tenga su efecto en otros espacios institucionales del sistema educativo. Asimismo, en todas las sedes, como parte de acompañamiento que la gestión ministerial realiza a la experiencia, se desarrolla “un proceso de trabajo de capacitación interna importante, por lo menos uno o dos años” (autoridad educativa, Córdoba).

Al mismo tiempo, hay un trabajo de formación orientado a los coordinadores de las distintas sedes de PROA. En un principio asumió una fuerte orientación en términos curriculares:

► *Nosotros tenemos un proceso de capacitación [para] posicionar a los coordinadores de la sede como líderes pedagógicos, lo que eso implicaba atravesar un proceso de formación en torno a su rol ante lo curricular. Entonces, abordábamos cuestiones generales de formación que hacen a las teorías curriculares, [...] tratando de fortalecer la lectura de los diseños curriculares, los abordajes de las didácticas de los campos que son los más distantes a la propia formación de origen del coordinador, dando herramientas para mirar (autoridad educativa, Córdoba).*

La capacitación se va modificando a medida que se van creando más escuelas. En un principio, desde la coordinación de PROA se realizaba la asistencia y formación respecto a la incorporación de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando reflexionar acerca de qué aportes de tipo pedagógico se podían hacer al incluir las TIC en las secuencias didácticas. Actualmente, la ampliación de la experiencia dificulta el seguimiento desde la coordinación a todos los profesores de PROA. Es por ello que se ha reorientado buscando que el coordinador de sede se vuelva “un promotor del uso de las tecnologías” entre los profesores, para lo cual se llevan a cabo reuniones y foros de coordinadores. Estos encuentros tienen el propósito de aunar criterios acerca de la orientación “tecnopedagógica”, que permita preguntarse “si esto que yo estoy sumando sirve para desarrollar habilidades de pensamiento, habilidades de comunicación, de autogestión. Entonces, empezar a pensar o discutir, traer, problematizar esto de para qué, qué herramientas, qué conviene, qué no conviene. Incluso eso va surgiendo: ‘Ah, no, porque a los chicos yo les hice hacer tal cosa y después hicimos tal’. Escuchar lo que hace un colega es como que enriquece mucho. Y bueno, en eso han sido las últimas visitas y encuentros que he tenido con los docentes, con esa intención, que en realidad es que ahora eso lo lleve el mismo coordinador, que el coordinador sea el que problematice, que se siente uno a uno y diga: ‘Che, bien el campus virtual que les pusiste esa tarea. ¿No te parece mejor si incorporás tal cosa, tal otra?’” (integrante de equipo técnico, Córdoba).

El núcleo de este tipo de capacitaciones docentes está orientado a que quienes trabajan en PROA asuman una actitud y una actuación reflexiva para la toma de decisiones curriculares. Busca promover la exploración y utilización de diversas herramientas tecnológicas para la presentación de contenidos, una revisión de las prácticas de enseñanza. De esta forma, el foco parece centrarse más en las miradas acerca del aprendizaje, en el paradigma pedagógico que subyace, que en brindar herramientas en términos tecnológicos. PROA busca definirse menos por la incorporación de tecnología y más por hacer foco en el corazón de las decisiones pedagógicas. De este modo, se busca superar la inclusión de tecnología como forma de motivación y entretenimiento en clase, con el propósito de que sea vista como algo superador a la hora de emular las formas de construcción de conocimiento en los distintos campos del saber.

► *Si vos le preguntás a cualquier docente "¿por qué incorporar tecnología?", te dicen: "Porque los chicos se interesan, los motiva, porque es el lenguaje que manejan ellos", pero se quedan ahí, digamos, lo motivacional. Entonces, se busca ir más allá, decir: "Bueno, porque queremos emular la forma en que se produce el conocimiento en sus áreas desde la epistemología, ver cómo construyen conocimiento las ciencias naturales, con la experimentación, la observación, bueno, ¿cómo las tecnologías colaboran en que eso suceda?". Lo mismo en historia, el análisis de fuentes, hoy tenemos a disposición millones de fuentes, ¿tenemos que seguir trabajando con el manual o el manual qué tipo de texto sería? Entonces, ver cómo se produce conocimiento en distintos campos disciplinares y cómo eso se puede traer al aula con tecnología. Entonces, es un poco trascender lo motivacional y decir: "No, es constitutivo de la forma de construir conocimiento y colabora en el desarrollo de muchas habilidades". Entonces, eso es lo que estamos tratando, que es difícil, es hablar todo un lenguaje (integrante de equipo técnico, Córdoba).*

Para lograr estos propósitos, se promueve la colaboración de los docentes de PROA, a fin de reforzar la planificación con este tipo de orientación. Por ejemplo, para ello se ensayaron formas colaborativas de planificación de las clases, elaborando secuencias adaptables a los distintos grupos y sedes:



- ▶ *El año pasado lanzamos como todo un proyecto de hacer secuencias colaborativas entre los docentes. Entonces, todos los docentes de primer año de geografía van a acordar una secuencia didáctica que puede tener sus variantes para adaptarla al grupo, pero que más o menos tenga unas cuestiones generales. Eso se hace a partir..., bueno, se trabaja en un documento colaborativo y el año pasado lo lanzamos, costó que entendieran algunos la dinámica (integrante de equipo técnico, Córdoba).*

Este cambio de paradigma pedagógico para la escuela secundaria es lo que se busca promover desde la gestión ministerial que motoriga PROA. A fin de empezar a generar cambios en el conjunto del sistema, se está organizando un postítulo que otorgue herramientas adecuadas para la “escuela secundaria del siglo XXI” (autoridad educativa, Córdoba).

- ▶ *La formación que nosotros estamos pensando va dirigida a profesores que quieran ser docentes frente a estos desafíos que la escuela secundaria hoy nos plantea. [...] Dos años de una especialización en la que empezamos ahora a invitar a profesores a que se inscriban, va a empezar el año que viene. [Asumimos] esta nueva perspectiva de trabajo, que incluye las tecnologías en la enseñanza, pero incluye mucho más lo otro: el armado de equipos escolares, trabajando juntos por una propuesta para sus alumnos, eso también es las PROA. No es que el profesor viene, da su hora, y se va (autoridad educativa, Córdoba).*

El PROA ha atravesado por una serie de procesos de evaluación impulsados desde la propia provincia. Se registran dos estudios que relevaron y colocaron bajo análisis esta iniciativa de la política provincial. Por una parte, hay un informe específico que documenta y analiza la experiencia PROA (UNICEF e ISEP, 2017). Por otra parte, hay un trabajo de investigación que analiza tanto la política planteada por PROA como el PIT, que consistió en la iniciativa que se encaró en Córdoba para promover la terminalidad de la educación secundaria a nivel provincial (Fontana, 2015).

Como ya fue señalado, la reforma de Río Negro modifica profundamente las formas de trabajo docente, porque cambia el modo de contratación, pero también porque varía la estructura curricular de la secundaria, buscando generar un trabajo interdisciplinar entre los docentes. Esto obliga a tener un docente que comprenda de qué se

trata lo multi e interdisciplinar, que sepa trabajar colaborativamente con colegas y, en especial, que sepa planificar con otros que provienen de diversos campos disciplinares.

Enmarcado en la reforma, se buscó brindar una capacitación que diera herramientas en este sentido, pero se desarrolló en el escenario de conflicto con el gremio y, por lo tanto, no muchos pudieron beneficiarse de ella. Esto colaboró con la sensación, entre muchos docentes, de que la implementación de la reforma resultó abrupta.

► *Lo que pasa es que nos sucedió, por ejemplo, que tuvimos 3.500 inscriptos en los cursos de capacitación y una lista de espera de 5.000, pero la hicieron 1.200, ¿por qué? Porque hicieron la resistencia... [El curso de capacitación] era cómo planificar, cómo pasar del diseño curricular al aula. Ese era el propósito, la planificación del aula en área, porque eso era lo que más nos interesaba. [Era la capacitación] por área (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

Esta capacitación dictada de forma virtual estaba organizada en una parte común para todos los docentes en tanto formación general y, luego, otra orientada a las distintas áreas:

► *[Hay] un bache ahí, un bache ahí en [la formación]. El año pasado hicimos también una [capacitación] que fue cerca de fin de año, de manera virtual. Escribimos unas clases que tenían que ver, había una parte que era común para todos y, después, cada una de las áreas armó dos clases por los tiempos que teníamos, justamente con lo específico del área que le correspondía (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

Como paso siguiente —aún no implementado en el momento del trabajo de campo—, la política de reforma de la secundaria busca generar la figura de “asesores disciplinares”, los cuales tendrán un grupo de escuelas donde realizarán un trabajo conjunto con los docentes de las distintas áreas a partir de la elaboración de propuestas que permitan reforzar la planificación y el trabajo docente:

► *Entonces, se arman propuestas, también en equipo, y se va a las escuelas con esas propuestas... Los [asesores] disciplinares van a trabajar con docentes, y los institucionales, con los docentes de la escuela por área... Estamos imaginando ocho equipos de trabajo, y en cada uno de los equipos tiene que haber uno de cada una de las áreas de formación, o sea, siete como mínimo, es un número importante (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

3.5.

LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y SUS MODIFICACIONES

Buena parte de las discusiones de los últimos años respecto a la escuela secundaria estuvo centrada en cuestiones relativas al formato escolar, más específicamente en aquellas que revisaban el régimen académico del nivel, entendiendo por este el "conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder" (Baquero *et al.*, 2009: 293). Fue así como las principales medidas se orientaron al seguimiento de las trayectorias estudiantiles por medio de la modificación de cuestiones relativas a la gradualidad, la presencialidad y las formas de regularidad y promoción, teniendo como meta subsanar aquello que a los estudiantes les faltaba para poder sostener adecuadamente los estudios. Las discusiones en torno a los cambios a nivel curricular y pedagógico quedaron, por lo tanto, relegadas, y es por ello que su problematización en las distintas políticas analizadas es variable.

Las primeras experiencias revisadas ponen más el foco en generar mayores niveles de inclusión a través de estrategias que modifican el régimen académico para así poder acompañar las trayectorias estudiantiles. Mientras que las experiencias recientes, sin abandonar dicha dimensión, apuntan principalmente a generar cambios en los procesos de aprendizaje, en la estructura del puesto de trabajo docente y en sus formas de trabajo como modo de adaptarlos a los requerimientos que demandan las nuevas orientaciones curriculares. Así, se advierten variaciones en la naturaleza y organización del saber y el trabajo pedagógico, al tiempo que se altera también la organización de las instituciones que ofrecen el sostén de la propuesta escolar.

A continuación, presentaremos los cambios que a nivel institucional han promovido las distintas políticas analizadas, abordando los aspectos relativos al régimen académico —la organización de los tiempos, los espacios y el agrupamiento de los estudiantes— y aquellos vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y el currículum.

3.5.1.

Modificaciones en el régimen académico: tiempos, espacios y agrupamiento de los estudiantes

Como señalábamos, la organización institucional de la escuela secundaria establece ciertas reglas que hacen a las formas en que se regula el tránsito de los estudiantes por el nivel. Todas las experiencias modifican aspectos del régimen académico; algunas de ellas centran su acción en él a fin de garantizar un seguimiento de las trayectorias educativas estudiantiles, mientras que otras realizan cambios en diálogo con transformaciones orientadas a modificar la estructura curricular y las formas de trabajo pedagógico al interior de la institución.

En provincia de Buenos Aires, al promulgar la normativa para el Régimen Académico y al hacer del seguimiento de las trayectorias uno de los pilares de la política orientada al nivel secundario, se generan experiencias que replantean aspectos del formato escolar, como la gradualidad o la presencialidad. Estas tienen como propósito revertir la repitencia, el abandono y el bajo rendimiento académico y, por lo tanto, no hacen foco en la enseñanza ni en matices que hagan a la transmisión del conocimiento, sino que ponen el acento en ablandar la trayectoria de los alumnos, en apuntalar su rendimiento con tutorías y en brindarles mayores oportunidades para acreditar las asignaturas.

Enmarcada en esta orientación, la mayor parte de las experiencias respaldadas por la Dirección de Educación Secundaria tiene como destinatarios un pequeño grupo de estudiantes con repitencias reiteradas o materias previas, ofreciéndoles cursadas a contraturno o que combinan la asistencia a materias de distintos niveles, evitando que tengan que repetir el año completo si ya han tenido aprobada en alguna oportunidad dicha materia. También es posible observar experiencias que permiten —especialmente en instituciones cercanas a zonas rurales— que aquellos estudiantes que no pueden asistir a diario a la escuela cursen de modo semipresencial, realizando trabajos domiciliarios para compensar el tiempo de no asistencia a la escuela. A su vez, se generan modificaciones en los tiempos y espacios de cursada, haciendo que los estudiantes no siempre realicen todas las

actividades en su curso, cambiando de esta manera los agrupamientos estables de estudiantes, que caracterizan a la secundaria común.

▶ *[Por ejemplo], ella estaba repitiendo. Entonces acá la hacíamos ir con la profesora que ella tenía a tener dos horas más de matemática con el otro segundo. Reforzábamos con biblioteca, para trabajar oralidad y escritura. Acá estaba con su profesora. Acá estaba con su profesora de Biología, en cuarto año. Ella era de segundo, y acá estaba en cuarto. Acá entraba dos horitas más tarde, era lo único que tenía. Y acá trabajaba en las prácticas de lenguaje con las profesoras del plan de mejoras. Y acá, bueno, sí, salía antes. Pero lo que hacíamos era eso: reforzarle. Le reforzábamos el horario. Entonces tenía más estímulos de esas materias que no había [aprobado] (orientadora educacional, Olavarría, provincia de Buenos Aires).*

Los casos de Córdoba y Río Negro también introducen cambios en la organización institucional relativos a los usos de los tiempos y los espacios, así como a las formas de agrupamiento de los estudiantes.

Las escuelas PROA generan un modelo institucional que propone una doble jornada —de ocho horas de cursada—, donde los tiempos están divididos para desarrollar la propuesta curricular: en el mayor número de casos, por la mañana las escuelas trabajan en los espacios disciplinares y de formación especializada y, por la tarde, en los clubes de deportes, ciencia y artes; estos son espacios obligatorios donde el trabajo está organizado de manera lúdica y a través de proyectos. Las tutorías también se desarrollan durante la tarde, aunque solo son obligatorias cuando el profesor lo designa.

▶ *Fueron creadas como escuelas experimentales, entonces hay ciertas dimensiones en las que nosotros tenemos que poner la mirada. En la organización institucional, porque se trata de una escuela con una jornada de ocho horas y media reloj por día, lo que implica que los chicos desayunen, almuercen y merienden en la escuela, es decir, es una organización escolar diferente; si bien los profesores tienen horas cátedra, nosotros los ubicamos en franjas que no son ni de cuarenta ni de ochenta, son de una hora mínimo y una hora cuarenta, máximo. Entonces, es otra distribución que, más allá de los espacios físicos del aula, tiene el espacio físico de la tutoría y el espacio virtual del campus, todo eso en lo que hace a la organización (autoridad educativa, Córdoba).*



El caso de Río Negro es aquel que genera modificaciones que brindan amplios márgenes de autonomía a las instituciones, ya que, en función del nuevo diseño curricular y el trabajo docente, cambia los tiempos y los espacios para que las escuelas diseñen su proyecto institucional y acomoden los recursos humanos y materiales a la mejor consecución de dichos proyectos. De esta forma, el régimen académico que se propone se proyecta en función de los cambios pedagógicos y curriculares que estructuran las escuelas.

► *Todo tiene una lógica estructurante tanto pedagógica como organizativa y el régimen académico acompaña a toda esta lógica, [...] porque lo que hicimos es un cambio cultural, porque pusimos la escuela en clave de comunidad educativa, porque ponemos a la gente adentro de la escuela a pensar la escuela; y, por otro lado, pusimos a la escuela en clave de trayectoria escolar, o sea, no acompañamos más gradualmente, sino vemos qué está aprendiendo y cómo lo acompañamos para que siga aprendiendo. [...] [Se generarían] trayectorias diferentes... Ellos van a avanzar en el área de conocimiento en que puedan avanzar y en las que tengan que rehacer trayectorias van a rehacer trayectorias (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

Con relación a la organización de los tiempos, se concentra toda la escuela —de primero a quinto año— en un solo turno. Los módulos de los espacios curriculares se estructuran en horas reloj —ya no cátedra— y el tiempo de descanso se define institucionalmente en función del trabajo educativo. Los agrupamientos de los estudiantes responden a los grados de avance que estos realicen en sus aprendizajes. En cada jornada se concentra el trabajo en una o dos áreas de conocimiento. El año escolar se divide en dos cuatrimestres y el nivel, en dos ciclos: uno básico (es un bloque académico que comprende cuatro cuatrimestres) y otro orientado (de seis cuatrimestres).

► *Lo central de la escuela, más allá de toda la organización laboral y la organización curricular, era el régimen académico, eso era lo que iba a acompañar esta visión que teníamos o estas ideas fundantes que teníamos de acompañar a nuestros estudiantes a completar sus trayectorias escolares, de manera que sean continuas, y nos parecía que había que buscar una propuesta que permitiera desde la acreditación de saberes acompañar esas trayectorias. Entonces dividimos el año escolar en dos cuatrimestres y definimos que se acreditaban cuatrimestre a cuatrimestre las unidades curri-*

culares, es decir, en la formación general son las áreas de conocimiento que les mostramos antes, y en la formación orientada se suman esas áreas de conocimiento, los espacios específicos de la formación orientada (integrante de equipo técnico, Río Negro).

► Llamamos agrupamiento porque los chicos en algún momento pueden cambiar de posición en el recorrido o en el trayecto escolar, entonces conforman otros agrupamientos. Así que las escuelas agrupan a los chicos de primer año y luego ese agrupamiento puede continuar para cada estudiante o puede modificarse, en función de cómo vaya avanzando su proyecto de vida (integrante de equipo técnico, Río Negro).

3.5.2.

Modificación del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Como señalamos previamente, es posible observar que las dimensiones involucradas en las políticas de transformación de la escuela secundaria tienen un peso variable en los distintos casos. Algunas de ellas introducen modificaciones profundas en términos curriculares, en las prácticas de enseñanza, en la evaluación y en el modo de estructurar el trabajo pedagógico de los profesores.

El caso del Nuevo Formato en Tucumán contempla espacios de apoyo y tutorías, al tiempo que comprende espacios de trabajo que combinan la labor y perspectiva de profesores de más de una disciplina, actividades a partir de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, talleres de profundización temática, seminarios. Pero estos ocupan un lugar más bien periférico de la propuesta, ya que se desarrollan en momentos excepcionales a lo largo del año, donde prima el trabajo por espacio curricular tradicional. Esto llevó a que el foco de la labor docente estuviera orientada a la definición de estrategias de acompañamiento que, entre los actores escolares, se desarrollan con una visión que prioriza el mandato de inclusión de una población de adolescentes que se encuentran en los márgenes del sistema educativo.



► *La propuesta se llama “Nuevo formato pedagógico-didáctico”. Hace principal referencia a los formatos de enseñanza. Se promueve que los docentes en estas horas institucionales puedan pensar propuestas de enseñanza disciplinares para, o sea, dejarlas e ir implementando propuestas interdisciplinarias, multidisciplinares... A través de seminarios... Por ahí los profes siempre nos dicen que les falta tiempo para poder programar o pensar una propuesta multidisciplinar, que lleva tiempo de pensar, de planificar. Bueno, las horas institucionales están pensadas para eso, para fortalecer ese tipo de trabajo (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

Diferente es la situación en los casos de PROA en Córdoba y de la Escuela Secundaria Rionegrina. El peso que asume la problematización en torno al diseño curricular, al abordaje pedagógico de las clases, al trabajo colaborativo de los profesores, así como a la relación con el saber que se busca promover en los estudiantes, lleva a que observemos experiencias que se proponen ir más allá de pensar la inclusión como un proceso para compensar las dificultades de los estudiantes, dándoles más tiempo de trabajo escolar a través de clases de apoyo y tutorías o de extensión de las jornadas escolares.

