



Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación

CONCRECIONES INSTITUCIONALES DE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

EN CUATRO JURISDICCIONES ARGENTINAS (2017-2018)



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

Presidente de la Nación

Ing. Mauricio MACRI

Vicepresidenta de la Nación

Lic. Marta Gabriela MICHETTI

Jefe de Gabinete de Ministros

Lic. Marcos PEÑA

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Dr. Alejandro FINOCCHIARO

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

Sra. María de las Mercedes MIGUEL

Directora Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas

Lic. Inés CRUZALEGUI

Director de Información y Estadística Educativa

Act. Andrés KOLESNIK

Domicilio: Paraguay 1657 CABA

TEL.: (011) 4129-1383/ 1384

WEB: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica>

Correo Electrónico: diee@educacion.gob.ar



Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación

CONCRECIONES INSTITUCIONALES DE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

EN CUATRO JURISDICCIONES ARGENTINAS
(2017-2018)



DiEE
Área de Investigación y Evaluación de Programas
Red Federal de Investigación Educativa

Autores:

Coordinación General:

Área de Investigación y evaluación de programas de la DiEE

Mariana Landau

Paula Morello

Alejandra Santos Souza

Ministerio de Educación y Derechos Humanos del
Gobierno de la Provincia de Río Negro

Autores:

Rocío Andrade

Daniela Sánchez

Ezequiel Sarobe

Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de
la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Autoras:

Rosario Austral (Coord.)

Luciana Aguilar

Yamila Goldenstein Jalif

Silvina Larripa

Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de
Córdoba

Autores:

Fabiana Lucía Barbeira

María Gabriela Brandan Zehnder

Bustos Ana

María Fernanda Caminos

Silvia Furlán

Julieta Jaimez

Agostina Martino López

Mercedes Ramírez

María Fernanda Villarreal

Elisa Zabala

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
del Gobierno del Pueblo de Chaco

Autores:

Valeria Galo

Graciela Montiel

Alejandro Parras

Pablo González

Personal técnico de apoyo

Sofía Vera Ocampo

Gestión, orientación y supervisión

Griselda Arévalo

Diseño y Diagramación:

Karina Actis, Juan Pablo Rodríguez y Coralia Vignau

Agosto 2019

Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas : 2017-2018 / Mariana Landau ... [et al.].- 1a ed compendiada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Dirección Nacional de Información y Estadística Educat, 2019. Libro digital, PDF - (Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación ; 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-784-026-1

1. Educación Secundaria. I. Landau, Mariana.
CDD 373.1

INDICE

Resumen.....	9
PARTE I	11
1. Introducción	13
1.1. Descripción del proceso de la investigación interjurisdiccional	14
1.2. Políticas de Educación Secundaria.....	16
2. Antecedentes	19
3. Marco conceptual	21
3.1. Dimensiones de análisis	28
4. Enfoque metodológico	31
4.1. Presentación de las políticas estudiadas	31
4.2. Acerca de la metodología utilizada.....	35
Bibliografía	37
PARTE II	43
1.Nueva Escuela Secundaria de Río Negro - ESRN (Río Negro)	47
1.1. Acerca de la Nueva Secundaria de Río Negro como política	47
1.1.1. Rasgos más sobresalientes de la ESRN	48
1.2. Descripción de las escuelas estudiadas	51
1.3. Análisis de núcleos de concreciones de la ESRN	52
1.3.1. Núcleo 1: Las trayectorias escolares	53
1.3.2. Núcleo 2: El trabajo en área de conocimiento	65
1.4. Conclusiones.....	76
Bibliografía.....	79
2. Secundaria del Futuro (CABA)	83
2.1. Acerca de la Secundaria del Futuro como política.....	83
2.2. Descripción de escuelas estudiadas.....	86
2.3 Análisis de núcleos de concreciones de la SF.....	87
2.3.1 Núcleo 1: Articulaciones curriculares intra e interareales.....	87
2.3.2 Núcleo 2: Evaluación del desempeño académico de los estudiantes.....	100
2.4. Conclusiones	109
Bibliografía.....	112

3. Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación - Pro-A (Córdoba)	119
3.1. Acerca del Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación - Pro-A como política.....	119
3.2. Descripción las escuelas estudiada.....	122
3.3. Análisis de núcleos de concreciones de Pro-A.....	123
3.3.1. Núcleo 1: Énfasis en las Tecnologías de la Información y la Comunicación	123
3.3.2. Núcleo 2: Entorno educativo	131
3.4. Conclusiones.....	145
Bibliografía.....	151
4. Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria y secundaria (Chaco)	155
4.1. Acerca del Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria y secundaria como política	155
4.2. Descripción de las escuelas estudiadas	157
4.3. Análisis de núcleos de concreciones del Fortalecimiento de la transición primaria-secundaria	160
4.3.1. Núcleo 1: Acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria	160
4.3.2. Núcleo 2: Intervenciones pedagógicas.....	175
4.4. Conclusiones	183
Bibliografía.....	185
5. Aportes para pensar los procesos de reforma, cambio e innovación en la educación secundaria	187