El replanteamiento del paradigma pedagógico de la escuela, superando una propuesta centrada en la transmisión y acumulación de contenidos divididos en compartimentos disciplinares estancos, donde cada profesor trabaja en la soledad del aula y demanda individualmente a los alumnos que den cuenta de dichos contenidos, asume una importancia cabal. No solo cambia el rol docente, sino también el del estudiante, que ya no tiene que acumular esos contenidos a ser reproducidos con el objetivo de acreditar un espacio curricular, sino que se busca su participación en la coconstrucción del saber, con un abordaje que relacione distintos campos de conocimiento y, en algunos casos, que trabaje en proyectos que generen una transformación a nivel comunitario y personal. Este tipo de abordaje cobra mayor relevancia como forma imprescindible de producir la inclusión plena en la escuela, así como para brindar herramientas significativas para interactuar y participar del mundo contemporáneo.

En el caso de Córdoba, se observa ya, desde la lectura de la normativa de PROA, que la propuesta está centrada en la promoción en los estudiantes de otra relación con el conocimiento, buscando fo-



mentar una actitud en ellos creativa y que incentive el aprender a lo largo de toda la vida. Es por ello que la coordinación de PROA pone el foco en la constante reflexión y revisión de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes; este aspecto se evidencia tanto en la selección de los perfiles, en la capacitación que brinda la coordinación, así como en la labor que desempeñan los coordinadores de sede al interior de cada institución.

Desde la coordinación de PROA, el foco en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el modo en que se logran los aprendizajes es una constante en el discurso, que como se verá en el próximo capítulo se refleja claramente en las palabras de los actores que transitan cotidianamente las instituciones.

▶ *Algo que hablamos con los profes es que en PROA no solo se trata de garantizar el "dictado", entre comillas, de una cátedra; acá hay que tratar de crear las mejores condiciones para que aseguremos aprendizaje, y esa es una forma diferente de mirar la tarea. Si yo le digo a un profe: "Vos no sos responsable solo de lo que enseñás, vos también sos responsable de lo que el otro está aprendiendo", ahí lo muevo un poco de "bueno, yo el programa lo di". Acá de lo que nos tenemos que hacer cargo es del aprendizaje. Y precisamente la centralidad de PROA está en los aprendizajes (autoridad educativa, Córdoba).*

La relación con el saber y el diálogo con el mundo contemporáneo apoyándose en las TIC son tópicos que se dejan traslucir en el discurso de las coordinadoras de sede. Este giro que representa esta política queda plasmado en el análisis de cómo se está trabajando en estas escuelas. El "seguimiento" del que habla una de las coordinadoras es algo que emerge en las charlas con todas ellas y se plasma en una labor constante sobre las planificaciones docentes.

▶ *Por ejemplo, otra cosa que trabajamos en conjunto con la sede, con otras sedes, es la planificación. Si tu planificación, desde que vos la entregaste hasta noviembre, no tiene una enmienda, una flecha, una tachadura, es que no fue tu guion. Y con eso hacemos la devolución en febrero, revisamos las enmiendas, las devolvimos. Es un laborazo, ¿no?, yo estoy como medio cansadita, porque ahora entregué en febrero, les hice la devolución y les señalé "fijate que". Y ahora, estoy volviendo a leer, y ver si se modificaron las planificaciones a partir del garabateo este que se hizo. Pero me parece... a mí nunca*

me leyeron las planificaciones, como profe (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).

- ▶ *Es un constante revisar. Y bueno, para muchos es muy difícil, porque estamos acostumbrados a hacerlo de otra manera. Yo creo que diez años, doce años que hace que doy clase y jamás me devolvieron una planificación con una anotación, jamás, jamás me dijeron... "profe" [...] Este tipo de cuestiones, es como una característica que tratamos que se presente, digamos, se sostenga. Entonces la cuestión es, digamos, yo voy tratando de que eso se note y se note mucho en los profes (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*

La visión que despliegan las coordinadoras enfatiza la alianza entre la enseñanza y el aprendizaje, subrayando la necesidad de pensarlos como un mismo proceso. Por eso la planificación es tan importante, ya no como instrumento administrativo, sino como hoja de ruta, como brújula para conseguir los aprendizajes. No se trata de cumplir con un plan de enseñanza, sino de instrumentar los medios necesarios para lograr los aprendizajes en los chicos.

- ▶ *Entonces, empezar a romper con eso es como una particularidad del programa. Ponerlos a los profes nuevamente a pensar: "¿qué querés que aprendan?, ¿qué es lo importante que aprendan?". "Y... clima." "Bueno, ¿qué del clima?" (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*
- ▶ *En el programa el foco acá está puesto, bueno, principalmente, que esto también me cambió la cabeza, en el aprendizaje, en el aprendizaje logrado y el pendiente, ¿no? El logrado ya está. Todo eso me parece que los empodera a los chicos y genera autonomía en el oficio de estudiante. Ya que estamos enseñando por aprendizaje, hacemos foco en el aprendizaje, y el aprendizaje ahora tiene que estar explicitado en la evaluación, en el instrumento de evaluación (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*

Las escuelas PROA han reemplazado la figura del "director de escuela" por el de coordinador de sede. No se trata solo de un cambio de nombre, sino que se busca resignificar el rol de quien está al frente de cada sede, orientándolo a un trabajo profundamente pedagógico y que colabore con el trabajo de los docentes y lo enlace. A esto se le suma la búsqueda de que el coordinador de sede se constituya en un promotor del uso de las TIC, aspecto que fue referenciado al analizar las capacitaciones que se brindan en el marco de esta política.

- ▶ *Te va a cambiar tu posición, te va a cambiar tu posición frente a la educación. PROA te cambia tu estructura mental, acá la coordinadora no es que está arriba, acá sos uno más, tenés que estar con el resto, tenés que acompañar a tus docentes, tenés que escuchar, tenés que escuchar a los padres, tenés que desarrollar mucha escucha y tenés que pensar mucho las cosas. Muchas veces, yo salgo de acá, me voy, me tomo el colectivo y en ese momento yo pienso muchas cosas, ¿no? Hoy pasó esto, a lo mejor tenía que haber hecho esto así o a lo mejor con tal tema debíamos haber actuado así o me surgen ideas, ¡che, voy a hacer esto!, se lo voy a proponer a los profes; y un trabajo en equipo..., vas a trabajar en equipo, vas a tener que estar abierta, vas a tener que abrirte, dejar un poco esa posición de uno. Abrís mucho la cabeza. Es una experiencia distinta, pero que vale, que decís: "¡Ay, esto es lo que yo quiero, esto es lo que a mí me gusta!" (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*

Asimismo, liderar una escuela de características inéditas como las PROA exige mucha reflexividad de parte de las coordinadoras. Ellas también admiten estar aprendiendo, y esto las obliga constantemente a revisar el tipo de escuela y de prácticas que se van moldeando sobre la marcha.

- ▶ *Revisamos todas las propuestas y todos los diseños, [...] porque te permite mirar, y volver a pensar la escuela y cómo está funcionando la sede en todas sus dimensiones, en lo académico, revisando la práctica, las evaluaciones, la coherencia entre lo que pedimos y lo que hacemos, y lo que llevamos, por eso es que tomo esta decisión, dije, bueno, ahora hago las observaciones de clase (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*
- ▶ *Después, bueno, empezar a pensar en las tecnologías como necesarias para aprender más, no como algo que hay que meter como un calzador, tipo el zapato, así, que hay que calzarla porque en algún lado hay que ponerlo; sino pensar de qué manera eso hace aprender más, o mejor. Por otro lado, tratar cosas, que por ahí a veces no pasa demasiado, pero bueno, plantear que siempre con otros se aprende mejor (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*

Como contrapartida de esto que las coordinadoras nombran como "un cambio en la estructura mental", "abrir la cabeza", "revisar las prácticas", "volver a pensar la escuela", todas coinciden en que lo que PROA materializa es una ruptura con los "vicios del sistema".



► Como es un proyecto nuevo, quien se suma lo hace con todas las pilas a un proyecto nuevo. Entonces por ahí, comillas, no está viciado, o lo nuevo del programa no tiene estos vicios del sistema. Hay una, qué se yo, un término, por ahí suena muy romántico decirlo, pero lo creo, la verdad que “la utopía la tenemos por delante”, entonces creemos que realmente lo que podemos hacer con los chicos es algo que es útil y que lo podemos lograr, es cuestión de proponémoslo (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).

Por su parte, la Escuela Secundaria de Río Negro constituye otro de los casos analizados en esta investigación donde las modificaciones en términos pedagógicos y curriculares cobran mayor envergadura.

La meta que la gestión provincial se había propuesto era que la escuela secundaria formara a un estudiante con capacidad de aprender, y para ello consideraban que era necesario “romper con estructuras y organizaciones de la enseñanza y del aprendizaje que todavía hoy, a pesar de todo lo transitado pedagógicamente, ancla la escuela secundaria en una educación tradicional enciclopedista. [De esta manera], el gran trabajo fue transformar la propuesta curricular en una propuesta de construcción de saberes en área que nos permitiera pensar no solo en saberes disciplinares, sino estar permanentemente construyendo saberes en diálogo con otras disciplinas” (directora de educación secundaria, Río Negro).

Para lograr este objetivo, el diseño curricular, el trabajo docente, la evaluación y promoción de los estudiantes se estructuran en torno a áreas de conocimiento que están conformadas por unidades curriculares. Todas las áreas de conocimiento cuentan con espacios de construcción disciplinar de saberes y otros de construcción multi o interdisciplinar.

Las áreas de mayor carga horaria (19,5 horas reloj) son: Educación Científica y Tecnológica y Educación en Ciencias Sociales y Humanidades. Luego, con 17 horas reloj están Educación Matemática y en Lengua y Literatura. Lenguajes Artísticos tiene una carga horaria de 12 horas, mientras que Segundas Lenguas y Educación Física cuentan con 10 horas reloj.

Cada institución puede sacar provecho de diversos formatos pedagógicos, disciplinares, multidisciplinares o interdisciplinares, así como de “espacios que se resuelven en talleres, en proyectos, espacios que pueden ser generados a partir de centros de interés o grupos de



investigación. Cada uno de los formatos pedagógicos los definen las áreas de conocimiento, en función siempre de un proyecto educativo institucional" (integrante de equipo técnico, Río Negro).

A medida que se avanza en los cuatrimestres, los espacios de construcción interdisciplinar cobran mayor peso, con la intención de promover el desarrollo del pensamiento complejo. Es así que las unidades curriculares son, por ejemplo: Taller de Problemáticas Complejas (Área de Educación Científica), Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales (Educación en Ciencias Sociales y Humanidades), Taller de Comunicación (Educación en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Educación Matemática).

Este cambio profundo que atraviesa el núcleo central de la organización de la escuela secundaria, el currículum clasificado en disciplinas estancas, lleva a que la recepción de la política por parte de los actores institucionales, en especial entre el cuerpo docente, no sea unánime, ya que la mirada de ellos está fuertemente condicionada por el paradigma epistemológico en el que fueron formados. De esta manera, se observa una división entre quienes ven en estos cambios un "vaciamiento de los contenidos" y aquellos que valoran la apuesta por romper con la matriz enciclopédica de la secundaria. En este caso, la inmediatez de la implementación de la propuesta rionegrina permite comprender que aún están en un estado muy preliminar del proceso de puesta en acción de la política.

Así, para algunos profesores la secuencialidad de la historia y la necesidad de dar ciertos contenidos para poder avanzar en el tiempo resultan esenciales:

► *En historia a mí no me gustan, no. No porque, por ejemplo, primero, arrancan..., el origen del hombre no está. O sea, el hombre aparece con Colón y antes, no sé, no existió. Y entonces digo no. A mí me parece, yo lo hablé con otros profes, ¿no?, que los chicos tienen que saber de dónde venimos, no es que aparece Colón un día... Arrancar de qué es la historia, todo eso no se daba más. Pero después, en segundo, arranca desde la expansión europea hasta 1930. Vos decías "¿what? No lo voy a poder dar". Porque antes se dividían segundo, tercero, cuarto y quinto; ahora lo de tercero se da en segundo, y lo de quinto... con quinto no ven más historia (profesora de Historia, Río Negro).*



- ▶ *Porque es bastante abarcativo y, al ser bastante abarcativo, es como que había vacíos de contenido. No sé, entonces, bueno, yo tengo que enseñar esto, me está diciendo que esto lo enseñe en segundo año, pero no veo esto, es necesario ver esto, para desarrollar esto. Bueno, entonces, ahí se nos plantea a nosotros la duda (profesora de Geografía, Río Negro).*

En cambio, para otros el interés principal está en abarcar la historia desde otro enfoque que problematice algunas dimensiones, dejando de verla como una suma de contenidos secuenciales a transmitir:

- ▶ *Hay docentes que piensan, o sea, que la línea histórica hay que respetarla. Y en eso vamos a tener diferencias, me parece, y es muy complejo para trabajar. [...] Por ejemplo, recién también se hablaba de que la reforma vació de contenido. Esto se escucha mucho en la sala de profesores, vació de contenido, pero justamente porque trata de abordar más los conceptos, no tanto los contenidos, entonces trabajás conceptos. Y los docentes no pueden entender, algunos, cómo ver esta cuestión de que se pueden trabajar conceptos, sacando, barriendo contenidos, porque lo importante es trabajar bien, cuatro, cinco conceptos, con los contenidos que vos quieras, sacando otros. Eso cuesta porque hay muchos docentes que están más acostumbrados a la historia fáctica, que obviamente es una cuestión de que se les enseñaba a ellos así, en vez de trabajar más cuestiones sociales [...] Porque mi formación incluso estuvo destinada a historia económica, la historia social, entonces no me cuesta tanto (profesor de Geografía, Río Negro).*

Para quienes, como a este docente, “no les cuesta tanto” enfrentar el aula bajo estos nuevos lineamientos, la reforma viene a legitimar una manera de entender la enseñanza. Aunque hay muchos profesores que suscriben a otras posiciones en relación con el conocimiento disciplinar y escolar. Un profesor expresa que ha tenido que enfrentarse a este tipo de situaciones con docentes que lo superan en edad y trayectoria profesional, lo cual, según su percepción, lo pone en situación de inferioridad para imponer su mirada, más en diálogo con la propuesta de la reforma.



- ▶ *Pero sí, cuando los espacios los comparto con docentes que son más grandes, sí me está costando, a los dos. Por una cuestión... Para pagar derecho de piso directamente yo aporto a lo que el docente está acostumbrado a hacer. Pero, por ejemplo, nos tenemos que sentar a planificar y tenemos otras cabezas. Yo lo que veo es que las máximas dificultades pasan por ahí, por lo generacional (profesor de Geografía, Río Negro).*

Asimismo, este abordaje de la enseñanza exige que los profesores establezcan la relación pedagógica desde una mirada superadora de la visión deficitaria del estudiante, y que las dificultades de aprendizaje que este pueda presentar sean pensadas en concordancia con las estrategias de enseñanza desplegadas:

- ▶ *Ahora nosotros, en el régimen académico, dejamos establecido que tiene que haber un registro pedagógico en el que cada dificultad identificada requiere que el docente cuente cuál fue la estrategia de enseñanza, y eso tiene que ser un saber pedagógico que circula por la escuela, porque tenemos que salir del lugar de la visión deficitaria del estudiante, tenemos que correrlos de ese lugar, porque esta es una escuela para todos, no es una escuela para los que pueden (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

En resumen, las políticas implementadas más recientemente —y en cierta medida, aunque de modo más bien marginal, el Nuevo Formato de Tucumán— buscan transformar la organización curricular, el tipo de aprendizaje que realizan los estudiantes y el trabajo pedagógico de los docentes, que tienen lugar en estas escuelas secundarias. De esta manera, el diagnóstico que subyace en estas políticas remite a la idea de que la educación secundaria que organiza de modo enciclopédico el saber y que se centra en la transmisión de información a ser asimilada por los adolescentes ya no permite brindar las herramientas adecuadas para participar del mundo de hoy, buscando, por lo tanto, promover otros abordajes de los contenidos curriculares.

CAPÍTULO 4

LAS POLÍTICAS DESDE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES

La forma en que la política se sustancia en el contexto escolar para el que fue creada constituye una operacionalización que difícilmente pueda caracterizarse como un proceso lineal y exento de tensiones, negociaciones y contingencias. De acuerdo a lo planteado, estas políticas ponen en juego modelos de gestión que parecen haber tomado nota de la necesidad de acompañar dichas medidas con la generación de ciertos sostenes y de figuras intermediarias entre los ministerios, los centros de decisión y las escuelas. En este capítulo, se presentan los hallazgos de este estudio que tienen que ver con cómo perciben la política los actores de la escuela (directores, docentes, alumnos), así como con la forma en que estas medidas impactan en la escena áulica.

4.1.

RESIGNIFICACIONES DEL TRABAJO DE ENSEÑAR EN ESTOS MODELOS INSTITUCIONALES

Los cambios en el paradigma pedagógico que guía la propuesta conducen a que la labor de enseñanza y aprendizaje, así como las formas de evaluarlos, se vean replanteadas, generando desafíos que



demandan un esfuerzo constante por parte de los profesores. Esto lleva a que las posiciones asumidas por estos varíen. En aquellos casos donde se cuenta con la voluntad de los docentes para participar en políticas de estas características —como resultado del proceso de selección realizado—, en general hay un acompañamiento pleno a la orientación que se propone, sin dejar de señalar dificultades o desafíos que se les presentan al trabajar de esta forma. En cambio, en el caso de Río Negro, donde la reforma alcanza a todos los docentes de los bachilleratos diurnos, agravado por un contexto de incertidumbre en su implementación debido a la conflictividad en que esta tuvo lugar, permite entrever posturas dispares de cara a las formas de trabajo docente que se esperan.

Desde los actores que transitan las escuelas de Nuevo Formato, es posible analizar lo que habilita el cambio en las condiciones de trabajo de los profesores, especialmente en lo que respecta a la designación incluyendo horas de trabajo institucional remuneradas y la asignación de un curso a lo largo de todo un ciclo. La política ha buscado generar un mayor sentido de pertenencia, nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes, que tengan un conocimiento y seguimiento cercano del proceso de aprendizaje de estos, que dispongan de tiempo de trabajo entre colegas para reflexionar sobre su labor. En general, está presente una valoración positiva de lo que propician estas condiciones de trabajo, aunque muchas veces su aprovechamiento es dispar.

► *Creo que lo que hay que profundizar es el trabajo con las horas institucionales, el sentido de esas horas institucionales para crear un proyecto, para acordar con los profesores, para planificar, ese es el sentido. Hay algunas escuelas que lo están trabajando muy bien y hay en otras que tienen que mejorarse. Pero creo que ahí es fundamental la cabeza de cada directivo, la gestión de cada director, y que cada asesor pedagógico haga un uso adecuado de eso dentro de la institución (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

Una de las integrantes del equipo técnico de secundaria que se desempeñó como asesora pedagógica de una escuela de Nuevo Formato comenta el valor que para ella tenía el uso de las horas institucionales y el trabajo que se buscaba promover entre los docentes durante ese tiempo remunerado:



- ▶ *Es muy buena esa flexibilidad de la hora institucional, porque vos como asesor podés trabajar con ese grupo de docentes [...] y con ellos construís... [...] Yo creo que eso ha sido sumamente importante dentro de la escuela y creo que trabajando con los docentes y posicionándolos desde otro paradigma desde el cual se tenía que parar el docente porque no venía siendo una escuela de formato tradicional, es desestructurarlo. [...] Fue un proceso muy productivo... porque esas horas institucionales sirvieron para reflexión, reacomodamiento, este ida y vuelta que yo siempre digo entre el docente y con... el director [y el asesor pedagógico]. [...] cómo trabajar didácticamente y con el nuevo formato, o sea, cómo trabajar con el taller dentro del aula, cómo trabajar con el seminario, cómo hacemos un seminario institucional. [...] Tener un sentido de pertenencia, porque eso lo que vos lograbas es que el docente se comprometa y sea responsable y se sienta muy comprometido ante la institución. Eso lo lográs y vos lo lográs con los alumnos también, porque el alumno ve eso también (integrante de equipo técnico, Tucumán).*

Los docentes muestran haber asimilado bien el imperativo de la política de trabajar con sus pares, haciendo uso de las horas institucionales para mejorar y repensar las estrategias de enseñanza en cooperación con sus compañeros de área o departamento. Y esto lleva a que la disponibilidad horaria que brinda el tiempo de trabajo institucional sea aprovechada para reunirse y trabajar diferentes aspectos de la trayectoria de los estudiantes.

- ▶ *Y dentro de las horas estipular: "Este chico tiene tal y tal dificultad, entonces...". Había un docente de matemática que podía hacer el seguimiento, entonces nos poníamos en la cabeza y decíamos: "Bueno, Juancito Pérez, vamos a hacer el seguimiento en matemática porque él tiene una dificultad en tal aspecto. Vos lo vas a apoyar en...", porque también usamos las horas institucionales para identificar y para apoyo de estos determinados alumnos con determinadas dificultades, poder hacer este apoyo. [...] Entonces, nosotros vamos viendo entre todo el contexto docente cómo, qué estrategias, cómo podemos mejorar a este chico, cómo podemos mejorar los aprendizajes dentro del curso, porque no todos los cursos eran iguales. [...] ¿Qué hacíamos?, hacíamos fortalezas y debilidades de cada uno de los cursos, entonces, tratar de apuntalar estas debilidades (integrante de equipo técnico, Tucumán).*



Es interesante la reflexión que se genera a partir del trabajo ciclado, donde cada profesor trabaja año a año con el mismo grupo de alumnos, lo que va generando paulatinamente cambios en las formas de trabajo, de relacionarse, de evaluar. Si bien existe el riesgo de que ante dificultades entre el profesor y el grupo de alumnos o alguno de ellos estas se extiendan durante un largo período, esto parece mitigarse ante el conocimiento más cercano y personal que conduce a que la mirada sobre los estudiantes sea otra.

► *Yo conozco a mi grupo, acompaño a mi grupo de tres años seguidos y los empujo al orientado. Entonces, para mí es bastante familiar pedagógicamente [...] Porque, bueno, ya los tenés del primer año, primer año es todo un proceso de conocimiento y ya el segundo nos es familiar y el tercero placentero, digamos, en cuanto a las relaciones (profesor de Biología, Nuevo Formato, Tucumán).*

Es preciso señalar que la política se concreta de modos diversos según las condiciones que atraviesa cada institución de Nuevo Formato. Esto se traduce indefectiblemente en la manera en que estos actores se apropian de las ideas de la propuesta. Por ejemplo, todos los profesores subrayan la importancia y el valor que tiene el acompañamiento de los adolescentes y el apuntalamiento de las trayectorias que prescribe la política. Sin embargo, muchos de los docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad social retoman este lineamiento como bandera y hacen de él su leitmotiv, vaciándolo de otras implicancias pedagógicas. El acompañamiento y el armado del vínculo con los adolescentes en estos casos se limita a apuntalar y contener situaciones de riesgo y de vulnerabilidad, y ese dispositivo, pensado para generar condiciones propicias para que los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan desarrollarse, no está funcionando en estos casos como trampolín en ese sentido.

El tema del vínculo, del acompañamiento, se transforma en el discurso de estos docentes en un tópico en sí y, cuando aparece, por lo general, no se lo presenta dando sostén a una relación pedagógica, sino más bien para contener socialmente y compensar en términos afectivos. La especificidad de la labor educativa se desdibuja en el discurso de estos profesores.

- ▶ *Entonces, vos al perder el vínculo perdés todo, esa relación con los chicos y el día a día, es como que te va alejando, hay situaciones que se te escapan, cosas que no ves. Entonces, estar siempre con el alumno, como te digo, yo aprendo todos los días del alumno, del trato, de sus realidades, su situación, aprendo de lo que quiero y de lo que no quiero cuando tenga que desempeñar mi tarea docente, porque veo todo (preceptor y profesor de Educación Física, Nuevo Formato, Tucumán).*

La valoración positiva de las condiciones de trabajo docente no anula la reflexión acerca de lo que aún falta coordinar en el trabajo pedagógico de las escuelas. Aunar criterios de trabajo y de evaluación de los estudiantes, poder articular el trabajo con otros colegas, son algunas de las dificultades señaladas por ellos.

- ▶ *Lo que no es tan positivo... Sí tenemos diferentes formas de evaluar y ahí es donde todavía no nos logramos poner mucho de acuerdo (profesor de Biología, Nuevo Formato, Tucumán).*
- ▶ *Puede ser un defecto, una falta de articulación de nosotros, que cada uno piensa como en su kiosco; hacemos las clases dinámicas, las propuestas, pero como que no las articulamos... Falta la articulación entre nosotros, como el trabajo aislado, también eso se ve (profesor de Ciencias Económicas, Nuevo Formato, Tucumán).*

Los docentes que trabajan en la experiencia cordobesa de PROA están muy impregnados del discurso que fundamenta la política que da vida a estas escuelas y tienen, como dice una de las coordinadoras de sede, una mística particular, la "mística PROA". Ellos son docentes generalmente jóvenes, formados con una mirada cercana a la que anima esta experiencia, que valoran la innovación y las TIC como recurso educativo. El carácter experimental de estas escuelas es una cualidad que los entusiasma a todos, porque sienten que esto les da libertad para probar, para ensayar otras formas de estar en la escuela y de relacionarse con el saber. Para la interpretación que realizan estos actores, el aprendizaje está en el centro de la propuesta y es al servicio de él que debe estar puesta su energía y su creatividad docente. Aquellos de edad más avanzada, que cuentan con una formación más ortodoxa o tradicional, exponen un desplazamiento personal que los ha llevado a ver en el planteo que hacen las PROA



una conexión con la contemporaneidad y con los desafíos del siglo XXI, abriéndolos al trabajo con TIC y con los adolescentes desde marcos nuevos, inéditos para ellos. La apertura hacia esta experiencia confirma a sus ojos lo arcaico de la secundaria tradicional.

Al indagar en las formas que toma el ejercicio de la docencia, los postulados de PROA cobran vida en prácticas concretas, y la sensación es que sus profesores son quienes mejor han sabido captar el espíritu de la política. De nuevo, es importante saber que son excepcionales estas interpretaciones, pero al cuadrar cabalmente con la propuesta resultan casos testigos de que la imaginación política tiene un sustrato, que cuenta con asidero para traducirse en prácticas concretas.

En tanto, lo que hacen estos docentes constituye aquello a lo que apunta la política, a lo que tiende su concepción con relación al trabajo con TIC y a la forma de experimentar respecto al abordaje del saber en el aula; es interesante mirar de cerca de qué modo encaran su tarea y cuáles son sus estrategias de enseñanza. Esto se ve en este ejemplo, un proyecto que llevó adelante el docente de música para sexto año:

► *Por ejemplo, en una de las secuencias estamos trabajando con textura. La textura es una superposición de elementos para generar un entramado, ¿sí? que es muy común, uno la escucha en cualquier grupo de pop o rock, la voz arriba, una guía melódica y debajo un acompañamiento, se llama una textura de dos elementos, ¿no? Entonces, por ejemplo, una de las propuestas es que para que haya un tipo de textura que es la polifónica, los chicos trabajen con cotidiáfonos que ellos ya fabricaron, los grabamos. Los cotidiáfonos son instrumentos musicales hechos con elementos cotidianos. El clásico es los dos vasitos con los porotos adentro. La maraca casera. Hay un montón de posibilidades, pero esa es la más clásica. Entonces la idea es que ellos graben esos elementos por separado, que cada uno, en esta secuencia, que cada uno pueda acceder a todos los archivos y que los superponga en un software que se llama multipista, que permite superponer varias capas de audio y que a través de eso genere una textura, le dé un volumen, corten, lo hagan a su parecer, y generen una propuesta de secuencia sonora con esos instrumentos. Entonces yo creo los archivos de audio, los grabamos en clase, y después coloco los temas. El celular es una buena herramienta, en capital tenemos una grabadora digital portátil, muy buena. Entonces yo grabo los archivos de audio, y esos archivos de audio se comparten entre todos, los que grabó todo el grupo y así. Ellos pueden superponer en un software multipista, que es un re-*

productor de audio, pero que puede reproducir varios archivos al mismo tiempo, y se ven las diferencias, se le puede modificar el volumen, etc. Entonces, ¿ahí qué trabajamos? Texturas como contenido nuevo, aprender a combinar texturas como uno de los aprendizajes y de paso incorporamos cosas que ya vimos antes como ritmo, intensidad, etc.

Asimismo, en palabras de los profesores se percibe el acompañamiento del coordinador que se señalaba previamente, traducido en un seguimiento que hacen de las planificaciones que presentan, que en su caso es una herramienta de trabajo real y no una mera formalidad. No hay docente que no haya hablado de este tema.

- ▶ *Y algo que también pasa es que está atenta la escuela también a lo que producimos los profes, entonces, por ejemplo, planificaciones que nunca me había pasado que de verdad las leyeran, y de verdad hay alguien atento, y te dice: “Bueno, mirá, profe de lengua, estás viendo esto, que el de arte también lo está viendo de alguna manera, entonces fíjense, quizás pueden combinar”, bueno, con una mirada más macro que, por ahí en el trajín, entre ir a una escuela y la otra, pierde la visión global y bueno, hay alguien que está en eso (profesora de Literatura, escuela PROA, Córdoba).*
- ▶ *El coordinador es el que lo hace. El coordinador es el que te recibe el programa, si tiene algo que comentarte te lo comenta, suele observar la clase, [...] sobre todo lo que ellos quieren es observar para poder explicar lo que no funciona (profesora de Ciudadanía, escuela PROA, Córdoba).*

También es todo un tópico entre los docentes de PROA la cuestión del trabajo colaborativo entre pares. Ellos se hacen cargo de la importancia que le da el programa a la cooperación entre colegas como parte de una enseñanza que busca devolverle sentido a lo que se transmite y que, entonces, debe tender al diálogo entre disciplinas.

- ▶ *Y las instancias de trabajo colaborativo con los profes son realmente superricas. Cuando nos juntamos, acá en el cole en las reuniones, y podemos pensar proyectos transversales, eso también hace que el aprendizaje sea distinto, y que los chicos puedan entender que hay una unidad en los distintos espacios de la escuela y en los distintos años. Y no que es como una serie de módulos que se dan superpuestos, fragmentados. [...] No es solo voy, doy mi hora, fin, sino, bueno, pienso que hay un “otro” al frente, pero también hay un “otro”*

a los costados, que son los profes. Dejar también un poco el ego de lado, aprender a trabajar un poco colaborativamente, son todas esas cuestiones que bueno, sí, se tienen que jugar sí o sí acá, y uno no puede hacerse el bobi y decir: "Ah, no, no me importa nada lo que pasa alrededor", porque así funciona esta escuela (profesora de Literatura, escuela PROA, Córdoba).

- ▶ PROA es también un proyecto, entonces eso implica meterse en su proyecto y formarte en PROA continuamente. Lo que implica mayor dedicación y compromiso. Por otro lado, es un ambiente de trabajo que tiende a la interdisciplina, lo que implica estar en un contacto mucho mayor, en mayor medida con los docentes de otros espacios curriculares (profesor de club de arte, música, tecnología, varias sedes, PROA, Córdoba).
- ▶ Sí, estamos armando una secuencia didáctica entre todos, entonces esa secuencia didáctica la planificamos ahora, la ponemos en práctica en el segundo o tercer trimestre de este año. Somos todos docentes de la misma materia del mismo año de todas las escuelitas PROA. Entonces hay un drive ahí, hay una secuencia virtual, y entonces todos vamos opinando, sacando comentarios, conclusiones, y se va definiendo la secuencia didáctica (profesora de Biología y Química, escuela PROA, Córdoba).
- ▶ Lo que sí estamos haciendo ahora, por ejemplo, es una secuencia didáctica, todos los profes de segundo de ciudadanía y participación... de primero [y] de tercero. [...] Obviamente que de acuerdo al grupo uno va acomodando y bueno, viendo. Pero es una prueba piloto para ver cómo funcionaría. Fue lindo, la verdad me encantó... (profesora de Ciudadanía, escuela PROA, Córdoba).

De los comentarios anteriores, se desprende que la experiencia de PROA produjo un giro en relación con el trabajo colaborativo de los profesores. Tanto las instancias de capacitación interna y colectiva de los docentes de la red de estas escuelas como las formas que adquiere la planificación conjunta instalaron nuevas dinámicas de trabajo que resultan valoradas y representan formas originales de vinculación entre los colegas para resolver cuestiones nodales de su labor.

Por otra parte, el protagonismo que tienen las TIC para el proyecto que encarnan las PROA también es una faceta del ejercicio de la práctica docente que está muy presente en estos profesores. Aún, al cotejar las distintas formas de abordar la tecnología de las que dan

cuenta, se pueden establecer clivajes entre ellos, porque no todos muestran el mismo grado de asimilación o, mejor dicho, el mismo grado de ductilidad. Lo que se observa es un espectro amplio que abarca a aquellos para los que las TIC condensan una nueva manera de concebir el conocimiento, hasta aquellos para los que todavía las TIC son una herramienta dentro del aula. En los comentarios de estas dos docentes pueden verse estos matices:

- ▶ *Con algunos profes estamos haciendo una especialización en la enseñanza de la programación, que vamos como de parte de la escuela. Y eso está re bueno. [...] Hay una diferencia enorme entre esto y la educación a distancia, eh. No es lo mismo pensar la tecnología adentro del aula, y no pensarla como subsidiaria "de". Esta especialización nos está haciendo pensar mucho en eso: cómo hago para que no sea una excusa la tecnología, sino para que la tecnología o pensamiento computacional sea una forma de estar en el aula, o de pensar el conocimiento (profesora de Literatura, escuela PROA, Córdoba).*
- ▶ *La idea es que vos tengas en la plataforma, en el aula virtual, algo como el libro tipo manual. Entonces en su momento a nosotros nos explicaron ellos qué querían. Hay uno de los dispositivos del aula que vos podés hacer como un libro y ahí vas, vos podés poner desde el desarrollo teórico, podés incluir enlaces, actividades, y te queda ahí, le sirve de soporte a los chicos y lo trabajamos en el aula, hoy trabajamos en el área virtual. En el caso de las evaluaciones, yo les hacía una múltiple opción, entonces a ellos les tiraba el resultado automáticamente... (profesora de Ciudadanía, escuela PROA, Córdoba).*

Con relación a la reforma rionegrina, la contratación por cargos, así como la concentración de la labor de los docentes en una o dos instituciones, han generado la reducción de las plantas orgánico-funcionales, lo que contribuye a generar las condiciones para el trabajo colaborativo, el conocimiento con mayor detenimiento de los profesores entre sí, además de poder compartir el tiempo de reunión institucional para definir la orientación de la institución y concertar criterios de trabajo con los estudiantes.



- ▶ *[Hace] más o menos un mes y medio que estamos trabajando y... bueno, ¿cómo decirlo?, con toda la ansiedad que significa estar con este nuevo cambio. Lo interesante es que el equipo docente se redujo, nos podemos ver la cara todos los días, podemos charlar, podemos conocernos, podemos construir juntos la escuela, y... qué más decirles de esto, que estamos trabajando con mayor conciencia de que estamos apuntando a algo mejor de lo que estábamos, eso podemos decirlo. Esto de tener cargos, de tener un espacio los miércoles para juntarse a pensar ¿qué hacemos?, ¿cómo hacemos?, ¿a ver cómo podemos evaluar? En principio estamos pensando... primero que los docentes empiezan a ver su propia práctica y a pensar qué están haciendo, ¿no?, y a preguntarse “¿qué estoy haciendo acá?” y “¿cómo hay otro que me está mirando dentro del aula?”, que es interesante, y “¿cómo vamos a evaluar a los chicos?”, se preguntan muchos, y les genera bastante ansiedad (directora de escuela, Río Negro).*

Esta organización del trabajo conduce a una mayor flexibilidad para destinar los recursos humanos de la escuela en función de lo que se defina como proyecto institucional, al permitir ir variando a lo largo del cuatrimestre o del año las tareas de los docentes, reflexionar cada vez cómo se organizan los horarios, etc. El tiempo de trabajo del docente no se cristaliza en un casillero dentro de la distribución horaria semanal, sino que la posibilidad de rotar, de cambiar de cursos según la tarea, es algo que comienza a estar en el horizonte de la organización institucional.

- ▶ *Uno de los cursos que tengo es de cuartos años, somos tres profesores y tenemos dos cuartos años a la vez. Entonces la primera hora y media tenemos compartidos, siempre hay uno de los profes que dicta primero un curso, después se traslada al otro, vamos intercambiando los profesores de aula, nuestros chicos están cada uno en su aula, después termina esa hora y media y quedo yo sola, por ejemplo, dando química. Entonces ahí cubrimos tres horas reloj, pero con áreas diferentes (profesora de Química, Río Negro).*

Esto lo bueno que tiene de trabajar en equipo es que siempre hay uno que puede ir paseando, ¿sí?... llevando alumnos, trayendo, viendo qué se necesita, organizando, nos rotamos: “Bueno, ahora voy yo al curso y vos andá a ver qué está viendo este otro”, y es trabajar con distintos enfoques (profesora de Química, Río Negro).



La introducción de una organización curricular a partir de áreas de conocimiento los obliga a sentarse a dialogar entre sí para planificar clases en las que pueden llegar a participar hasta cinco profesores de hasta cinco disciplinas diferentes. Esto genera rispideces de diferente tenor, que varían según los recursos con los que cuenta cada docente para hacer frente al desafío que plantea esta iniciativa. Así, se observan distintos grados de malestar. Para algunos, el disgusto es tan grande que han desertado del ejercicio de la docencia —especialmente entre quienes estaban contratados bajo la figura de “idóneos”—; otros se replantean su vocación; algunos manifiestan estar sumamente estresados y con problemas de salud a causa del exceso de exigencia que estos cambios suponen (se recuerda que estas expresiones fueron registradas durante el primer mes de trabajo bajo este régimen, lo cual puede mostrar más crudas las opiniones negativas debido a que aún se están organizando y están aprendiendo a trabajar con arreglo a este nuevo modelo). Por su parte, para quienes el abordaje interdisciplinario es vivido con mayor naturalidad, la tensión se origina por el malestar de los pares y por los efectos colaterales que comporta para ellos, más que por las dificultades originadas por limitaciones propias.