Prólogo

La educación secundaria es una de las prioridades para la política educativa. Desde hace décadas, distintas iniciativas se han orientado a ampliar la población que accede y egresa del nivel con una formación de calidad. Entre ellas, un hito significativo fue la sanción -en el año 2006- de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que estableció la obligatoriedad de toda la educación secundaria. Ese compromiso asumido por parte del Estado se vio acompañado por una serie de resoluciones acordadas en el marco del Consejo Federal de Educación que sustentaron diversos procesos de cambio en el nivel, tanto en el ámbito nacional como en el jurisdiccional.

De esta manera, desde hace más de trece años la Argentina se fijó el desafío de transformar la educación secundaria a partir de cambios en instrumentos normativos, contenidos curriculares, formatos escolares, vinculados con la enseñanza y la evaluación. Esa meta se tradujo en líneas de acción concretas que combinaron criterios generales con particularidades ligadas al contexto local con el fin de adecuar y afianzar las propuestas de cambio y transición de la escuela secundaria en cada una de las jurisdicciones. En los últimos años esos procesos se enmarcaron, por un lado, en las líneas de trabajo dirigidas al nivel como parte del Plan Estratégico Nacional 2016-2021. "Argentina Enseña y Aprende", y a su vez, cobraron fuerza o impulso con la política educativa nacional denominada Educación Secundaria Federal 2030.

En ese escenario, como parte de las acciones de la Red Federal de Investigación Educativa, se gestó este trabajo interjurisdiccional que convocó a cuatro jurisdicciones y fue coordinado por un equipo de investigadores de Nación. Con el objetivo de describir y analizar los recientes avances en el proceso de transformación de la educación secundaria, aborda el estudio de algunas de las políticas llevadas adelante en el período 2017-2018. El trabajo analiza las concreciones institucionales de las políticas para la innovación en la educación secundaria a través de cuatro dimensiones que interpelan el RA, la organización curricular, el trabajo docente y las formas de intervención de diversos actores en los procesos educativos. Las políticas para la innovación en la educación secundaria analizadas en este estudio son: Nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN); Secundaria del Futuro (CABA); Pro-A -Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación- (Córdoba) y Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria (Chaco).

La Red Federal de Investigación Educativa articula la labor de las áreas de investigación de los Ministerios de Educación, con la finalidad de fortalecerlas y favorecer el intercambio, el debate metodológico y la difusión de los resultados de la investigación educativa.

Este trabajo se inscribe en el marco de las acciones desarrolladas por la Red Federal de Investigación Educativa: capacitación, desarrollo del encuentro anual y publicación de la investigación. Los resultados que se presentan pretenden contribuir a la discusión sobre las reformas de la educación secundaria y aportar análisis de elementos y experiencias a otras jurisdicciones que se encuentran en esta etapa de transición que pueden colaborar en la toma de decisiones para la generación de política educativa.

Act. Andrés Kolesnik

Director de Información y Estadística Educativa

LISTADO DE ABREVIATURAS

AEC: Acuerdos Escolares de Convivencia
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CENS: Centro de Educación Nocturna Secundaria
CBU: Ciclo Básico Unificado
CFE: Consejo Federal de Educación
CA: Comité Académico
CPE: Consejo Provincial de Educación (Provincia de Río Negro)
DC: Diseño Curricular
DIEE: Dirección de Información y Estadística Educativa
DiNIECE: Dirección nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DGSEC: Dirección General de Educación Secundaria
DGTEDU: Dirección General de Tecnología Educativa
DOE: Departamento de Orientación Escolar
ETAP: Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico
ESRN: Nueva Escuela Secundaria de Río Negro
EVE: Espacio de Vida Estudiantil Río Negro
FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GCBA: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
GOPAP: Gerencia Operativa de Planificación y Administración de Proyectos
InTEc: CABA
ISEP: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos
LEN: Ley de Educación Nacional
ME: Ministerio de Educación
MCECyT: Ministerio Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación
NES: Nueva Escuela Secundaria (CABA)
NRA: Nuevo Régimen Académico (Córdoba)
PAICor: Programa de Asistencia Integral de Córdoba
PEI: Proyectos Educativos Institucionales
PIA: Proyecto de Intensificación de Aprendizajes
POF: Planta Orgánica Funcional
PPA: Plan Personal de Aprendizaje
Pro-A: Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación- (Córdoba)
RA: Régimen Académico
ReFIE: Red Federal de Investigación Educativa.
REVE: Referentes de la Vida Estudiantil
SAGE: Sistema de Administración y Gestión de la Educación (Provincia de Río Negro)
SF: Secundaria del Futuro
SUM: Salón de Usos Múltiples
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
UEPC: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNTER: Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Provincia de Río Negro.