Para algunos, compartir con otro la responsabilidad de una clase es visto como un plus, una ventaja; son dos cabezas y dos miradas al servicio del mismo trabajo. Ningún docente admite sentirse amenazado o intimidado por la mirada del colega, nadie reconoce que en la exposición ante un par radique algún malestar. Sin embargo, muchos plantean que en la base de las resistencias hacia la reforma está latente este miedo.

► *A mí, trabajar con otros en el aula me parece que está buenísimo, pero también hay gente que no le gusta, porque tenés que ceder y escuchar, que te escuchen, es una doble exposición, lo podés vivir así, si lo vivís como una doble exposición, bueno..., la verdad que uno se da cuenta que hay profesores, o sea, los has escuchado durante años y te das cuenta que esa situación que plantea esta nueva escuela no es una situación cómoda para él (profesora de Ciudadanía, Río Negro).*

En un diálogo registrado entre dos docentes que comparten un espacio curricular, se da cuenta de cómo puede ser vivido esto de la exposición:



► —Yo doy economía y tengo de repente espacios con los profesores de geografía y de historia. Y por ahí, lo que genera también, esto es mi opinión personal, es que te exige más como docente. Como que se genera una exigencia. Porque vos antes te programabas tu clase, solo, y de repente si vos te levantás cansado, y venías.... y era mucho tu... eso también es algo muy personal, influía mucho lo tuyo, en cómo dabas la clase... En cambio, cuando vos tenés que dar un tema y vos sabés que hay otra persona que escucha, que es otra persona que también está calificada, entonces vos te tenés que exigir. Te genera una autoexigencia...

—Desde escuchar los planteos aprendés de los otros. [Risas.]

—Sí, yo también te escuchaba y aprendía. Y se genera eso, o sea, hay cosas que... se genera eso. Porque por ahí uno llega con un conocimiento y planifica todo de una manera, y después llega, y el otro profesor habla, o comenta algo nuevo, o algo que... y entonces uno aprende e incorpora conocimientos y entonces trata de buscarle otra vuelta a lo propio (docente de Economía y docente de Geografía, Río Negro).

Otros docentes, en cambio, no ven en esta metodología de trabajo que busca la colaboración y la retroalimentación entre colegas un camino que por se conduzca a un escenario de cooperación o de exigencia para la autosuperación. Respecto a esto, una docente argumenta que, en tanto que el sistema ha abierto la puerta a la docencia a profesionales que no tienen título docente ni formación pedagógica específica —como respuesta a la problemática que se señaló anteriormente referida a la falta de docentes para cubrir las vacantes—, con la reforma queda en evidencia este tipo de carencias.

► Hay gente que no es docente, mucha, [...] yo creo que si preguntás quién es docente, son muy poquitos. Tienen formación más en su disciplina, son licenciados. Tenemos de todo, tenemos enfermeros, tenemos veterinarios, tenemos de todo, [...] pero docentes hay muy pocos. [...] Es la cuestión de por ahí la persona que no tiene los conocimientos en pedagogía. Entonces cuando vos les hablás de una propuesta didáctica no entienden qué es eso, para ellos eso es sacar las fotocopias del libro. ¿Y el chico? Y no es la idea de trabajo, la idea es cómo hacemos esto, por qué lo hacemos así, qué queremos que aprenda el chico, y en eso a veces como que te miran, como que no te entienden... (profesora de Matemática, Río Negro).

Lo que muchos docentes reclaman a la reforma es la falta de preparación con la que se implementó. Demandan capacitación para poder enfrentar los cambios que plantea la nueva política. Expresan sentirse abandonados a su suerte, sin red ni recursos desde los cuales encarar los nuevos lineamientos políticos.

▶ *Y el cambio lo estamos teniendo ahora, este año, ahora, el problema nosotros lo hemos tenido cuando el docente tenía que entrar al aula... creo, y lo digo por experiencia, que nosotros los docentes de Río Negro no hemos tenido esa capacitación previa de cómo trabajar y coordinar con el compañero. Que ese vacío... porque ya no hablamos ni de historia, ni de geografía. Ya ahora hablamos de economía y sociedad, y nos faltó esa parte de... de cómo planificar. Si bien estaba en el diseño, que era el diseño, que el diseño presentaba eso bastante amplio. Pero la cuestión es cómo voy a encarar y voy a definir un eje para segundo año, un eje para tercer año. La dificultad es eso, es cómo encarar en el aula una planificación presentada de esta manera (profesora de Geografía, Río Negro).*

▶ *Entonces, bueno, eso también genera ir pensando otras dinámicas y encontrarle la vuelta a lo que se espera como talleres, también, que no es sencillo darle la vuelta... la cuestión de los talleres y de los espacios. Y a nosotros, en realidad, lo que muchos sentimos, estamos como que nos falta tiempo, porque como no pudimos con toda esta situación de las asambleas que no se resolvieron a tiempo, nosotros nos conocimos con muchos compañeros el día que empezaron las clases. Entonces, bueno, eso generó una gran dificultad, porque la realidad es que no tuvimos tiempo antes para pensar y organizar un montón de cosas, [...] porque si bien está el espacio real de los miércoles, no nos alcanza (profesora de Ciudadanía, Río Negro).*

Por último, queda señalar que a través de la designación por cargo del docente se buscan ciertos efectos indirectos, como es la reducción del impacto del ausentismo docente y, por consiguiente, de las horas libres que los alumnos tienen por la ausencia de los profesores, problemática que atraviesa fuertemente al nivel secundario. La disponibilidad de un plantel docente con una buena carga horaria en la institución y trabajo en colaboración con otros permite que, en caso de ausencia de alguno, siempre haya algún integrante del plantel docente que pueda afrontar ese tiempo libre que se genera.



- ▶ *También, la organización que tenemos busca que no existan horas libres, el 30% de las horas de los cargos de los profesores están destinadas a espacios colectivos de trabajo, así que eso nos permite pensar en la posibilidad de que, ante la ausencia de un docente, no se interrumpa el aprendizaje (integrante de equipo técnico, Río Negro).*

4.2.

LOS CAMBIOS PEDAGÓGICOS EN LAS FORMAS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Estos abordajes pedagógicos que miran de otro modo los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional obligan a repensar las prácticas de evaluación y promoción. Esto sucede en particular para el caso de PROA y el de Río Negro.

El caso de PROA establece que la promoción es anual, se realiza por espacio curricular, pero el foco no está en alcanzar una nota mínima para aprobar la materia, sino que la propuesta busca señalar cuáles son los aprendizajes necesarios para que ese estudiante pueda seguir aprendiendo a lo largo de su escolaridad. Tal vez la nota numérica obtenida en una evaluación alcance para su aprobación, pero la devolución que se le hace al estudiante es que dio cuenta de ciertos aprendizajes, mientras que otros aún están "pendientes" y deben ser logrados. Asimismo, el alumno que no se apropia de todos los aprendizajes establecidos como necesarios al final del ciclo básico no está en condiciones de avanzar al ciclo orientado.

- ▶ *Ir ensayando otras... no sé si estrategias, pero otras concepciones acerca de la evaluación, o sea, que esto de que los aprendizajes implican pensar también en una evaluación que lo que mira son los aprendizajes logrados y los pendientes para avanzar; lo que está logrado no se vuelve a tomar, está logrado, está alcanzado, avancemos y focalicemos en aquello que está pendiente; entonces, también nos permite ensayar una nueva forma de entender la evaluación (autoridad educativa, Córdoba).*



- ▶ *La cuestión es que no hace falta poner “el 14 de mayo hacemos evaluación”, no hace falta, digamos, podemos trabajar de otra manera para que el 14 de mayo se sienten y hagan lo que nosotros esperamos y planteamos (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*
- ▶ *Vos tenés aprendizajes logrados y aprendizajes pendientes, en base a tu planificación, por eso es tan importante la planificación, [...] en relación al tipo de aprendizaje que queda pendiente, va tu nota. Porque vos podés tener a lo mejor un ocho con un montón de aprendizajes pendientes, pero tenés el aprendizaje central logrado, ese ocho implica que te faltan todos estos aprendizajes, entonces en algún momento los tenés que rendir, que evaluar, el chico los tiene que aprender (coordinadora de escuela PROA, Córdoba).*

En la reforma de la escuela secundaria rionegrina, la promoción se realiza de modo cuatrimestral y por área de conocimiento. La no repitencia tal como tiene lugar en la escuela “tradicional” deja de existir. El foco está puesto en la acreditación de saberes, la cual resulta de una evaluación conjunta de los profesores del área. Es por ello que el docente evalúa con otros, ya no es resultado de un criterio meramente individual donde se asigna una nota numérica, sino que profesores de un área tienen que reunirse para señalar qué saberes ha logrado cada estudiante, si está en condiciones de avanzar en su trayectoria respecto a dicha área, si es preciso generar una trayectoria propia para ese alumno.

- ▶ *El comité [académico] lo que hace es analizar la situación particular de aquellos estudiantes que aun habiendo transitado reorientación en sus trayectorias no han podido acreditar saberes. Entonces, quien toma las decisiones sobre la continuidad o la permanencia de los estudiantes en una reorientación o en un recursado de un área en particular es este Comité Académico. La apoyatura para tomar las decisiones es un conjunto de registros que están instituidos dentro del régimen académico y que implican un informe cualitativo de los estudiantes, un registro de facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje y, por supuesto, los aportes de los tutores, en tanto tutores institucionales que acompañan a un agrupamiento (integrante de equipo técnico, Río Negro).*
- ▶ *Y también la escuela nueva propone otros modos de acreditar saberes. En esta escuela, no existe la idea de promoción, sino que los estudiantes acre-*

ditan saberes de las áreas de conocimiento y siguen avanzando, tienen que tener acreditados diez cuatrimestres al finalizar su período escolar, su escolarización. Eso les puede llevar cinco años o más, pero lo que tienen que hacer es acreditar los saberes que se les propone cuatrimestre a cuatrimestre (integrante de equipo técnico, Río Negro).

Efectivamente, en todos los casos indagados se plantean nuevas búsquedas en torno a los procesos de evaluación que resultan acordes a los principios que motorizan a cada una de las políticas analizadas. En algunas de las políticas, el énfasis está más centrado en la revisión de trayectorias alternativas para resolver la promoción de los estudiantes. Esta perspectiva se manifiesta sobre todo mediante las disposiciones planteadas por varias de las escuelas de la provincia de Buenos Aires cuando buscan resolver situaciones atípicas de algunos estudiantes que no se ciñen a los tiempos teóricos estipulados. En varias entrevistas de las escuelas de Nuevo Formato de Tucumán y en el Vuelvo Territorial de Santa Fe aparece también la atención a las trayectorias individualizadas y su asociación a los tiempos y prácticas de la evaluación. En los casos de Córdoba y en Río Negro, se esboza una concepción acerca de la evaluación asociada a los procesos de trabajo a lo largo del ciclo escolar, los aprendizajes efectivamente logrados y los que resta alcanzar. También en estas formas de acreditación de saberes subyace una búsqueda por quebrar los modos de aprobación en bloque completo, planteando alternativas al fenómeno de la repitencia. Finalmente, las estructuras cicladas y la continuidad de los profesores durante más de un año con un mismo grupo de alumnos aparecen como una estrategia frecuente para asumir la responsabilidad conjunta por los aprendizajes y la evaluación.

4.3.

LAS IMÁGENES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE ESTAS ESCUELAS

¿Son percibidos por los principales destinatarios de estas políticas los cambios que buscan impulsar? En el caso de los alumnos de las escuelas PROA, lo que estos dicen de las instituciones educativas a las



que asisten no es intercambiable con lo que pueda decir un estudiante de cualquier otra escuela. La impronta de las políticas que dan vida a las escuelas se distingue con claridad en las percepciones que ellos tienen de la institución en la que se forman; de sus apreciaciones se concluye que los lineamientos políticos más sobresalientes sobreviven a las mediaciones que los concretan hasta impactar en sus destinatarios principales: los estudiantes. La orientación en software, el énfasis en las TIC, el fuerte lazo que los docentes arman con ellos, la significatividad de los proyectos de trabajo, el vínculo entablado con los docentes, la disposición y el compromiso de estos últimos con el aprendizaje son los tópicos más visitados al entrevistarlos sobre sus escuelas.

En una de las sedes de PROA, los alumnos de segundo año, ante la pregunta por aquello que les gusta más de su escuela, respondieron:



Juan: Que está basado en la tecnología, en TIC.

Lucía: Sí, que en todas las materias tenemos que trabajar con algo que tenga relación con las TIC. Por ejemplo, en música nos estaban haciendo instalar un software que era para trabajar con programación y sonido, así. El año pasado en teatro nos hacían grabar los videos, ir a mostrarlos por el proyector, video clip.

Lo que surge en las conversaciones con los chicos es que encuentran placer en muchas de las propuestas de la escuela, que gracias a la escuela descubren un mundo que les era desconocido. Como Valeria y Martín, alumnos de tercer año, que hablan de la literatura y la programación, respectivamente, con mucha pasión.



Valeria: Sí, en lengua los libros que leemos la profe nos los da en PDF para que no gastemos plata. A mí me pasa que luego me encanta y no solamente leo lo que ella nos pide, o sea, le pregunto, le pido, y ella me presta el libro [...] Yo quería terminar la secundaria, la secundaria es muy asfixiante, pero quiero seguir con otras cosas porque lengua, por ejemplo, yo me siento viva, o sea, si yo no tuviera lengua yo no le encontraría sentido a la vida, o sea, como que para qué estoy acá.

Martín: Yo cuando estoy programando me siento, o sea, sí, o sea, como que haciendo esto me puedo agrandar.

Valeria: Incluso ahora estoy enojada con usted porque me hizo salir de la hora de lengua. [Risas.]

Y esa pasión con la que hablan de aquellas propuestas de la escuela que los interpelan íntimamente, porque les tocan una fibra personal, se extiende al docente de la mano del cual conocieron ese mundo. Se vislumbra la pasión y el compromiso con la que trabaja el docente en la forma en la que los chicos evocan a estos profesores. Lo que dejan traslucir sus palabras es que la relación pedagógica se cimienta en un vínculo de aprecio mutuo donde hay lugar para el esfuerzo, pero también para la gratificación.

Valeria: Roberto sí es buen profesor. [Cuando] se incorporó...

Martín: ¡¡¡Nos dio una revolución!!! Nos metió mucho, nos llenó la cabeza de cosas que ahora mismo las utilizamos y que nos sirven para programar.

Valeria: O sea, hizo cosas productivas.

Martín: De hecho, programamos hoy gracias a Roberto, si no estuviera...

En este punto, es importante subrayar que el sentimiento de pertenencia de los docentes con la escuela que se propuso construir la política se palpa en la percepción que tienen los alumnos del plus que resulta del hecho de que los profesores estén disponibles en la institución. Si bien perciben que hay en juego un componente personal en la forma en que se toman su trabajo los docentes, también reconocen en el estar en la escuela la posibilidad para que el vínculo con ellos sea de cercanía y que se consolide el lazo que arman.

Si los rasgos que caracterizan a la política que impulsan las PROA pueden rastrearse en el discurso de sus alumnos, con los estudiantes de las escuelas de Nuevo Formato ocurre algo similar. En este caso, lo que sobresale de las charlas mantenidas con ellos son las alusiones a los docentes en términos elogiosos y la identificación de la escuela con un lugar de afecto y contención.

Sofía: Los profesores enseñan bien, son pacientes.

Brenda: Se fijan en nosotros, y si algún chico tiene un problema, lo llaman y le preguntan y están con él.

Javier: Si no entiende, lo repiten, hacen que entienda el chico.

Brenda: Eso, sí. Los profesores de acá son muy buenos.

Yamila: Y también estamos nosotras en el CAJ [Centro de Actividades Juveniles] los días sábados. Así que cuando más mejoramos la escuela, mejor estamos nosotras también, nos sentimos bien, aparte es el lugar donde estamos todo el día.

Leyla: Claro. Para mí la escuela se me hizo otra casa, otra familia, porque yo con los profesores me llevo de diez, con los vices, todas esas cosas, me han dado toda la confianza y para mí se me ha hecho así. Yo en la escuela he llorado, he reído, muchas cosas.

En este caso, el perfil de los estudiantes es muy variado de una escuela a otra, incluso al interior de una misma institución, ya que, como sostienen los directores de todas las escuelas visitadas, “no le decimos que no a nadie e incluimos a los que otras escuelas expulsan”. La palabra de las autoridades queda refrendada por la de ciertos estudiantes que, en muchos casos, hablaron de la escuela como aquella experiencia que funcionó de “rescate” de situaciones de riesgo en las que se encontraban.

En el caso de provincia de Buenos Aires, aparece una valoración muy fuerte de los alumnos que trabajan en el proyecto de cuatrimestralización e integración de materias que se viene implementando en la escuela de San Miguel del Monte. Esta constituye una estrategia de trabajo que, a nivel cualitativo, muestra un gran impacto entre los alumnos. Si bien solo se avanzó sobre la integración de dos materias del área de Ciencias Sociales (Historia y Geografía), y este es apenas el segundo año en el que se implementa y solo alcanza a dos cursos (quinto y sexto año⁵⁵), las alumnas que pasaron por esta experiencia se muestran muy satisfechas con la propuesta.

Al hablar de ella, dos grupos de alumnas que brindaron testimonio (cuatro alumnas en total) coinciden en que aprendieron de un modo distinto, de un modo duradero, porque todavía hoy recuerdan lo que aprendieron.

▶ *Lola: Yo no sé si eso fue porque las profesoras son muy buenas, justo las que nos tocaron, las dos profesoras, pero yo sí aprendí, lo que aprendí el año pasado me lo acuerdo. Eso me quedó. Con esas materias me quedó.*

55. El año pasado, esta experiencia solo se aplicó en quinto año. Es decir que para quienes hoy están en sexto es su segundo año de trabajo bajo esta modalidad.



Dos alumnas plantearon que la cuatrimestralización las predispuso de otra manera, que las incentivó el hecho de lograr acreditar una materia entera en un cuatrimestre, en lugar de hacerlo a lo largo de todo un año. Llegar a julio con una materia aprobada les resultaba muy atractivo.

Pero en lo que parece radicar el plus que tiene esta experiencia es en la integración de materias, porque al caracterizarla como “más fácil” o “mejor” las alumnas justificaron su apreciación haciendo alusión al hecho de la doble perspectiva que estaba allí en juego, habilitándoles más de un punto de vista a partir del cual comprender lo que se les está transmitiendo.

► *Ana Julia: Porque es mucho más fácil, para mí es mucho más fácil. Además, en todo caso, si no le entendiste a una profesora, viene la otra y te lo explica de distinta forma.*

Paula: Claro, y tenés dos profesoras que te pueden ayudar y te pueden guiar, digamos que las dos para un mismo tema es mucho mejor; si no le entendés a una, la otra te puede explicar mejor, es mucho mejor. Por ahí había unas cosas que quedaban sueltas, pero después las entendías bien junto con las dos, mucho mejor, sí. Y podría decir que te queda más porque...

Celina: Son dos profesoras que te explican lo mismo.

El proyecto no solo altera la gradualización de los contenidos, su organización y su puesta en diálogo, sino que además se propone modificar las formas de trabajo dentro del aula. Y los distintos aspectos que resultan conmovidos respecto a la dinámica áulica también son señalados por estas alumnas como factores que inciden en la buena acogida que tuvo la experiencia.

Pero, además, estas estudiantes llaman la atención sobre otras características que asumió el trabajo en el marco de esta experiencia, que desde su discurso están connotadas muy positivamente. Se ve, por ejemplo, en esta evocación de lo realizado el año anterior por parte de dos alumnas, donde se da el siguiente intercambio:

► *Celina: Aparte, el trabajo final lo hicimos de a dos, hicimos un montón de cosas, fue didáctico porque hicimos comida, hicimos tipo un stand, vino gente de afuera de la escuela a ver.*

Ana Julia: Sí, porque no es lo mismo venir a sentarte y hacer lo cotidiano que tener que agarrar y pararte a... Nosotros tuvimos que hacer suvenires, todas esas cosas, y entonces, ya ahí buscamos la información y lo pasamos a hacer manualidades...

Celina: Hicimos de todo, mientras hacíamos eso teníamos que investigar por qué poníamos tortas fritas, por qué en ese lugar era típico eso, las regiones.

Ana Julia: Tampoco era que nos teníamos que matar estudiando para dar todo, eh...

Paula: Porque ya te acordabas.

Ana Julia: Claro, ya era haciéndolo, preparándolo durante la mitad del año o todo el año, en realidad.

Melisa: Pero yo también destaco mucho porque los profesores nos ayudaron mucho y no sé si todos los profesores son iguales, pero estaban muy encima [...] No. Si vos tenías una duda, nos trajeron materiales, libros, estuvieron muy presentes para que el proyecto... y nosotros también pusimos, obvio, porque si no, no.

Ana Julia: Lo que pasa es que al hacerlo así, de a dos, y hacerlo con ayuda de los profesores que te van guiando, entonces como que ellos te van incentivando a prestarle atención, a buscar información. Entonces, al hacerlo con gusto te lo aprendés porque te queda.

Son varios los elementos que se destacan como significativos: el trabajo con otro, la construcción compartida; el hacer, la interpelación a una práctica activa; y el placer, porque como dice una de ellas "al hacerlo con gusto aprendés porque te queda".

Como contrapartida, los proyectos diseñados por la escuela del partido de San Antonio de Areco, dentro de provincia de Buenos Aires, son recibidos por los alumnos que los aprovechan con ambivalencia. Por un lado, destacan la oportunidad que encarnan alternativas al darles la posibilidad de no atrasarse un año. Dicha opción les permite no alargar su paso por la escuela y también conservar a su grupo de compañeros. Pero, por otro lado, destacan lo difícil y lo pesado que se hace cursar al mismo tiempo muchas materias, ya que en el caso de algunos de ellos son tantas las asignaturas que tienen que recurrir y preparar a contraturno, que sus jornadas diarias se extienden mucho y las viven como un padecimiento.



E: ¿Te pareció que era difícil?

Santiago: Yo no tanto, porque yo tenía tres materias, nomás. Venía a las tres materias a la mañana y después a la tarde, sí, todo.

E: Y así las pudiste meter esas materias.

Santiago: Sí, sí.

E: Y no repetiste.

Santiago: Claro.

Matías: (¿?) Bueno, yo también, igual, [...] yo tenía que venir a todas.

E: Ah, ¿sí?

Matías: A todas.

E: O sea que hacías simultáneamente tercero y cuarto, prácticamente. Estabas todo el día acá.

Matías: Por eso, al que más se le hizo difícil fue a mí.

E: ¿Y vos estás en cuarto?

Francisco: Yo estoy dando casi todas las materias de tercero. Y cuarto, a la tarde, todos los días.

E: O sea que venís prácticamente todo el día.

Francisco: Sí.

E: ¿Y qué onda?

Francisco: Difícil.

E: ¿Difícil? ¿Y ahora, en cuarto, sentís... sentís que tenés lagunas, porque no aprobaste las materias de tercero, o... si te explican, más o menos...?

Francisco: No... O sea, no... No es fácil, porque te cansás demasiado. Todo el día acá. Pero, bueno...

Al conocer el impacto que tiene esta propuesta en el día a día de los chicos y constatar que son varios los que están en situación de riesgo de repitencia y, en algunos casos, por más de tres materias, se renueva la pregunta por la potencia de estas iniciativas que pro-



ducen una recarga en la cursada, llevando a los estudiantes a desarrollar una doble jornada escolar. Así, cabe interrogarse acerca de la contribución de la flexibilización de las trayectorias educativas a dar solución al problema de fondo que presenta este escenario. ¿No son estos mecanismos ajustes que se aplican sobre el esfuerzo de los adolescentes, que siguen instados a aprender bajo las mismas estrategias de enseñanza y con una carga horaria mayor? ¿Cómo ingresa la pregunta por las propuestas pedagógicas y sobre la didáctica en proyectos como los diseñados por esta escuela?

En el caso del Vuelvo Territorial, el vínculo entre los alumnos, consejeros y las familias se plantea como un soporte que se valora y es destacado, y permite el retorno al proyecto de escolarizarse.

► *Madre: Sí, sí, re conforme. Feliz porque ya cuando me dijo al comienzo del año: "Voy a volver a la escuela, mami", dije yo: "Voy a aprovechar la voluntad que tiene de volver a la escuela".*

José: Me acompañaba [la consejera] porque me ayudó, esto era nuevo para mí, yo nunca fui a una escuela técnica ni nada y lo que ella fue y me explicó las horas... Justo fue y me dijo, me fue explicando cómo era todo.

Madre: Y está bueno, está bueno el acompañamiento, porque no es una cosa de "bueno, te conseguí el lugar, te dejé ahí", no, ella se preocupa, lo llama, le manda mensajitos, lo visita en la casa.

En todos los casos en donde las políticas tienen ya años de implementación, se registra que los estudiantes se encuentran consustanciados con las propuestas de las que forman parte. También estas experiencias demuestran por contraste las diferencias que presentan con las escuelas "regulares". En todos los casos, la necesidad de la intensificación de los vínculos al interior de quienes forman parte de la escuela, el acompañamiento a los estudiantes y la relevancia de los aprendizajes y las experiencias que los alumnos viven en estas escuelas son los elementos que hacen la diferencia en la escolaridad.

4.4.

CLASES DEL SIGLO XX Y DEL SIGLO XXI

Finalmente, la investigación indagó en cómo impactan estas iniciativas en el espacio áulico, en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, en la dinámica y las características de las clases y en la naturaleza del conocimiento que circula por ellas. El siguiente análisis surge de las clases observadas para este estudio. Y es en este aspecto de la acción pedagógica donde precisamente se registran los mayores clivajes, incluso al interior de las distintas escuelas que son alcanzadas por una misma política. De este estudio, se desprende que en el espacio de las aulas aún perviven distintas formas de trabajo, algunas más alineadas con los principios pedagógicos planteados por las políticas y otras en donde se vislumbran formas de trabajo más tradicionales que responden al modelo transmisivo y disciplinar de la escuela moderna.

A modo de ejemplo, retomamos dos fragmentos de clases en provincias diferentes.

EJEMPLO I:

“Formación Política y Ciudadana: monarquía, autocracia y democracia como formas de gobierno”

La clase que se describe a continuación, que tuvo lugar en un curso de segundo año de una escuela de Bariloche en el marco de la asignatura Formación Política y Ciudadana, podría tomarse como ejemplo de lo arduos y lentos que son los procesos de transformación. La clase tuvo lugar a primera hora de un miércoles a la mañana (de 8 a 9:45 hs.) y estuvo a cargo de una pareja pedagógica, una docente que tradicionalmente dictaba Ciudadanía y otra que dictaba Filosofía. El grupo no excedía los veintidós alumnos. La entrevista mantenida el día anterior con una de estas docentes, que era quien se avizoraba como principal conductora de la clase, auguraba una clase consustanciada con estrategias de enseñanza innovadoras y



una interpelación que le imprimiera protagonismo al alumno; también el hecho de trabajar en pareja, habilitando el diálogo de dos profesores desde distintas perspectivas disciplinares.

El tema de la jornada: "Formas de gobierno". La clase inicia con una alocución a cargo de la docente de Ciudadanía, en la que repasa algunas ideas y nociones desarrolladas sobre el tema en la clase anterior para, desde ese marco, retomar el trabajo. Luego, les dice:

► *Vamos a profundizar sobre este tema, sumando a la noción de democracia las nociones de monarquía y autocracia. Copien el cuadro que voy a hacer en el pizarrón y ahí van a tener que ubicar las palabras y las frases que voy a copiar al lado, en la columna del cuadro que corresponda, en monarquía, autocracia o democracia.*

En uno de los pizarrones, la docente hizo un cuadro de tres columnas, uno para cada forma de gobierno, y en el otro pizarrón copió frases y palabras que los alumnos debían insertar en la columna que correspondiera.⁵⁶

Los chicos se ponen a trabajar. Forman grupos y comienzan a buscar información en sus celulares, a dirimir entre ellos cómo resolver la consigna. Esta dinámica se extiende por un lapso de media hora aproximadamente. Luego la docente solicita voluntarios para completar el cuadro en el pizarrón, y tres chicos pasan. Con el cuadro completo, la docente, siempre la de Ciudadanía, les pregunta si todos han respondido de la misma manera. Va evacuando dudas y respondiendo a preguntas y se explaya sobre las características de cada forma de gobierno en una exposición que asume una forma muy tradicional, apelando a ejemplos canónicos, como el de la Francia del siglo XVIII y el de Inglaterra y el de España en la actualidad, para ilustrar las diferencias entre una monarquía absolutista y una constitucional; o el del nazismo y el de la dictadura militar argentina para dar cuenta de formas de gobierno autocráticas. El recorrido del tema que propone su intervención incluye información descriptiva y fáctica.

56. Las palabras y frases que debían usar para completar el cuadro eran las siguientes: Hereditaria; Gobierno de unos pocos o de un partido; Gobierno del pueblo; Vitalicia; Absolutista; Totalitario; Respeto a las minorías; Constitucional; Autoritario; Pluralismo de partidos; El soberano ejerce el Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial; Partido único; Elecciones periódicas; Poder compartido con otros órganos de gobierno; Gobierno de un líder.



Tras esta exposición, la propuesta consiste en resolver con la ayuda de un manual⁵⁷ que la docente le facilita a cada grupo un cuestionario que copia en el pizarrón.⁵⁸ El resto del tiempo de clase se consume en el trabajo en grupo sobre esta consigna, manual mediante, y con similar dinámica de la que tuvo lugar en la actividad anterior. El timbre anuncia el fin de la clase antes de que puedan hacer una puesta en común de lo trabajado.

EJEMPLO II:

“Biología: la composición de nuestro planeta y niveles en que se organiza la materia”

El siguiente es el registro de una clase de Biología de primer año en una escuela PROA, desarrollada por una profesora que hace poco tiempo que trabaja en la escuela. Vale decir que se trata de una clase de más de veinticinco alumnos, donde se respira buena atmósfera de trabajo y se observa un vínculo respetuoso y de aprecio entre la docente y los estudiantes.

Tras completar la lectura de una serie de definiciones de los distintos subsistemas terrestres planteados la clase anterior, la profesora da apertura al tema siguiente: “¡Ahora, Biósfera!”, dice. “Vamos a ver los niveles donde se organiza la materia: ¿cómo se organiza esa materia? La materia se organiza desde formas más simples hasta formas muy complicadas o complejas. Esto es lo que vamos a ver hoy”, explica, y luego les indica: “Así que saquen la carpeta y pongan el título que está proyectado en la pared”. Los chicos rezongan.

Aquí aparece la tecnología: un texto de Word proyectado en la pared que está a espaldas de los alumnos y que contiene la actividad sobre la que tienen que trabajar. Los estudiantes giran sus bancos para copiarla, se quejan, dicen que es muy larga. Volcar la consigna a sus carpetas les toma unos veinte minutos. Algunos lo hacen en silencio, otros charlan mientras copian, un chico se da cuenta de que copió tres veces el mismo renglón...

57. El manual utilizado es el Civitas 2.

58. Consigna: 1) ¿Cuáles son las dos formas en que puede expresarse la democracia? 2) ¿Qué características tiene cada una de ellas? 3) ¿Con qué derechos se relaciona la democracia?

Definición de organización de la materia:

La materia se organiza desde niveles más simples hasta niveles más complejos para formar todo lo que existe (ya sea materia orgánica o materia inorgánica). Para conocer los niveles en que se organiza la materia, van a ver este video para poder resolver las siguientes consignas:

- 1) Realicen una lista indicando cuáles son los niveles de organización de la materia, comenzando por ejemplo: "Primer nivel: el átomo y las partículas subatómicas". Y luego dan por lo menos dos ejemplos de cada nivel. Continúan con el segundo nivel: "Las moléculas". Dan dos ejemplos, y así sucesivamente.
- 2) Luego, para reforzar lo aprendido en el punto anterior, vean el siguiente video y de allí extraigan más ejemplos de cada nivel para completar el punto anterior:

<https://www.youtube.com/watch?v=5viHVQ8IPuI>
- 3) Para la próxima clase, deben llevar aprendidos los diferentes niveles de organización de la materia para poder identificarlos en una ejercitación que haremos en clase.

¡A trabajar!

Cuando todos tienen copiada la actividad en la carpeta, la docente proyecta sobre la misma pared el video en cuestión, un material de unos seis minutos que replica una clase tradicional sobre los distintos niveles en que se organiza la materia: voz en *off*, texto que reescribe el audio, imágenes alusivas. Cuando terminan de ver y escuchar el video, la profesora les dice que la clase que viene se los va a volver a pasar. Y a modo de síntesis de lo visto repite nuevamente la idea con la que había introducido el tema antes de darles la actividad: "Fíjense cómo a partir de partículas subatómicas y átomos van surgiendo los otros niveles. ¿Vieron cómo a partir de algo tan chiquito surge algo tan complejo?".

A juzgar por la forma en que esta clase se planteó y el tipo de conocimiento que allí se puso en juego, se trata de un ejemplo idéntico al anterior: reproduce datos, apela a la facultad de memorizar y



está centrada en definiciones, conocimiento fáctico y terminológico. Esta forma de trabajo parece impotente para aguijonear el interés de los estudiantes o despertar su curiosidad en tanto se apoya en la transmisión de información y, por lo tanto, requiere de una disposición pasiva de los alumnos para desarrollarse. El desarrollo de esta clase resulta muy marcado por la necesidad de cumplir con un temario. El conocimiento que allí circula es el enciclopédico, está al alcance de un click, y es de la mano de Internet que estos chicos resuelven sus consignas, pero lo hacen siguiendo protocolos de trabajo estandarizados, automáticos. Se trata de una propuesta pedagógica que se apoya en el oficio tradicional de ser alumno. La energía y el tiempo se consumieron en el llenado de carpetas, en la reproducción de definiciones y en la realización de tareas, que solo valen para reproducir la propia lógica de trabajo de la escuela.

Si bien hemos registrado clases con otras formas de trabajo alineadas con las propuestas pedagógicas impulsadas por las formulaciones de la política, en cierta medida, este ejemplo refleja las dificultades para, así como el tiempo que demanda, revisar y transformar las prácticas docentes.

EJEMPLO III:

“Club de arte: el pensamiento como protocolo para plasmar una obra”

Se presenta a continuación un club de arte registrado en una de las escuelas PROA, dictado para un curso de tercer año. Como el proyecto sobre el que estaban trabajando se había iniciado en encuentros anteriores al presenciado, faltó un marco que planteara los procesos que ya estaban en marcha dentro del proyecto. No obstante, la descripción de lo observado es elocuente de un rol docente que vira hacia la forma del guía y orientador del trabajo, de un oficio de alumno que implica autonomía, trabajo en equipo, investigación, exploración de diferentes materias expresivas, creatividad. También el potencial de la tecnología como recurso educativo tiene cabida en esta propuesta.



Sin poder entender a priori lo que estaba motivando el trabajo en esa aula, sí se observó un curso organizado en pequeños grupos que trabajaron sin cesar en diferentes tareas, como buscar fotos en Internet, diseñar bocetos digitales, sacar fotos, retocar imágenes, pintar con témperas y acrílicos, redactar frases... Se observó un docente que circulaba por los grupos volcando sus opiniones, compartiendo impresiones, corrigiendo, reorganizando el trabajo, haciendo un seguimiento, supervisando acciones. El aula está "patas para arriba": los bancos no siguen ningún orden; los alumnos salen sin control del aula para lavarse las manos manchadas de témpera, para buscar algún material en la oficina de la coordinación o para tomar fotos; el docente circula por los grupos, improvisa pequeñas clases sobre cuestiones técnicas: "A los que están trabajando fotografía, escuchen, agrúpanse todos acá, que llegó la hora de que les explique qué aspectos tienen que tener en cuenta para que las fotos sean 'parejas'", y así les da definiciones que hacen al "contraste", el "brillo", la "saturación" y la "tonalidad". Les sugiere que armen una carpeta con todas las fotos originales y les recomienda: "Háganlo ahora así las tienen en cinco minutos". El profesor no deja de moverse por los grupos, de dar indicaciones, de monitorear los avances de cada equipo. Del trabajo de la jornada parece depender un compromiso o una entrega laboral.

Recién más tarde, cuando el docente respondió inquietudes de este estudio en el marco de una entrevista, quedó claro en el contexto de qué proyecto⁵⁹ tenían lugar esas dinámicas de trabajo. Más allá del contenido del proyecto en cuestión, allí estaba teniendo lugar una suerte de laboratorio, una experimentación con ideas, con materiales, con técnicas, con diferentes soportes expresivos, y todo eso convocaba en la misma medida a alumnos y docente. Y es en este sentido que parece interesante la propuesta, porque se vislumbra en ella una chispa que puede encender otra energía para la escuela, una que asocie el esfuerzo con el placer y que ponga el foco en la

59. En palabras del docente: "Ese primer proyecto está fundado en un acercamiento de lo que piensan autores, filósofos, pensadores, acerca de la obra de arte o del proceso de arte. Entonces lo que hacemos es partir de un montón de citas que yo recopilé de artistas, y lo vamos conversando y vamos dialogando sobre ellas. Los alumnos se separan en grupos de cuatro o cinco y eligen la que más les impactó. Y, a partir de ello, en una bitácora que tenemos, que durante todo el año se va llenando con el proceso artístico, ellos tienen que reflexionar y decir cómo se plasmaría una obra utilizando ese pensamiento como protocolo (...) Entonces, bueno, ¿cómo podemos trabajar con eso como protocolos que nos sirvieran para el proceso de creación, no tanto el producto? Muchas veces, los productos son secundarios, algunos ni siquiera llegan a terminarlo de forma cabal, pero lo importante es el proceso. Entonces son grupos independientes entre sí completamente, que pueden trabajar con cualquier materialidad que ellos elijan".



capacidad de hacer de los alumnos, elemento que probablemente promueva el involucramiento de los estudiantes con el conocimiento, así como su auténtica apropiación. Si bien esta forma de trabajo y, sobre todo, de integrar la tecnología a los procesos de enseñanza y aprendizaje busca promoverse en todos los espacios de trabajo de PROA, como se observa en otros estudios realizados (Tiramonti, 2014) es por fuera de las materias disciplinares donde mejor se logra poner en práctica formas de trabajo en las que esfuerzo y placer pueden conjugarse.