Resumen

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, estableció la obligatoriedad de toda la educación secundaria. Este proceso se vio acompañado por una serie de resoluciones acordadas en el marco del Consejo Federal de Educación que sustentaron diversos procesos de cambio en el nivel, tanto en el ámbito nacional como en el jurisdiccional. A partir de ello, se plantearon líneas de acción destinadas a la reformulación de aspectos del funcionamiento de la educación secundaria tendientes al cumplimiento de la obligatoriedad, el fortalecimiento de equipos pedagógicos, el diseño de Planes de Mejora Jurisdiccional e Institucional, así como el trazado de lineamientos para el mejoramiento organizacional y pedagógico. Dentro de esos procesos la Secundaria 2030, a través de la Resolución CFE N° 330/17, busca afianzar varios aspectos ya establecidos por la normativa precedente y acentuar la transformación en los elementos vinculados con la enseñanza y la evaluación.

Esta investigación da cuenta de este proceso de transformación de la educación secundaria y aborda el estudio de algunas de las políticas llevadas adelante en cuatro jurisdicciones en el período 2017-2018. Su finalidad estuvo centrada en describir y analizar las concreciones institucionales de las políticas para la innovación en la educación secundaria a través de cuatro dimensiones que interpelan el RA, la organización curricular, el trabajo docente y las formas de intervención de diversos actores en los procesos educativos.

Las políticas para la innovación en la educación secundaria analizadas son: la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro; la Secundaria del Futuro (Ciudad Autónoma de Buenos Aires); Pro-A -Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación- (Córdoba) y Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria (Chaco). Se observa que la intensidad de las modificaciones en las dimensiones señaladas varía entre las distintas jurisdicciones. El trabajo muestra la heterogeneidad tanto en los enunciados de la política como en las formas en que las escuelas interpretan y traducen estas interpelaciones al cambio. Sin embargo, en todos los casos se trata de políticas que interpelan una o varias de las dimensiones señaladas, en el marco de lineamientos federales y como resultado de propuestas impulsadas desde las propias jurisdicciones.

Palabras claves

Política Educativa, Educación Secundaria, Innovación pedagógica

**CONCRECIONES INSTITUCIONALES
DE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

EN CUATRO JURISDICCIONES ARGENTINAS
(2017-2018)

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en el escenario que se configuró en la Argentina a partir del año 2006, cuando se estableció, a través de la LEN, que la educación secundaria es un derecho al que deben acceder todos los jóvenes¹ del país. La sanción de esta Ley marcó un hito en un proceso que venía desarrollándose desde hacía varias décadas y continúa aún en estos días, vinculado con la expansión del nivel y con el despliegue de políticas educativas orientadas a mejorar las propuestas pedagógicas que se desarrollan al interior de las instituciones educativas de nivel secundario.

Con posterioridad a la sanción de la LEN, el Consejo Federal de Educación (CFE²), organismo que reúne a los ministros de educación de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires de la Argentina, aprobó una serie de resoluciones a fin de orientar las formas de organización del nivel secundario con el fin de promover una escuela más inclusiva y mejor para todos los jóvenes del país.

En forma más reciente, la “Secundaria 2030” a través de la Resolución CFE N° 330/17 profundizó algunos aspectos de la transformación privilegiando la innovación con sentido de justicia educativa con el fin de favorecer el desarrollo de trayectorias escolares “continuas, diversas y significativas” a través de: la promoción de un enfoque de enseñanza orientado al desarrollo de habilidades y competencias, el aprendizaje interdisciplinario; la concentración horaria del trabajo de los docentes; la flexibilización de los tiempos y los espacios escolares, entre otros aspectos.

En este marco, esta investigación se enfoca en las concreciones institucionales de las políticas para la innovación en la educación secundaria llevadas adelante en cuatro jurisdicciones del país. Busca, por un lado, producir conocimiento sobre los cambios en la organización curricular, el Régimen Académico (en adelante RA) y el trabajo docente dando cuenta de las posiciones que adoptan los actores intervinientes.

Por otra parte, este estudio integra la línea de trabajo de la Red Federal de Investigación Educativa que impulsa investigaciones conjuntas entre distintas jurisdicciones para promover la conformación y/o crecimiento de éstas, y -a su vez- fortalecer el circuito de articulación entre políticas e investigación educativa a fin de contribuir a la toma de decisión basada en evidencia.

Es en función de este doble juego que se propone la lectura de este trabajo realizado por los equipos de Investigación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Córdoba, Chaco y Río Negro, con la coordinación del Área de Investigación de la DIEE del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El objeto de estudio de esta investigación está integrado por las siguientes políticas implementadas en cada una de esas cuatro jurisdicciones: la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN); Secundaria del Futuro (CABA); Pro-A -Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación- (Córdoba) y Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria (Chaco).

De esas cuatro políticas -todas con normas que respaldan las modificaciones y propuestas de intervención, al amparo de la normativa nacional- solo dos tienen por objetivo transformar en su totalidad el nivel secundario, mientras que los dos restantes toman algunos aspectos parciales para introducir modificaciones. Consecuentemente, la escala de las transformaciones es el criterio que se ha elegido para ordenar la presentación de cada una de ellas y su abordaje en este proyecto.

1 Cabe aclarar que en este documento se utiliza el género masculino plural para referir a colectivos que pueden estar constituidos tanto por hombres como por mujeres. La decisión de obviar el uso de formas dobles se realiza únicamente a los fines de facilitar la lectura del texto.

2 En el artículo 118 de la LEN se establece que sus resoluciones pueden ser obligatorias para todas las jurisdicciones del país. En este marco, en el 2007, el CFE dispuso que sus resoluciones serán de carácter obligatorio cuando cuenten con al menos las 3/4 de todos los miembros de la Asamblea Federal (Schoo, 2013).

Con sus particularidades, en términos generales se puede señalar que se trata de iniciativas en sintonía con las políticas nacionales destinadas al nivel, en especial con la denominada Secundaria 2030. Para el análisis de cada una de ellas, en el marco de este estudio, se abordan dos núcleos analíticos, elegidos por cada jurisdicción en función de las prioridades y pertinencias de la política estudiada, considerando centralmente la perspectiva teórica de Stephen Ball y colaboradores (Ball, 2002; Braun et al., 2011a, 2011b; Ball et al., 2012). Este enfoque fue acordado entre las jurisdicciones participantes de la investigación en el marco de la construcción de una perspectiva de análisis compartida, necesaria para poner en diálogo las distintas experiencias jurisdiccionales. En línea con este enfoque teórico y metodológico, se buscó desarrollar una mirada que articule el diseño y las formas en que se despliegan las políticas educativas en las instituciones, dando cuenta del modo en que las mismas son interpretadas y traducidas en la cotidianidad escolar.

El documento contiene un primer apartado en el que se explicita el enfoque teórico metodológico que orientó la indagación de las políticas estudiadas. Luego, se presentan cuatro capítulos destinados a analizar cada una de las políticas abordadas en el marco de la presente investigación. Por último, se esbozan una serie de conclusiones que permiten comprender este recorte de las políticas para la innovación de la educación secundaria en Argentina llevadas a cabo en los últimos años. A su vez, se espera aportar información significativa para los decisores de futuras políticas para el nivel.

1.1. Descripción del proceso de la investigación interjurisdiccional

En el año 2008, desde el área de Investigación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación³ se convocó a las áreas de investigación de todo el país a una reunión con el fin de compartir la situación de la actividad de investigación en cada una de las jurisdicciones. Como producto del intercambio surgió la necesidad de realizar encuentros periódicos de corte más horizontal que dieran lugar al diálogo y la interacción entre las distintas jurisdicciones. Así se dio inicio a lo que posteriormente se denominaría Red Federal de Investigación Educativa (ReFIE).

Después de tres encuentros, la estrategia de las reuniones anuales requería -debido al interés que despertó- nuevas instancias orientadas a fortalecer y ampliar la articulación interjurisdiccional. A su vez, las provincias que habían sostenido su participación en la mayor parte de los encuentros, solicitaban la "institucionalización" de la Red. Este término condensaba recursos, acciones y normativa legal para acompañar el trabajo realizado. Era necesario responder a esas demandas. Así surgió el primer proyecto de investigación conjunta.

A partir del año 2012 se comenzó a desarrollar una línea de trabajo orientada a la realización de investigaciones en forma conjunta entre distintas jurisdicciones. Esta propuesta se diseñó con una doble función: por un lado, generar conocimiento sobre una temática de interés para la política educativa concertada en forma federal; y por otro, promover y fortalecer a las áreas y equipos de investigación en las distintas jurisdicciones. Para ello se creó el Fondo Permanente de Investigación Educativa que financió este primer estudio.