EJEMPLO IV:

“Taller de problemáticas complejas: intoxicación por monóxido de carbono (CO)”

En la escuela de Río Negro en la que tuvo lugar la clase de Formación Política y Ciudadana descrita unas páginas más arriba, hubo oportunidad de presenciar otra; en este caso, un taller que se imparte a un curso de quinto año: Taller de problemáticas complejas. Este espacio curricular se configura en la confluencia de tres disciplinas: Física, Química y Biología, y su dictado está a cargo de tres docentes con formación en las disciplinas respectivas. Esto no quiere decir que los tres converjan en el aula el 100% del tiempo asignado al desarrollo del taller, sino que comparten el armado de la propuesta; trabajan en equipo para pensar cómo poner en diálogo los saberes involucrados en función de los objetivos de aprendizaje que prescribe el currículum; colaboran en la definición de las estrategias de enseñanza, en el diseño de secuencias didácticas, en el delineado de proyectos y/o problemas a partir de los cuales basar el desarrollo de los aprendizajes a los que aspira el espacio curricular. Luego, frente a clase, a veces coinciden, pero la mayoría del tiempo rotan y se turnan según una grilla horaria. Esta modalidad (interdisciplinaria, basada en problemas y bajo una dinámica de taller) implica una dedicación de tiempo y energía extraclase que la reforma canaliza vía la figura del docente por cargo.

De modo que, al comenzar la clase, solo el profesor de Física está presente liderando el encuentro, y apenas atraviesa el umbral del aula les pregunta por las actividades realizadas en el encuentro anterior, ya



que no las han compartido con él. Los alumnos le cuentan que tuvieron una charla con una “doctora” que les habló de la intoxicación por monóxido de carbono y que “había estado muy buena”. El docente, entonces, evoca de la mano de los chicos lo último que habían trabajado juntos, buscando sondear si existe consenso sobre el punto en el que se encuentran, en el que dejaron el trabajo, de manera que queden explicitados los temas que ya se abordaron. Y acompaña este recorrido plasmando los temas en un punteo en el pizarrón.

Reconstruye con ellos lo aprendido en la charla y va anotando en el pizarrón lo que surge del intercambio, que tiene que ver con las características del monóxido de carbono; el color que asume la llama del fuego si la combustión es incompleta, como la que produce liberación de este gas; los síntomas de la intoxicación por este gas; las secuelas que puede dejar; prevención de la intoxicación. Los chicos participan y aportan, son ellos los que van reconstruyendo la información, y el docente va haciéndoles preguntas para dar pie al desarrollo de los distintos ítems que hacen al tema.

“¡Bien! Ahora van a hacer una actividad para seguir trabajando en este tema de la charla”, dice el profesor. Y les pide que armen grupos de entre dos y cuatro alumnos para resolver una consigna que les dicta, y es la siguiente:

Armar un *spot* publicitario sobre la intoxicación por monóxido de carbono (CO). Ustedes eligen si lo hacen sobre prevención de la intoxicación, cómo actuar en caso de intoxicación, qué es y cómo se produce u otros.

Pueden usar celular o *netbook*. Y el *spot* puede contener videos, imágenes, textos, audio, dibujos, etc. No debe durar más de dos minutos ni menos de un minuto.

Se evaluará:

- presentación en tiempo y forma;
- claridad y pertinencia de la información y del mensaje;
- originalidad.



“Son 10:55 hs, 12:50 hs tienen que entregar el *spot*, tienen dos horas para trabajar”, les dice, y enseguida el aula se pone en movimiento, los bancos giran, los chicos se agrupan, empuñan sus celulares, aparecen algunas *netbooks* sobre las mesas.

En este punto, el relevamiento para este estudio hizo foco en un grupo de estudiantes que estaba próximo a los investigadores para poder seguir de cerca el desarrollo de la actividad, conformado por seis chicas. Con el foco en este numeroso grupo, hubo oportunidad de asistir a una suerte de “tormenta de ideas”, de una puesta en común de las asociaciones mentales que el tema disparaba entre estas estudiantes. Intercambian opiniones respecto de si hay que llamar a la ambulancia. Una dice que es importante pensar en a quién va dirigida la publicidad; “si es para Paka Paka hay que poner voz así”, dice, e imposta la voz. “¿Podemos actuarlo o hay que grabarlo?”, se pregunta una alumna. “¡Salgamos a grabar!”, propone una compañera, y la otra opina que antes deberían hacer el guion.

No se escucha con precisión lo que dicen, pero sí se alcanza a distinguir que analizan las distintas posibilidades que tienen de abordar el tema en el video (si apuntar a la prevención de la intoxicación, si dar cuenta de los síntomas de la intoxicación...). A medida que se van desplegando los argumentos a favor de una y otra alternativa, van surgiendo tensiones y disputas entre ellas.

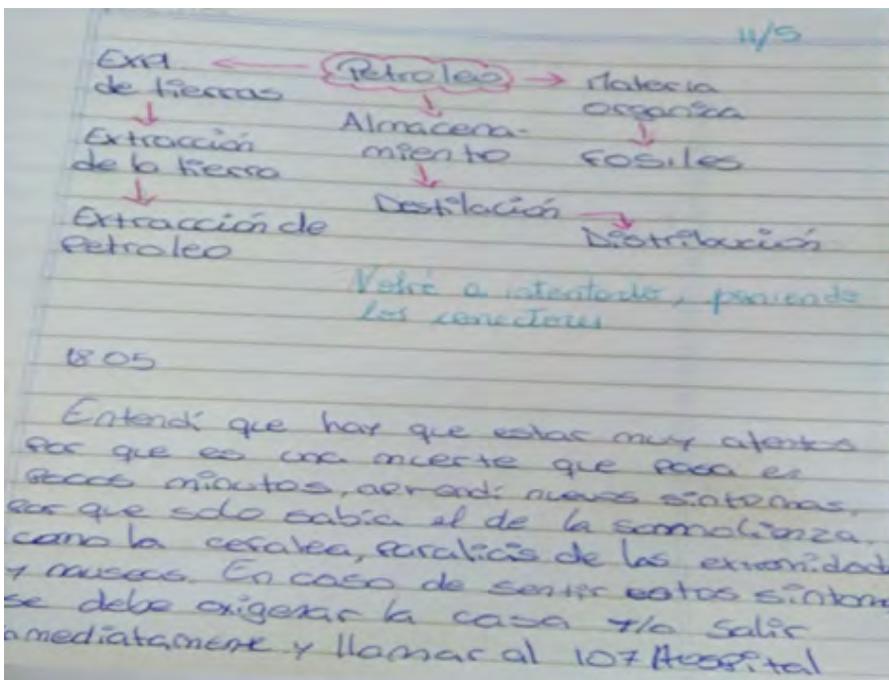
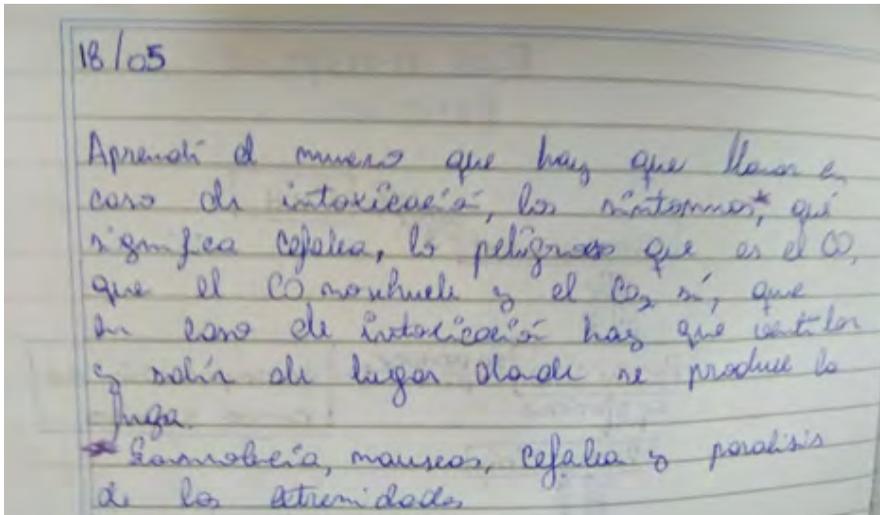
“Las publicidades en general duran treinta segundos, no dos minutos, es una publicidad larga”, reflexiona una integrante del grupo. Otra propone que dividan la pantalla en dos para mostrar dos familias y expone su idea: “Una que tome las medidas de prevención que son ta-ta-ta, y otra que no tome las medidas de prevención porque ta-ta-ta”. Una de sus compañeras se muestra interesada por esta alternativa: “¿Cómo empezaría?”, pregunta. “Alguna tendría que empezar hablando. Por ejemplo, hacer que el *spot* viene de Presidencia de la Nación”, continúa la de la idea. Otra alumna insiste: “¿Vamos a hacer el caso de intoxicación o de cómo prevenir una intoxicación? ¡Porque no es lo mismo!”. “Es verdad”, asiente otra, “yo no entendí lo que dijo ella”. La tensión crece entre ellas, no logran destrabar la discusión sobre dónde van a poner el foco: si en la prevención o en los síntomas de la intoxicación.

El profesor se acerca al grupo para ver cómo les está yendo. Ellas le dicen que van a hacer “prevención y síntomas”. Dicen que es-

tán discutiendo porque parece que no les quedó claro el tema. Una compañera dice que para no seguir discutiendo sugiere que hagan síntomas. ¡Discuten! No se ponen de acuerdo respecto a aquello que indica que ya estás intoxicado y aquello que te lleva a la intoxicación. Una chica busca mediar, dice que no se están escuchando: “Hay que diferenciar, porque si no trabajamos sobre malentendidos”, explica. “¿Cómo saber que te estás intoxicando con el monóxido de carbono? Eso es una cosa, vendrían a ser los síntomas. Cómo prevenir es otra cosa, ¿se entiende?”, explica nuevamente la alumna que desde el inicio parece estar en una cruzada para que queden claras las diferencias entre estos dos conceptos: síntomas y prevención. Luego de una álgida discusión, logran ponerse de acuerdo sobre el tema del *spot*. El argumento más resistido finalmente se impuso y encararán la publicidad haciendo foco en los síntomas. La idea es explicar, en palabras de una de ellas, “cómo no morirte a causa de la intoxicación por monóxido de carbono”. Las alumnas trabajan sobre el guion; entretanto, el docente de Física fue reemplazado por la de Biología y algunos minutos después se suma la docente de Química. Ambas circulan por los grupos, responden dudas, acompañan el proceso de trabajo. En el aula hay mucho movimiento, los alumnos salen y se mueven por toda la escuela con mucha libertad buscando “locaciones” para grabar su publicidad.

Al volver al aula, casi todos los grupos dan cuenta de contar con los insumos para armar la publicidad: “Solo queda editar”, se escucha decir a la gran mayoría. La profesora de Química toma la conducción del curso y dice que, ya que terminaron, van a hacer “autoevaluación”. Y explica: “Pongan en sus cuadernos lo que aprendieron hoy. Pongan también qué cosas no aprendieron, qué les faltó aprender, qué les costó. La autoevaluación es individual, en silencio, es el momento donde van a reflexionar sobre lo que aprendieron, sobre qué cosas conocieron, sobre qué no entendieron, qué les faltó, qué evaluación hacen...”.

Estas fueron algunas de las "autoevaluaciones" que plasmaron los estudiantes en sus cuadernos.





En suma, este recorrido sucinto por algunas de las situaciones relevadas en las aulas da cuenta tanto de permanencias como de innovaciones al nivel de las prácticas de enseñanza. Estos ejemplos también exponen la disímil capacidad de las instituciones y de sus agentes para ejecutar los lineamientos de la política; incluso al interior de un mismo establecimiento se encuentra mucha heterogeneidad en la forma en que los distintos docentes se apropian de las propuestas y, por lo tanto, el impacto en sus prácticas también es despajeo.

Del lado de las permanencias y de lo que perdura, a pesar del afán de cambio, sobresale la modalidad tradicional que adoptan las clases, donde sigue primando el trabajo con conocimientos fácticos, un docente que no impulsa propuestas que hagan del alumno su principal motor ni explota la presencia de las TIC haciéndolas jugar un papel superador al de mera herramienta. Tampoco el trabajo interdisciplinario termina de plasmarse genuinamente en estos casos en los que la presencia de una segunda disciplina agrega más contenidos, pero no viene a resignificar ni las estrategias de enseñanza ni el planteo áulico. Se registran, en varias clases, climas de trabajo muy agradables y lazos intergeneracionales y entre pares muy auspiciosos, pero este marco, que en buena parte también se puede atribuir a la influencia de estas medidas, no es per se suficiente para habilitar los desplazamientos pedagógicos que se busca inducir.

Las observaciones de clases aquí documentadas dan cuenta de las mediaciones que se producen entre las instancias de diseño y las de implementación, así como de la perdurabilidad que tienen las prácticas docentes. En efecto, esta es la dimensión más resistente a transformar. En escenarios donde las políticas tienen un tiempo de instalación y que ha habido una sinergia importante entre los integrantes involucrados en dichas iniciativas, se advierte que el cambio de las formas de enseñar y aprender aún busca su lugar. Dichas modificaciones requieren de un extenso recorrido para hacerse presente en la cotidianidad de las aulas.

Asimismo, ciertas clases observadas reflejan la alta potencialidad y la efectiva posibilidad de los docentes de poner en juego formas de trabajo alternativas a las tradicionales de las clases transmisivas y frontales. Entre las innovaciones que emergen en estas iniciativas, cabe destacarse el lugar protagónico que se concede a los estudiantes, la naturaleza compleja e interdisciplinaria del conocimiento que allí



se pone en juego, las dinámicas de trabajo colaborativo que se promueven y la resignificación del rol docente que en ellas tiene lugar, ya que el profesor parece basar su autoridad, en estos ejemplos, en algo diferente que la mera erudición y se muestra más como un coordinador o guía del trabajo áulico que tiene su epicentro ahora en los alumnos.

Desde ya, se trata de fragmentos acotados de clases que requerirían una visión más extensa y que permita mostrar los procesos de trabajo y los aprendizajes efectivamente alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, estos indicios demuestran nuevos repertorios pedagógicos a los que estas experiencias pueden dar lugar y que, sin dudas, representan otras escenas áulicas que emergen en las escuelas secundarias de hoy.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Los procesos de cambio abordados por esta investigación en relación con la escuela secundaria se encuentran ligados a la necesidad planteada en la última década de modificar este nivel educativo a los fines de cumplir con el mandato de la obligatoriedad. Hoy en día, existe un amplio consenso acerca de que la escuela secundaria, tal como la conocemos, ha sido efectiva para escolarizar a un grupo restringido de la población y enfrenta grandes dificultades para transformarse en una institución para el conjunto de los adolescentes. Esto es así dado que su organización, estructura y currículum se ha orientado a producir la selección social de un sector acotado de la ciudadanía.

Entre los múltiples aspectos que la escuela secundaria y las políticas destinadas al nivel han abordado, se encuentra una cuestión que resulta crucial: las trayectorias de los estudiantes y la terminalidad de la secundaria. Podríamos plantear que, en la última década, en nuestro país buena parte de las orientaciones y las políticas han puesto el foco en el problema de la democratización de la escuela secundaria y, en tal sentido, partieron del diagnóstico acerca de su estructura y sus consecuencias en la producción de situaciones que afectan al proceso de democratización.

En efecto, el problema de las trayectorias de los adolescentes en la escuela y los obstáculos planteados por la propia estructura de la escuela secundaria han formado parte de una prolífica producción en el campo de la investigación, y también dicho diagnóstico ha impulsado y dado sostén a las políticas de transformación emprendidas. Cabe destacar que las indagaciones en Argentina que han revisado las distancias entre las trayectorias teóricas y reales de los adolescentes escolarizados, así como el análisis de los elementos propiamente escolares que contribuyen a profundizar tales distancias, fueron objeto de múltiples trabajos en el transcurso de los primeros años del siglo XXI (Baquero *et al.*, 2009; Krichesky *et al.*, 2015; Langer, 2010; Maldonado y Vanella, 2014; Terigi *et al.*, 2012; Tiramonti, 2011a y 2007; Tenti Fanfani, 2003 y 1999; Nobile, 2011; Nobile, 2011; Ziegler, 2011, entre muchos otros). En dicho marco, se llevó a cabo una serie de investigaciones que dieron lugar a la conceptualización acerca de los formatos escolares y la incidencia del régimen académico en las trayectorias educativas de los estudiantes. Dichos estudios partieron del análisis de las experiencias y políticas que procuraron la escolarización de los adolescentes que habían pasado por situaciones previas de abandono de la secundaria.

El punto de partida de dichos trabajos fue el desafío que implica la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación secundaria teniendo en cuenta que tal expansión se produjo sin modificar el modelo institucional que se ha mantenido estable y, por lo tanto, presenta escasas alternativas para incluir efectivamente a grupos más extendidos y heterogéneos de la población. Como fue señalado con anterioridad, en este escenario se desplegaron también políticas educativas tendientes a abordar y superar las dificultades que encuentran los adolescentes y jóvenes para progresar en su escolaridad. Así, durante la década de 2000 se desarrolló una serie de instrumentos normativos que reflejan la necesidad de abordar las trayectorias escolares durante la escuela secundaria y dieron un marco normativo para impulsar transformaciones. La ley N.º 26206 de Educación Nacional promulgada en 2006 ha planteado la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el país. Asimismo, mediante las resoluciones del Consejo Federal N.º 84/09 y N.º 93/09 se aprobaron los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, estableciendo plazos para las autoridades nacionales y jurisdiccionales para dotar de unidad pedagógica al nivel, promo-



ver la integración de los ámbitos de gobierno y definir y concretar políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos. La primera de ellas, además, en su anexo denominado “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, plantea que la educación secundaria debe garantizar a todos los jóvenes y adultos el derecho a la educación, la inclusión de todos y todas, una formación relevante y trayectorias escolares continuas y completas. Este corpus normativo dictado en 2009 abrió un amplio espectro de posibilidades para la innovación y transformación del nivel, tanto en la definición curricular como en las propuestas de organización y dinámica institucional.

Entre las políticas identificadas, puede considerarse que hubo una serie de iniciativas, que se diseñaron e implementaron a inicios de los años 2000 como alternativas a la educación secundaria, que tuvieron como foco revisar las formas de organización de la escuela secundaria, basándose en la modificación de los denominados formatos escolares y el régimen académico. Como se ha señalado en oportunidades anteriores, como producto de la investigación, estas alternativas intervinieron fuertemente y lograron avances en cuanto a las trayectorias de los estudiantes, la organización institucional y las dimensiones de orden más bien vincular entre los adolescentes jóvenes y adultos en las instituciones (Nobile, 2012). Sin embargo, las dimensiones referentes a la organización del conocimiento escolar y las relaciones entabladas con el saber permanecieron, en la medida que el currículum parcializado en disciplinas altamente diferenciadas y las formas de contratación de los profesores perduraron como matriz estable. De modo que hubo modificaciones en algunas dimensiones en torno a la organización escolar, al mismo tiempo que la relación con los saberes escolares continuó con el canon establecido (Ziegler, 2011). Recientemente, se han identificado algunos avances que estarían dando lugar a una segunda ola de transformaciones en relación con la educación secundaria, abordando en particular el currículum escolar y, en algunos casos, iniciativas de cambio de corte integral y sistémico. Esta investigación echa luz sobre estos procesos que despuntan en algunas de las iniciativas provinciales (escuelas PROA de Córdoba, la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, las escuelas de Nuevo Formato de Tucumán y la iniciativa de los Núcleos Interdisciplinarios de Contenido —NIC— impulsados por Santa Fe).