En esa oportunidad inicial se llevó adelante una investigación con las provincias de Corrientes, La Rioja y Misiones, coordinadas por el área de Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. El criterio de selección de las jurisdicciones se orientó hacia provincias que tuvieran áreas de investigación relativamente recientes y/o de una dimensión pequeña, y cuyos referentes hubieran participado en varios de los encuentros de la Red.

3 En las últimas décadas, el actual Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación ha variado su denominación en función de su conjunción con otras áreas de la gestión pública, a saber: Ministerio de Cultura y Educación; de Educación, Ciencia y Tecnología; de Educación; de Educación y Deportes. Dada esta variación, en este trabajo, optamos por su definición genérica de Ministerio de Educación de la Nación (ME). Por su parte, el área de Investigación ha atravesado el mismo proceso. Desde el 2003 y hasta el 2015 se encontraba bajo la órbita de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE); y a partir del 2016 pasó depender primero de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DNIEE) y luego de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Por lo tanto, optamos por mencionarla como área de Investigación, indicando entre paréntesis la denominación de la dependencia vigente al período de referencia.

Este primer estudio, vinculado con las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI), se lanzó a nueve años del inicio de una gestión política; de este modo, pudo andamiarse en un saber construido en el marco del área y de una política que tenía su anclaje normativo (la LEN, las Resoluciones N° 84 y N° 93 del CFE, entre otros textos que emanaron de la esfera nacional). En este sentido, se trató de una política concertada en el marco del CFE, en la que la administración nacional había desarrollado documentos orientadores específicos y financiamiento para su concreción.

La investigación conjunta abordó los modos en que las tutorías, que aparecían como una de las acciones más elegidas por las escuelas en el marco del Programa de Mejora Institucional (PMI), eran re-apropiadas y resignificadas en el contexto de las administraciones de la política provincial y de las escuelas. De esta manera, el trabajo conjunto tuvo como objeto de estudio una misma política (Dirié, Fernández y Landau, 2015).

En 2015 se organizó un nuevo encuentro de la Red Federal de Investigación Educativa. A su vez, la continuidad de la Red se plasmó en una segunda convocatoria a la realización de una nueva investigación conjunta a partir del año 2017, en donde se invitó a Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Chaco, Formosa y Río Negro a participar. Así nació la investigación: *"Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas"*.

En esta segunda convocatoria se formularon dos criterios de selección de las jurisdicciones participantes: 1) que no fueran las que habían trabajado en la convocatoria anterior; y 2) que el nuevo equipo combinara jurisdicciones con una extensa y sostenida trayectoria en investigación, con otras que no tuvieran ningún tipo de recorrido en el campo de la investigación educativa.

Para llevar adelante el estudio entre las distintas jurisdicciones se sugirió una temática vigente y de relevancia para la agenda de la política educativa: las propuestas de innovación en el nivel secundario que se gestan desde la política para favorecer permanencia de todos los jóvenes en el sistema educativo con iniciativas de calidad, esto es, que posibiliten el desarrollo de saberes significativos para la vida ciudadana, el mundo del trabajo y la consecución de los estudios superiores. Más específicamente, el trabajo se orientó hacia el análisis de las formas en que las escuelas interpretan y traducen las políticas que emanan desde el ámbito jurisdiccional vinculadas con la innovación.

Durante el desarrollo de la investigación se realizaron once encuentros presenciales de dos días de duración cada uno, entre agosto de 2017 y diciembre de 2018. Estos encuentros tuvieron por objeto acordar las líneas de trabajo tales como el diseño de la investigación, las definiciones conceptuales y metodológicas a utilizar, los instrumentos de obtención de la información, entre otras.

En este sentido, se organizaron una serie de capacitaciones orientadas a formar a los participantes y delinear el marco teórico-metodológico que pudieran atender a la construcción de un lenguaje común. Un primer bloque de la capacitación, a cargo de Alejandra Navarro, estuvo destinado a fortalecer los saberes metodológicos y a mitigar las trayectorias heterogéneas en términos de participación y dirección de proyectos de investigación de los equipos. Un segundo bloque, a cargo de Lilia Chernobilsky, se conformó con una capacitación para el procesamiento y análisis de datos cualitativos. Finalmente, un tercer bloque, a cargo de Analía Meo, estuvo motivado en la elección de la perspectiva de Stephen Ball como referencia teórica para la definición y el análisis de categorías conceptuales. Esta línea se configuró como un conjunto de herramientas conceptuales orientadas a comprender la articulación entre el diseño y las formas en que las escuelas se apropian de las políticas. Varios de los conceptos de esta perspectiva se constituyeron en el marco referencial de esta investigación.

A lo largo de este estudio se combinaron estrategias de trabajo conjunto (formulación del diseño de la investigación, la selección de las categorías de análisis y los instrumentos de recolección de información)

así como de trabajo entre pares (lectura y comentarios de un equipo a otro de los informes parciales y finales). De este modo, se intentó potenciar la capacidad de investigación de las jurisdicciones con menor trayectoria y continuar promoviendo la dinámica de intercambio y colaboración en el marco de la Red Federal de Investigación Educativa.

1.2. Políticas de Educación Secundaria

En la Argentina, la educación secundaria viene atravesando una serie de transformaciones importantes desde mediados del siglo XX. Por un lado, desde la década del '60 se observa un incremento sustantivo en la matrícula que supera al crecimiento de la población correspondiente al nivel (Cappellacci y Miranda, 2007). En las últimas décadas, este proceso se ha visto reforzado por las políticas de ampliación de la obligatoriedad escolar, iniciadas en la década del '90 con la Ley Federal de Educación de 1993, ya derogada y continuadas por la LEN, y el andamiaje normativo hoy vigente.

Sin embargo, si bien el acceso al nivel se incrementa significativamente en los últimos veinte años, las estadísticas educativas muestran que persisten las dificultades para muchos adolescentes y jóvenes en el logro de su permanencia y terminalidad (López y Sourrouille, 2010). Al respecto, se observan fenómenos diferenciados entre el Ciclo Básico, con valores más altos de repitencia, y el Ciclo Orientado, con mayores niveles de abandono escolar. Es así como los principales retos de la obligatoriedad de la escuela secundaria se concentran en la actualidad en garantizar la permanencia, la promoción y el egreso.

Por otro lado, desde fines de los 60' también se desarrollan diversas iniciativas orientadas a transformar las formas de organización de la educación secundaria, tales como Proyecto 13 o el CBU, por mencionar únicamente algunos de los programas que han tenido escala nacional. Estas iniciativas en la modificación de contenidos, metodologías y estrategias de evaluación adquirieron escala a partir de la década del '90 (Gallart, 2006) en función del proceso de la transferencia de los establecimientos educativos de nivel secundario de la Nación a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires (Ley N° 24.049) y de la extensión de la obligatoriedad escolar hasta el noveno año de escolarización.

En continuidad con estos lineamientos, la LEN estableció la obligatoriedad de toda la educación secundaria para aquellos adolescentes y jóvenes que hubieran finalizado la educación primaria, basándose en el principio según el cual la educación es un derecho cuya responsabilidad en el cumplimiento corresponde al Estado nacional, las provincias y la CABA, de forma concertada y concurrente.

Asimismo, esta Ley define que el CFE establece las disposiciones necesarias para garantizar: a) la revisión de la estructura curricular con el objeto de propender a su actualización y el establecimiento de núcleos de aprendizaje comunes a nivel nacional; b) el acompañamiento a la trayectoria escolar a través de las figuras como las de tutor y/o coordinador de curso; c) la concentración de horas cátedra o cargos para profesores con el fin de constituir equipos docentes estables; d) el establecimiento de una jornada escolar de al menos 25 horas semanales, entre otros aspectos. Como se verá más adelante, varios de estos aspectos constituyen elementos centrales de las políticas para la innovación abordadas en la presente investigación.

En este marco, el CFE aprueba una serie de resoluciones que especifican y reformulan varios aspectos del funcionamiento de la educación secundaria como ser: el cumplimiento de la obligatoriedad, el fortalecimiento de los equipos pedagógicos provinciales, la formulación de planes de mejora jurisdiccional e institucional y diversos lineamientos y sugerencias orientados al mejoramiento de la organización institucional y pedagógica, entre otros (Resoluciones CFE N° 79/09, N° 84/09, N° 88/09, N° 93/09).

En particular, la Resolución CFE N° 93/09 establece que cada jurisdicción debe definir el RA de la escuela secundaria obligatoria que está compuesto por *"el conjunto de regulaciones sobre la orga-*

nización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (Anexo, Parte 2, ítem 60, p.17). En su carácter de instrumento operativo, el RA debe contener “a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) Regulaciones sobre convivencia escolar”.

A su vez, esta resolución propone otras formas de organización de los tiempos, los espacios y los modos de agrupar a los estudiantes; variaciones en las propuestas de enseñanza, el desarrollo de talleres orientados a la producción, la multidisciplinariedad, la realización de jornadas de profundización de saberes, entre otras de las muchas alternativas que esta normativa describe. Por último, en pos de recuperar las experiencias que las escuelas desarrollan, la misma normativa afirma que se producen nuevas articulaciones entre “entre lo tradicional y lo innovador en las escuelas”.