En el proceso en el que se encuentra la expansión de la escolarización secundaria en nuestro país en particular y también en la región, la perspectiva de estas experiencias deviene un punto de entrada alternativo. En este contexto, se registraron en las políticas de inicios de los años 2000 importantes esfuerzos en pos de generar opciones al modelo institucional y al régimen académico vigente de la escuela secundaria. En efecto, las políticas en esos años principalmente efectuaron un diagnóstico e intervinieron sobre los factores de la escuela secundaria que incidían de modo negativo sobre las trayectorias estudiantiles. En la actualidad, estas iniciativas, si bien no desatienden el problema anterior, han emprendido un cambio que comprende tales dimensiones y considera además las transformaciones en el currículum escolar, los procesos de producción y circulación del saber, las formas de contratación de los profesores y el modo de organización de su trabajo. En estas iniciativas, se evidencia la forma en que el modelo escolar está íntimamente asociado a la tarea de aprendizaje y enseñanza; en definitiva, a las interacciones y los productos que estas escuelas buscan generar. De esta manera, si bien cada una de ellas varía en relación con su escala y son iniciativas incipientes, se encuentran asociadas en la búsqueda de una propuesta escolar que se relacione de manera más cabal con las necesidades de la cultura contemporánea, así como con las subjetividades y los modos de comprender e intervenir en el mundo de hoy.

Estas iniciativas de corte integral resultan además auspiciosas, porque retoman los diagnósticos y las situaciones que dieron lugar a las alternativas de reingreso, terminalidad, programas puente, etc., al tiempo que persiguen una opción para la escuela general con el fin de explorar un modelo superador de escuela secundaria.

Si el modelo organizacional de la escuela secundaria presenta dificultades para retener a una cantidad importante de estudiantes, justamente porque codifica el saber según la matriz ilustrada que es afín a los sectores medios y de aquellos que tienen una historia anterior de familiaridad con el dispositivo escolar, algunas de estas propuestas complejizan el foco de la transformación con el fin de plantear una escuela orientada a todos los adolescentes, buscando evitar que se engrosen los programas de inclusión como estructuras remediales al margen de la escuela, o como instituciones alternativas al sistema escolar más extendido.



A partir del análisis de las políticas impulsadas en los casos estudiados, hay una serie de procesos y nudos críticos que es factible identificar en el marco de la puesta en marcha de estas iniciativas, y que resulta interesante plantear a los efectos de la sistematización en este tramo de la investigación.

5.1.

EL EJE DE LA POLÍTICA: ENTRE LA DEMANDA DE INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE

En las propuestas analizadas, es factible reconocer que las políticas se encuentran en un proceso de transición entre generar iniciativas para promover la inclusión como meta principal y la búsqueda de colocar el centro en el aprendizaje de los adolescentes. Luego de un período en donde la orientación principal de las proposiciones para la educación secundaria estuvo signada por la demanda de expansión de la escolarización, se registra un impulso renovado que, sin negar la necesidad de contar con todos los adolescentes y jóvenes en las escuelas, comienza a intervenir sobre aspectos que no formaron parte del foco central de las políticas anteriores.

Si bien en la totalidad de los casos provinciales indagados se reconocen los puntos de partida y los contextos de origen de la población que atiende la escuela secundaria, comienza a vislumbrarse en algunas de las provincias que la atención gira en torno a mejorar los procesos de escolarización, poniendo el foco en los adolescentes que asisten a la escuela hoy, entendiendo a estos últimos como aquellos que portan nuevas subjetividades y vínculos con los saberes y la cultura contemporánea. De modo que no colocan el centro en las condiciones sociales de la población que accede a la escuela como punto de partida y condición para pensar la propuesta escolar. Así, pese a que no desconocen las condiciones de desigualdad, las políticas no son articuladas a partir de la situación de vulnerabilidad o pobreza de los adolescentes a escolarizar, sino que procuran plantear una escuela que transforma su estructura y los modos de codificación del conocimiento, como condición que permite poner en



juego un modelo escolar para todos los adolescentes. Esta posición se encuentra sobre todo presente en las políticas que se orientaron en mayor medida a producir transformaciones en cuanto a las formas de organización y trabajo sobre los saberes y el currículum escolar (Córdoba; Río Negro; Santa Fe, mediante la propuesta de los NIC; una de las experiencias de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Normativa de Régimen Académico, da lugar a la exploración de opciones curriculares en esta dirección; y el Nuevo Formato de Tucumán, en los espacios de integración de saberes y talleres de profundización temática).

En la mayoría de los casos de provincia de Buenos Aires, se registra como articulador de la política revisar el régimen académico de modo de adecuarlo para promover trayectorias que impulsen la inclusión. La iniciativa del programa Vuelvo a Estudiar en la provincia de Santa Fe también representa un caso de política que coloca el centro en apuntalar con un amplio sostén el retorno a la escuela en vistas a retomar los estudios secundarios por parte de quienes se han alejado. El caso de Tucumán constituye un modelo mixto en donde hay elementos de base ligados a revisar el formato escolar y habilita una serie de condiciones para que las escuelas exploren otros modos de trabajo (intensificando figuras de coordinación como los asesores pedagógicos, concentrando horas institucionales para los profesores, impulsando la realización de actividades que integren materias en algunos momentos puntuales del período lectivo, dando lugar también al desarrollo de proyectos, talleres y seminarios diseñados por cada una de las escuelas).

En este sentido, estas políticas plantean una transición con respecto al eje en que se venía proyectando la ampliación de la secundaria, en tanto hay una redefinición que sostiene fuertemente la necesidad de considerar el modelo de escuela y su consecuente modificación para dotarla de una mayor significatividad y relevancia.

5.2.

LA DIMENSIÓN SISTÉMICA DEL CAMBIO

Un aporte sustantivo que se registra en la mayoría de las políticas indagadas es que el cambio que formulan en la escuela secundaria abona un enfoque sistémico. Nos referimos a que se trata de transformaciones estructurales y profundas que afectan a diferentes dimensiones de la vida escolar, fomentando procesos integrales a nivel de la escuela como institución, en los profesores y en el ámbito de las interacciones y el clima en el aula. En las experiencias provinciales, algunas inician por una serie de aspectos puntuales, y se registra que en estos procesos participan promotores del cambio internos y externos, implicados activamente.

En este sentido, se advierten modificaciones en las modalidades de evaluación, la organización de los tiempos y espacios, la organización del cargo docente, la estructura de la caja curricular, las prácticas de enseñanza y evaluación, las interacciones entre profesores y alumnos, entre otras cuestiones.

Así como la escuela secundaria instaurada a los largo del siglo XX organizó estos elementos alineándolos al proyecto de la formación ilustrada y a los fines de garantizar la selección social a través de la vía escolar, hoy la escuela requiere acompasar su currículum (en sentido amplio) y su organización con el propósito de garantizar la escolaridad para el conjunto y el colectivo de adolescentes y jóvenes independientemente de sus orígenes sociales, brindando los aportes que requiere la sociedad actual.

Las experiencias analizadas que comenzaron a producir integraciones entre campos de conocimiento, que modifican las formas y el sentido de la evaluación, que organizan el tiempo de trabajo de los profesores mediante cargos ofreciendo espacios de trabajo institucionales, que cambian la organización y aprobación anual por formas cicladas, constituyen movimientos que van en esta dirección señalada.

5.3.

LA ESCALABILIDAD Y LA ESTRATEGIA DE CAMBIO PLANTEADA POR LA POLÍTICA

Entre las experiencias analizadas, se encuentran diferentes alcances y universos que abarcan las propuestas. Los casos provinciales analizados constituyen ámbitos cuyos universos de escuelas son numéricamente muy dispares, así como sus condiciones geográficas, recursos humanos disponibles y antecedentes históricos variados. De lo anterior, se desprende que no hay modelos unívocos y cada uno ha enfrentado la complejidad a abordar por vías alternativas.

Si se modelizan las opciones escogidas por las provincias, es factible ubicar, en primer término, estrategias universales que contemplan el cambio en simultáneo y que conllevan amplios obstáculos a resolver. El caso de Río Negro inicialmente plantea un cambio universal y en los hechos transita por una aplicación gradual por la resistencia que genera la implementación en algunos enclaves de la provincia. En la situación de provincia de Buenos Aires, que con su gran volumen emite una normativa con márgenes extensos de maniobra para las escuelas, las experiencias quedan libradas a la iniciativa de cada una. En este caso, la gestión central cobra conocimiento de las propuestas cuando involucran alteraciones de los planes oficiales y requieren entonces la aprobación por parte de la burocracia. Santa Fe adopta también en el plan Vuelvo a Estudiar una opción para todos los adolescentes que dejaron la escolaridad, que potencialmente puede abarcar a un universo muy amplio de las escuelas provinciales.

En segundo término, los casos de Tucumán y Córdoba parten de un grupo reducido de instituciones que les permite acompañar más cercanamente la implementación. Esta opción no apunta en los inicios a la universalización de las experiencias, sino a generar en el propio sistema educativo un germen orientado al cambio. Se presentan más bien como experiencias de punta que pueden dar enseñanzas al resto del nivel secundario, y también se apuesta a que los profesores que en efecto circulan en el sistema educativo comiencen a vivir y poner en acción otro modelo escolar, tanto en las instituciones que forman parte de estas iniciativas como en otras. De modo que los

profesores son pensados como “diseminadores” de las formas de trabajo que alientan estas iniciativas.

Más allá de que las políticas se hayan planteado como opciones generalizadas (Río Negro, Santa Fe y provincia de Buenos Aires) o que se formularan, en el otro extremo, como alternativas experimentales (Córdoba y Tucumán), al analizar el derrotero que han asumido es posible identificar que en todos los casos la implementación resulta finalmente gradual (ya sea por la planificación inicial o por el efecto de la coyuntura y las posibilidades reales de instalación de las propuestas).

Otra dimensión para revisar en relación con la estrategia de cambio planteada por las provincias es la vinculada con los modos en que abordan el hiato y las distancias producidas entre el diseño y la implementación de la política. Mientras que la mayoría de las provincias desarrollan centralmente el diseño casi en su totalidad (como los casos de Santa Fe, Córdoba, Tucumán, Río Negro), todas ellas trazan diferentes modos de acompañar la implementación, poniendo en juego estrategias de sostén y acompañamiento. Para ello, con frecuencia las provincias se valen de la incorporación de nuevas figuras que motorizan estas políticas (coordinadores de clubes de ciencia, tecnólogos, consejeros juveniles, asistentes técnicos territoriales, coordinadores de sedes, etc.). En estas políticas, se observa que esbozar una propuesta de escuela diferente requiere también de otros perfiles en la gestión ministerial y en las instituciones que le den sostén, y se puede entender la incorporación de estas figuras como la búsqueda de aliados y líderes internos para propiciar el cambio. Como contrapartida, la presencia de estas nuevas figuras lleva a interrogarse acerca de las características y el estado de situación de las estructuras burocráticas vigentes en las provincias y sus posibilidades efectivas para acompañar procesos de transformación profundos. Resulta habitual en las experiencias en análisis que, para motorizar las políticas, a los perfiles históricos de las burocracias educativas se les agregan nuevos técnicos que asumen funciones sin refuncionalizar el conjunto de la estructura de conducción. Más bien, parecerían yuxtaponerse perfiles y roles que intervienen sobre el universo de las escuelas.

Por último, además de las figuras nuevas creadas ad hoc, es frecuente que en las provincias se plantee el fuerte apoyo político que estas iniciativas han tenido de la mano de las máximas autoridades educa-



tivas centrales garantizándolas y acompañándolas para promover su instalación. El impulso y sostén de parte de las máximas autoridades políticas es referido como condición sine qua non para que las propuestas arriben a buen puerto.

5.4.

EL CAMBIO DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA FIGURA DE EXCEPCIÓN COMO MARCO DE POSIBILIDAD

Todas las iniciativas analizadas, que incorporaron tanto experiencias piloto como transformaciones más extendidas, plantean situaciones de excepcionalidad produciendo una serie de alteraciones en el sistema educativo para lograr su implementación. Ya sean modificaciones en las condiciones de acceso a la docencia (Tucumán y Córdoba introdujeron cambios al respecto), o bien normativas específicas que dejan a un lado otras normas que venían rigiendo al sistema educativo regular. De modo que la dinámica del cambio parecería instalarse en una condición temporaria o que rige a un subuniverso de las instituciones. La mayoría de los casos indagados se presentan como experiencias que abarcan a un grupo restringido de instituciones educativas participantes, y su efectiva instalación obedece a las posibilidades de dejar en suspenso los procedimientos que impiden los cambios que buscan promover. Desde ya, todas las propuestas cuentan con el sostén normativo que requieren para poder funcionar, pero los “atajos” planteados denotan, por un lado, la obsolescencia de los pilares que sostienen a la estructura de la escuela secundaria actual y, por otro, la resistencia del sistema educativo y de parte de algunos de sus actores para producir transformaciones. En efecto, este proceso genera el panorama de que los cambios se bosquejan básicamente en condiciones de excepcionalidad y como experiencias de cobertura parcial. Solo bajo estas formas los actores que resisten al cambio de la escuela secundaria parecerían avenirse a la implementación de otras propuestas.

El proceso de implementación de los cambios en todos los casos aparece mediado por amplias negociaciones e instancias de diá-



logo como modo de efectivización. Resulta un dato relevante reconocer que la mayoría de las transformaciones tuvieron que realizar importantes negociaciones y que aquellas que alcanzaron avances efectivos lo lograron por la vía de los planes experimentales bajo condiciones de excepción respecto del funcionamiento del sistema educativo regular (por ejemplo, las designaciones de profesores por inscripción y con la presentación de proyectos y entrevistas).

Esta última cuestión lleva a indagarnos acerca de las condiciones bajo las cuales resulta efectivamente posible presentar estas transformaciones como masivas. Las experiencias demuestran que las estrategias que finalmente asumen las provincias son el producto de negociaciones con múltiples actores y de implementaciones graduales.

5.5.

LAS TRANSFORMACIONES EN EL TRABAJO DOCENTE Y EL CAMBIO EN LAS AULAS

Un elemento común que surge en varios casos (Tucumán, Río Negro y Córdoba) es la redefinición sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. De la mano de estos cambios, aparecen transformaciones en las características del trabajo pedagógico y en la estructura del puesto docente. En este sentido, es factible encontrar diversas formas que canalizan estos cambios: designación de horas para el trabajo institucional, organización de la codocencia, previsión de formas de capacitación entre profesores de diferentes escuelas de las mismas asignaturas, entre otras. En una de las experiencias de provincia de Buenos Aires, identificamos propuestas de trabajo y de codocencia entre dos asignaturas como Historia y Geografía. En el caso de la provincia de Córdoba, las escuelas PROA han impulsado la producción colectiva de los profesores involucrando a equipos de docentes de diferentes instituciones que diseñan sus propuestas de trabajo de manera conjunta en el campus virtual. La experiencia produce modificaciones profundas en la medida en que organiza el trabajo docente de planificación en espacios virtuales, planteando cambios cualitativos en el contenido del trabajo en sí y en sus con-

diciones de realización, mediante un uso muy intensivo de la virtualidad.

Estas modificaciones ponen en evidencia que el modelo que ha estructurado a la docencia secundaria fue tributario de la organización disciplinar del currículum y de los paradigmas que forjaron la escuela moderna. También la organización escolar se constituyó sobre la base de los requerimientos de dicho modelo. Las transformaciones que buscaron incorporar estas propuestas mencionadas han traccionado necesariamente al tipo de trabajo realizado por los profesores y demandan redefiniciones en los puestos de trabajo. En todos los casos, las experiencias demuestran que se trata de situaciones que requieren mayor inversión, dada la necesidad de contar con más presencia de los profesores en las escuelas y la incorporación de tareas más amplias y de nuevos perfiles (tecnólogos, divulgadores, coordinadores de sedes, etc.).

Superar el trabajo docente concebido solo como labor individual, transformar la matriz enciclopedista de la escuela, explorar formas de enseñar y aprender que coloquen el foco en los saberes sustantivos y de relevancia, incorporar de modo genuino las nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje plantean como condición imprescindible la modificación en el trabajo de los profesores y también de su vínculo profesional con el sistema educativo.

Estas modificaciones requieren asimismo instancias de formación docente que las acompañen. En casi todos los casos, se trata de una deuda pendiente (que se señala más adelante). En la trayectoria de estas políticas, resulta común que la formación de los profesores es contemplada como un hito posterior a la planificación e implementación de la política en su fase inicial. En algunos casos, como Tucumán, la iniciativa de cambio fue asistida al comienzo con capacitaciones, pero no se estructuró una estrategia de acompañamiento sostenido a los equipos docentes, dando lugar entonces a resultados muy dispares.

En la fase del trabajo de campo realizado en las escuelas, se ha identificado que los cambios en la definición de cuestiones que atraviesan el trabajo docente generan importantes desafíos en los profesores. En primer lugar, un elemento común es la incertidumbre por el cambio, que exige despojarse de las prácticas conocidas y el repertorio pedagógico con el que los docentes afrontan su trabajo. Son



varios los casos en los que los profesores entrevistados manifiestan sus limitaciones para asumir formas de trabajo desconocidas. También la codocencia es un foco de conflicto identificado por varios actores. En relación con esto, plantean que llevan muchos años de trabajo bajo condiciones de aislamiento y no es sencillo instalar formas de colaboración y, sobre todo, compatibilizar perspectivas cuando sus posiciones son muy divergentes. Por último, en las entrevistas surgen tensiones en cuanto a los diferentes niveles de compromiso con el trabajo y los conflictos que esto acarrea cuando la labor tiene que asumirse de manera compartida.

Cabe destacar que las ansiedades iniciales ante el cambio fueron señaladas por un número muy importante de entrevistados y que eran más pronunciadas en las experiencias de reciente implementación. En todos los casos, se registra que los procesos de cambio tienen una gradualidad y las provincias han intervenido dando mayores o menores márgenes de control sobre los actores al involucrarse en ellos.

La implementación de toda iniciativa de política atraviesa en efecto las múltiples mediaciones de su paso por las diferentes instancias en el sistema educativo, en donde resulta reinterpretada y adaptada por los distintos actores y contextos en donde se desarrolla. A partir del material de campo, es factible observar que en todos los casos en que se ha accedido a las escuelas (ya sea para observar clases como para entrevistar a estudiantes, directores y profesores) se ha visto que ellas o, para ser más específicos, los profesores presentan los mayores niveles de dispersión en términos de cómo significan y ponen en juego las políticas impulsadas. Inclusive es posible registrar que en una misma escuela se advierten fuertes diferencias en la manera en que es interpretada la política y cómo sus principios son puestos en juego por parte de los profesores. De modo que esto último denota que son el docente individual y sus perspectivas los que explican tales diferencias observadas. Esta dinámica es identificada tanto en los casos provinciales que generaron fuertes modos de acompañamiento desde las instancias centrales como en las provincias que no han constituido estos procedimientos. En síntesis, aunque las jurisdicciones contemplen diferentes modos de realización de la política y planteen formas de seguimiento más o menos estrictas, las intervenciones puntuales que realizan los docentes no parecen estar rigurosamente atravesadas por las políticas formuladas en todo el universo de los profesores involucrados. Esto último abre, entonces, múltiples interro-



gantes acerca de las tecnologías disponibles para acompañar los cambios, la capacidad de las estructuras presentes en el Estado para llevar adelante de modo cabal estas iniciativas y también acerca de las potencialidades y los límites que presentan las transformaciones cuando son planteadas bajo el modelo de intervenciones *top down* (Carvalho, 2016; Bolívar, 2005; Martínez Bloom, 2004). Si bien en las experiencias comenzaron a diseñarse algunas figuras de acompañamiento más horizontales e intermedias (como coordinadores de escuelas, asistentes territoriales, etc.), aún los cambios siguen pensándose en el esquema de cascada de mando vigente en el sistema educativo, y se registran las distancias y la variabilidad en virtud de los perfiles docentes que encarnan las iniciativas de transformación.