La *Secundaria 2030* es la política vigente en la actualidad orientada a la transformación de la organización de la escuela secundaria. En estos lineamientos se profundizan algunos elementos de la LEN y de las resoluciones del CFE anteriormente mencionadas, como la concentración horaria de los profesores, el trabajo interdisciplinario y el RA, entre otros, y se incluyen nuevos elementos como el énfasis en las capacidades (Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación, Compromiso y Responsabilidad local y global) y las competencias digitales (Anexo Resolución CFE N° 330/17).

La normativa que enmarca a la *Secundaria 2030* está constituida por la Declaración de Purmamarca; la Resolución CFE N° 285/16, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”; y la Resolución CFE N° 330/17, que aprueba el documento Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)-Anexo I- y los Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario -Anexo II-.

El MOA es un marco orientador para las jurisdicciones que busca “promover la innovación con sentido de justicia educativa en pos de garantizar trayectorias escolares continuas, diversas y significativas, así como el egreso de todos los/las estudiantes con los saberes fundamentales” (p.5) a través de una transformación sistémica que considera cuatro dimensiones:

- organización institucional y pedagógica de los aprendizajes;
- organización del trabajo docente;
- régimen académico;
- formación y acompañamiento profesional docente.

El Anexo II de la Resolución CFE N° 330/17 contempla los lineamientos para que cada jurisdicción elabore un plan estratégico como propuesta de renovación institucional y pedagógica del nivel. Además de las cuatro dimensiones antes mencionadas, el plan debe considerar los avances previos y la realidad educativa en materia de educación secundaria de cada jurisdicción.

Además, el Ministerio de Educación generó una serie de documentos destinados a los equipos técnicos de las jurisdicciones con el fin de profundizar en las dimensiones más significativas de la Secundaria

2030. Estos documentos se centran en: capacidades, organización de los aprendizajes, educación digital y RA, entre otros⁴. En los mismos se sugieren distintos esquemas sobre las formas de organizar la asistencia, el régimen de cursada, la evaluación y la acreditación y promoción, así como las ventajas y desventajas de cada una de las opciones. A su vez, se desarrolló entre agosto 2017 y octubre 2018 un Trayecto formativo semipresencial para equipos técnicos “Secundaria 2030” con el objetivo de diseñar propuestas de renovación para el nivel en cada jurisdicción, en el marco de un trabajo sobre distintos componentes de los procesos de planificación e implementación de políticas educativas (costos, financiamiento, normativa, comunicación).

El documento “Articulación y trayectorias integradas” (uno de los materiales elaborados para la discusión federal de la Secundaria 2030), en tanto texto de la política invita a “construir y proponer nuevas formas de escolarización y recorridos diversos pero equivalentes, que habiliten la diversificación de tiempos, espacios y agrupamientos, la incorporación de alternativas lúdicas y la articulación de campos del saber, teniendo en cuenta los procesos de pensamiento que propician las diversas actividades de enseñanza” (p.5).

En este escenario, el presente estudio se focaliza en las políticas para la innovación en la educación secundaria, entendiendo a éstas como a una serie de discursos que emanan desde la administración educativa central y local que buscan cambiar de algún modo los siguientes elementos de la educación secundaria: RA, trabajo docente, organización curricular y actores intervinientes en la actividad escolar. De este modo, estos discursos, considerados como prácticas sociales, se orientan a establecer cambios sustantivos en la matriz escolar.

4 Todos los documentos se encuentran disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>.

2. Antecedentes

La investigación sobre las políticas para la innovación en la educación secundaria se enmarca en un importante cuerpo de conocimiento que ha crecido de un modo exponencial acompañando en diferentes dimensiones la ampliación de la oferta, las iniciativas estatales y las propuestas escolares de transformación que en las últimas décadas han atravesado al nivel en general.

Con la vuelta de la democracia, en el año 1983 un conjunto de investigaciones apuntó a describir y señalar los problemas de la heterogeneidad y la segmentación del sistema educativo (Braslavsky, 1994). Desde estos primeros trabajos, la desigualdad y la fragmentación del sistema como problemática del nivel ha sido un elemento presente en los estudios desarrollados a lo largo de estas décadas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004, entre otros).