A pesar de que tanto en los casos de la provincia de Tucumán como en Córdoba y en Río Negro aparece en los actores una visión alineada con las motivaciones que originaron la política, se observa que las aulas resultan el espacio en donde tales principios potencialmente sufren las mayores distorsiones. Allí, los docentes devienen actores clave que finalmente imprimen su modo de poner en juego los principios planteados por las iniciativas de cambio. En estos casos, se encontraron diferentes formas de aproximación de los profesores (algunos más cercanos y otros más alejados respecto de las iniciativas que se procuran instalar).

5.6.

LOS DESAFÍOS PENDIENTES EN LAS POLÍTICAS ANALIZADAS

En este apartado, se detallan algunas de las deudas que hemos registrado en la amplia mayoría de los casos indagados. Se trata de elementos ausentes en las políticas y que requieren su abordaje en vistas a contemplar la profundidad de las transformaciones requeridas.

Un primer aspecto es el relativo a los procesos de formación de los profesores. Nos referimos a la formación continua que necesariamente tiene que acompañar toda iniciativa de cambio y también a los



procesos de redefinición de la formación inicial que resultan cruciales y están ausentes en todos los casos. La falta de recursos humanos para llevar adelante las modificaciones afecta a todas las provincias. Córdoba y Santa Fe han adoptado algunas iniciativas al respecto, pero, como se señalaba, los cambios profundos en la formación inicial aún se hacen esperar en la mayor parte de las provincias consideradas al momento del trabajo de campo. En este sentido, hay un movimiento importante en las iniciativas impulsadas para el nivel secundario que aún no tiene su reflejo en los procesos de formación. De continuar esta disociación, es factible que el hiato entre las propuestas de transformación y los repertorios pedagógicos disponibles en las escuelas para llevar a cabo el cambio perdure en el tiempo. La distancia entre las prácticas docentes mayoritariamente presentes en las escuelas y las propuestas que se quieren instalar explica la disolución de las iniciativas que, en algunos casos, se observa cuando las ideas de cambio se ponen en juego en las aulas.

Un segundo aspecto está vinculado con los monitoreos y la evaluación de las políticas. En general, la amplia mayoría de ellas se ha impulsado sin contar con trabajos que acompañen los procesos de implementación y que evalúen sus desarrollos y resultados. Si bien en casi todas se destinan recursos financieros y humanos para el acompañamiento de las iniciativas, no hay planes de evaluación diseñados que permitan comprender y revisar su curso y sus efectos.

Otro aspecto a señalar es la carencia de estudios de costos presupuestarios previos y durante la ejecución de las medidas de transformación. Son muy pocas las provincias que señalan haber avanzado con estos procesos sobre la base de la disponibilidad de estos instrumentos críticos para la planificación. El carácter de excepcionalidad, experimental y estrategia acotada subyace a la necesidad de pensar la potencialidad de escalar políticas de mejora necesarias en el contexto actual; políticas orientadas a generar mejores condiciones para enseñar, aprender y estar en la escuela secundaria.

Por otro lado, una cuestión a tener en cuenta es la referida al uso de la información acerca del sistema educativo, de forma actualizada y nominalizada; contar con un sistema de información de este tipo que brinda una visión integral, permitiendo identificar problemáticas, resulta una herramienta diferencial a la hora de diseñar e implementar políticas públicas en general. Brinda la posibilidad de hacer un



uso estratégico de la información y que las políticas públicas tengan otro nivel de incidencia, llegando a los destinatarios y pudiendo dar respuestas diferenciales e integrales. En Santa Fe y en Córdoba se registran iniciativas en esta dirección. En el primer caso, a partir del SIGAE, que permite localizar a quienes no se han matriculado en el sistema educativo, proveyendo la información de contacto, la identificación de zonas de acción prioritaria por medio de la georreferenciación, etc. En el segundo, en los últimos años se ha comenzado a implementar un sistema informático de gestión por alumno en toda la provincia.

Un último aspecto está vinculado con las dificultades planteadas al momento de desarrollar estas políticas en las escuelas ubicadas en los escenarios de mayor vulnerabilidad social. En estos casos, se advierte que cobran fuerza esas condiciones y las nuevas políticas no articulan aún una propuesta escolar que integre a todos los alumnos independientemente de dicha situación de origen. Así, se identifican dentro de la misma provincia resultados muy distintos (presentados por la percepción de los actores) en virtud de los estudiantes y el contexto en que se ubican las instituciones. En este sentido, merece un especial cuidado contemplar en qué medida las políticas que se están desarrollando logran atender y sortear estos obstáculos. Se asume así el enorme desafío de que las escuelas no profundicen las brechas y desigualdades de origen que no se logran revertir en la actualidad.

5.7.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del informe, se identificó un conjunto de orientaciones de las políticas que se están desarrollando a nivel provincial que brindan indicios acerca de la experiencia actual de las transformaciones en curso en la educación secundaria.

Un aporte sustantivo de estas experiencias muestra evidencias acerca de la necesidad de encarar los cambios en la escuela secundaria desde un enfoque sistémico. Si se aspira a que las escuelas se trans-



formen, es imprescindible fomentar procesos integrales a nivel de la escuela como institución, en el cuerpo de profesores y en el nivel del aula. Las experiencias advierten que, aunque se pueda empezar por un aspecto concreto, la visión de cómo ese aspecto afecta al conjunto y la aspiración al cambio global son consustanciales al logro de la mejora escolar. En estos procesos, se necesitan además promotores del cambio internos y externos, implicados activamente. Así, resulta imprescindible el fortalecimiento del sistema educativo, de las instituciones como espacios que hacen posible el despliegue de las políticas y el sostén de la labor del aula en tanto ámbito clave del cambio escolar. Todas estas esferas requieren de acciones de planeamiento y de la intervención en conjunto para aproximarse a los procesos y resultados deseados.

Otra evidencia que arrojan los casos abordados es que por momentos resulta difuso el foco y leitmotiv de las transformaciones. Aún es posible identificar iniciativas más relacionadas con la agenda de garantizar el derecho a la educación por la vía de promover el acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, mientras que emergen propuestas que contemplan que tal derecho se efectiviza de la mano de concebir una escuela secundaria acorde con los cambios culturales y las transformaciones tecnológicas. En este último caso, la modificación del currículum lineal disciplinar y los cambios en la organización de la escuela que lo acompaña son también los focos que integran la transformación.

Las propuestas analizadas en esta ola de cambios se presentan como experiencias de modificación con relación al modelo organizacional de la escuela secundaria y en cuanto a la transformación curricular y las formas de vinculación con el saber en la contemporaneidad. Se trata de cambios profundos y, como tales, demandan fuertes exigencias en el diseño y en los ajustes y adecuaciones que requieren a nivel institucional.

En esta última perspectiva, es factible reconocer que se plantea un énfasis mayor para que las propuestas se centren en los logros específicos de los alumnos, debido a que la clave de éxito de las iniciativas está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación en sí misma. Es decir, el centro de las escuelas que mejoran son los alumnos, no las prácticas de enseñanza en sí, el currículum o la gestión, que efectivamente cobran sentido en función del objetivo principal.



A partir de las experiencias analizadas, se desprende que resulta crucial que el proceso de cambio esté acompañado de una visión sobre el futuro que se proyecta para el sistema educativo y sus escuelas y que dicha proyección sea compartida por todos los actores involucrados en el proceso de mejora. Resulta evidente que una visión clara de lo que la escuela puede llegar a ser, junto con el apoyo y las estrategias de acompañamiento, promueve la mejora. Sin embargo, en las provincias, si bien hay un fuerte sostén político en las iniciativas identificadas, resulta variable la interpretación que se hace de las políticas impulsadas en las escuelas. La estabilidad y la continuidad en el tiempo de las propuestas, el trabajo de las escuelas en red y el acompañamiento desde las instancias de capacitación de los profesores son condiciones importantes para atender que arrojan las experiencias bajo análisis.

Uno de los puntos de tensión presentes también es la búsqueda del equilibrio entre la regulación del Estado, ya sea nacional y provincial, y los márgenes de autonomía librados a las instituciones. Todas las experiencias invitan a potenciar la autonomía de las escuelas, pero al mismo tiempo es prudente considerar de qué modo las propuestas no las encorsetan, así como tampoco las dejan libradas a sus propios recursos. Así, se requiere buscar puntos de equilibrio entre la hiperregulación y el hecho de dejar a las escuelas con márgenes extremos de autonomía que pueden acrecentar las desigualdades de partida en los contextos más vulnerables.

A partir de los casos analizados, se corrobora que las provincias ya han emprendido procesos de cambio en el nivel secundario. Varias de ellas, inclusive, poniendo en juego procesos que abarcan diferentes dimensiones que afectan a la estructura actual de la escuela secundaria. En este escenario, surgen iniciativas graduales, que denotan los obstáculos y la prudencia de los Estados para producir otra escala de cambios. En estos procesos, se han identificado propuestas que modifican el trabajo docente, su vínculo con las escuelas, los colegas y el trabajo con los estudiantes. También se registran iniciativas centradas en los logros de aprendizaje, que cambian la naturaleza del trabajo en torno al saber que presenta la escuela. Esto último ha conducido asimismo, en muchos casos, a revisar las concepciones y las formas que asume la evaluación y la estructura organizativa que acompaña a estos modos de trabajo con el conocimiento. Desde ya, se trata de recorridos iniciados en donde la impronta que dio lugar al



proceso de ampliación y democratización de la escuela secundaria está vigente. El desafío en todos los casos es dar lugar a una escuela secundaria que logre ser relevante, que esté a la altura de las transformaciones del tiempo presente y, por ende, resulte efectivamente inclusiva. El camino emprendido por las políticas es construir instituciones en donde los saberes, la organización y el modo de trabajo estén alineados para lograr mayores y mejores aprendizajes distribuidos entre todos sus estudiantes sin importar el contexto en el que residan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1985), *Alcances y límites del Proyecto 13*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ball, S. (1994), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, Paidós, col. Temas de educación.
- Baquero, R., F. Terigi, A. Toscano, B. Briscioli y S. Sburlatti (2009), "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires", en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, disponible en: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>>.
- Binstock, G. y M. Cerrutti (2005), *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, Buenos Aires, UNICEF.
- Bolivar, A. (2005), "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula", en *Revista Educaçao &. Sociedade*, vol. 26, núm. 92, núm. 859-888.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa*, Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila.
- Carvalho, M. (2016), "Políticas educativas e governação das escolas", en J. Machado y J. M. Alves (orgs.), *Professores e escola. Conhecimento, formação y ação*, Porto, Portugal, Universidade Católica Editora.
- Donaire, R. (2012), *Los docentes en el siglo XXI, ¿empobrecidos o proletarizados?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, I., A. Brito y P. Núñez, (2007), *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*, Buenos Aires, Santillana.
- Eisenhardt, K. M. (1989), "Building Theories from Case Study Research", en *Academy of Management Review*, vol. 14, núm. 4, pp. 532-550.
- Fontana, A. (2015), *Narrativas de la experiencia escolar en PROA y PIT (2014-2015)*, Córdoba, MEcBA-DGES.
- Fullan, M. (2002), "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 6, pp. 1 y 2.

- Hillert, F., C. Bravin y M. Krichesky (2002), *La experiencia extraclase en el Proyecto 13 y en el EGB. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio*, Buenos Aires, Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. (1999), *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Krichesky, M., M. Greco y V. Saguier (2015), "La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la perspectiva de sus actores", en XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Langer, E. (2010), "Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente", tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- Maldonado, M. y L. Vanella (2014), "La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14-17 en la ciudad de Córdoba", en *Cuadernos de Educación*, núm. 12, Buenos Aires.
- Mancebo, M. E. (2016), "La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)", en *Revista Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 45, pp. 21-33.
- Martínez Bloom, A. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*, Bogotá, Anthropos.
- Martínez Bloom, A. (2016), "Maestro, función docente y escolarización en Colombia", en *Revista Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 45, pp. 34-49.
- Morduchowicz, A. (2010), *El federalismo fiscal-educativo argentino*, Buenos Aires, UNESCO/IIPE.
- Nobile, M. (2011), "Redefinición de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 179-204.
- Nobile, M. (2012), "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina", en *RBSE. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, vol. 11, núm. 31, pp. 206-232.

- Nobile, M. (2015), "Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal", en *Revista Trabajo y Sociedad*, núm. 25.
- Oyola, Carlos A. (coord.) (1998), *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Pérez Zorrilla, J. (2016), "La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay", en *Revista Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 45, pp. 10-20.
- Stake, R. (1995), *Investigación con estudios de caso*, Madrid, Ediciones Morata.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (1999), *Una escuela para adolescentes, Materiales para el profesor tutor*. IIPE/UNESCO, UNICEF, Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003), *La educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO, Altamira, Fundación OSDE.
- Tenti Fanfani, E., C. Steinberg y S. Frederic, (2009), *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO-PNUD.
- Terigi, F. (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, núm. 28, pp. 63-71.
- Terigi, F., B. Briscioli y A. Toscano (2012), "La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares", ponencia presentada en el Segundo Foro de la Asociación Internacional de Sociología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F., B. Briscioli, C. Scavino, A. Morrone y A. G. Toscano (2013), "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", en *Revista del IIICE*, núm. 33, pp. 24-43.
- Tiramonti, G. (2000), *Proyecto Estado de Situación de la Implementación del tercer Ciclo de EGB en Seis Jurisdicciones*, Buenos Aires, FLACSO/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

- Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. (2007), "Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso. La Experiencia Argentina", disponible en línea: <http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_formato-sesc.php>.
- Tiramonti, G. (2011a), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2011b), "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región. Los casos de Brasil, Argentina y Chile", en *Revista Educação & Sociedade*, núm. 11, pp. 857-875.
- Tiramonti, G. (comp.) (2014), *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar*, Buenos Aires, FLACSO.
- Tiramonti, G. (2015), "La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado", en *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 44, pp. 24-37.
- Tyack, D. y L. Cuban (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (2012a), *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)*, Conurbano (Argentina), Buenos Aires, col. Educar en Ciudades.
- UNICEF (2012b), *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela Conurbano (Argentina)*, Buenos Aires, col. Educar en Ciudades.
- UNICEF (2013), *Adolescentes y secundaria obligatoria. El Programa de Inclusión de la Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en la ciudad de Córdoba*, Buenos Aires, col. Educar en Ciudades.
- UNICEF (2014), *Adolescentes y secundaria obligatoria. Programa Joven de Inclusión Socioeducativa, Rosario, Santa Fe*. Buenos Aires, col. Educar en Ciudades.
- UNICEF e Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) (2017), "La experiencia en las escuelas PROA: ¿avances para renovar la secundaria?", Córdoba, Ministerio de Educación Córdoba, mimeo.
- Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.



Ziegler, S. (2011), "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en Tiramonti, G. (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.

FUENTES Y DOCUMENTOS

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

CEPAL UNESCO (1987), "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe".

Decreto N.º 408/2004, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

DINIEE (2017), Sistema Educativo. Informe estadístico.

Dirección de Información y Estadística, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Relevamiento Inicial 2016, disponible en línea. Consultado el 13 de abril de 2017.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, Anuario estadístico 2010.

Diseños curriculares, disponible en línea: <<http://ciidept.edu.ar/sisRimet/public/Colecciones/Diseño-Desarrollo-Curricular>>. Consultado el 11 de mayo de 2017, provincia de Tucumán.

Disposición N.º 10/2014, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 11/2014, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 12/2015, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 135/2015, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.



Disposición N.º 136/2015, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 137/2015, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 138/2015, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 141/2015, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 169/2015, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 35/2014, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Disposición N.º 383/2014, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Gestión Educativa, Dirección de Educación Secundaria, provincia de Tucumán.

Disposición N.º 93/2013 y 94/2013, Dirección de Gestión Institucional, Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

Documentos estadísticos 2015, Dirección General de Estadísticas y Censos, Gobierno de la provincia de Córdoba, disponible en línea: <http://web2.cba.gov.ar/actual_web/estadisticas/Documentos_Estadisticos_2015.pdf>. Consultado el 15 de julio de 2017.

Ley N.º 23416, dictada el 11 de diciembre de 1986.

Ley N.º 26206/2006 de Educación Nacional.

Ley N.º 13688/2007 de Educación Provincial, provincia de Buenos Aires.

Ley N.º 898/2002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley Orgánica N.º 4819/12 de Educación Provincial, provincia de Río Negro.

Ley Provincial de Educación N.º 7463/2004, provincia de Tucumán.



Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Secretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria, "Los Espacios de Acompañamiento: orientaciones en el marco del Secundario Completo", provincia de Santa Fe.

Ministerio de Educación y Justicia, Dirección de Planificación Educativa (1989), *De los planes a la acción: la política educativa de transformación educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

Propuesta de nuevos formatos de organización pedagógico-curricular y nuevos modelos institucionales, designación de profesores por cargo, escuelas secundarias de creación 2010, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Gestión Educativa, Dirección de Educación Secundaria, provincia de Tucumán.

Repositorio del Ministerio de Educación, disponible en línea: <<http://ciidept.edu.ar/sisRimet/public/Rimet>>. Consultado el 11 de mayo de 2017.

Resolución N.º 3991/16, anexo 1, provincia de Río Negro.

Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 84/09.

Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 93/09.

Resolución del Consejo Provincial de Educación N.º 138/13, provincia de Río Negro.

Resolución del Consejo Provincial de Educación N.º 201/96, provincia de Río Negro.

Resolución del Consejo Provincial de Educación N.º 235/08, provincia de Río Negro.

Resolución del Consejo Provincial de Educación N.º 278/12, provincia de Río Negro.

Resolución del Consejo Provincial de Educación N.º 964/86, provincia de Río Negro.

Resolución Ministerial N.º 146/5 (MEd) del 5 de marzo de 2010: "Propuesta de nuevos formatos de organización pedagógico-curricular y nuevos modelos institucionales", provincia de Tucumán.

Resolución N.º 340/5 (MEd), provincia de Tucumán.

Resolución N.º 383/5 (MEd), 2014, provincia de Tucumán.

Resolución N.º 587/11 y su modificatoria N.º 1480/11, Régimen Académico, provincia de Buenos Aires.



Resolución N.º 79/06 del Consejo Federal de Educación.

Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, "Programa Secundario Completo", Dirección Provincial de Educación Secundaria, provincia de Santa Fe.

Sistema estadístico provincial, disponible en línea: <<http://sep.tucuman.gov.ar/>>. Consultado el 11 de mayo de 2017, provincia de Tucumán.

UNICEF, *La educación en cifras. Provincia de Buenos Aires*, disponible en línea: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/buenos_aires.pdf>. Consultado el 7 de agosto de 2017.

UNICEF, *La educación en cifras. Provincia de Córdoba*, disponible en línea: <<https://www.unicef.org/argentina/spanish/cordoba.pdf>>. Consultado el 7 de agosto de 2017.

UNICEF, *La educación en cifras. Provincia de Río Negro*, disponible en línea: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/rio_negro.pdf>. Consultado el 7 de agosto de 2017.

UNICEF, *La educación en cifras. Provincia de Santa Fe*, disponible en línea: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/santa_fe.pdf>. Consultado el 7 de agosto de 2017.