La investigación sobre educación secundaria también ha sido una temática privilegiada para las áreas de investigación de los Ministerios de Educación del país. Estos estudios han abordado distintos tópicos entre los que se pueden mencionar:

1. El análisis de las políticas implementadas en cada una de las jurisdicciones del país “Los sentidos de la obligatoriedad escolar” (Montesinos, Sinisi, Schoo, 2008); “Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas en el Ciclo Básico de la NES” (Dabenigno, Austral, Goldenstein Jalif, Larripa, 2016; Austral, Dabenigno, Aguilar, Bloch, Goldenstein Jalif, Guberman y Larripa, 2017).
2. Las producciones que abordan el estudio de programas particulares como “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales (D’Andrea, Sobol y Almirón, 2013); y “La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa” (Finnegan y Serulnikov, 2015), en el que se analiza el programa de coros y orquestas desarrollados en el marco de Dirección de Políticas Socioeducativas del entonces Ministerio de Educación de la Nación.
3. Los trabajos sobre actores escolares específicos como los tutores “Las tutorías en la NES” (Austral et al, 2018); “Las tutorías en la educación secundaria en el marco del plan de mejora institucional” (Dirié, Fernández y Landau, 2015); “Análisis y seguimiento sobre la implementación de la política de coordinador de curso en el nivel secundario de la provincia de Córdoba” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015); y “La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel” (Hirschberg, 2015), entre otros.

Entre los trabajos más recientes sobre políticas destinadas a transformar la educación secundaria argentina, uno de los estudios de casos más actuales de FLACSO (2018) describe algunas de las propuestas que están llevando adelante distintas jurisdicciones, haciendo foco en los procesos de implementación de los cambios a nivel de la organización y de la dimensión pedagógica. En esa clave evidencia tensiones, diferencias y aspectos en común en torno a la necesidad de repensar el nivel.

A su vez, más específicamente sobre innovación, en otra publicación del mismo organismo se analizan las investigaciones de la base de datos sobre educación secundaria que se encuadran dentro de las concepciones de innovación y de cambio (FLACSO, 2017)⁵. En dicho estudio se destaca que los documentos que trabajan desde la innovación ponen especial énfasis en lo “nuevo” respecto de las prácticas de enseñanza, en la gestión institucional o en la inclusión de artefactos que utilizan tecnologías digitales. Asimismo, se señala que la mayor parte de estos trabajos se ubican en el nivel institucional, mientras que la política educativa es referenciada generalmente en los trabajos sobre el cambio educativo.

Desde el nivel institucional, en un estudio de caso sobre innovación en la educación media, De la Barrera (2005) entiende a la innovación como un cambio relevante en toda la institución. Y elabora un estado del arte en el que recupera a los distintos autores que han abordado la temática del cambio, la mejora y la innovación en la educación como Stephen Ball, Larry Cuban y Michael Fullan, entre otros.

Más atrás en el tiempo, Libedinsky (1999) releva las investigaciones sobre innovación en la enseñanza en el país y menciona los trabajos de Ana María Zoppi (Universidad Nacional de Jujuy), orientados a analizar la innovación en las prácticas docentes en el nivel primario, y los estudios de Elisa Lucarelli (UBA) para el nivel superior. Por su parte, la investigación de Libedinsky analiza tres casos de innovación didáctica emergente, seleccionados en el campo de la Historia, la Literatura y la Geografía. Según esta autora, se pueden incluir en esta categoría a las “propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, por ruptura y oposición con prácticas vigentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido disciplinar curricular, que atienden tanto a los intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran como a los de sus estudiantes” (p.111).

5 http://ecys.flacso.org.ar/newsletterRies/2017/diciembre/news-unicef_dossier.html

3. Marco conceptual

Un camino posible en el intento por comprender y generar información en torno a las políticas para la innovación en la educación secundaria diseñadas por los gobiernos jurisdiccionales es abordarlas desde el desarrollo teórico metodológico esbozado por Stephen Ball. Este autor considera que en el análisis de la política resulta útil y necesario contar con una caja de herramientas de conceptos y teorías diversas que puedan dar cuenta en forma simultánea de los lineamientos macroestructurales y de las percepciones y posicionamiento de los sujetos que se generan en el micro nivel (Ball, 1993).

Dada la complejidad de la política social en general y de la política educativa en particular señala que es necesario definir qué se entiende por este concepto. Así, define a las políticas como a las “intervenciones textuales en la práctica” en las que se delimitan los problemas y se establecen las reglas del juego. Sin embargo, advierte que los efectos performativos de estas intervenciones textuales no son ni únicas ni lineales Ball (1993).

Esta perspectiva se ubica en un movimiento más amplio de reconceptualización de las políticas en tanto ciclos de decisiones en permanente fluir y reformulación. De este modo, se pone el acento en cómo los actores y las dinámicas locales afectan a los resultados de la política. En términos de Oszlak (2011) se podría decir que el Estado, en este caso materializado en la política educativa, “no es una entidad que está arriba o afuera de las interacciones sociales. Está presente (o también ausente) de múltiples maneras en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana, sea a través de las conductas que prohíbe o sanciona, de los riesgos que previene, de las oportunidades que crea o niega a las personas de a pie” (p.4).

La orientación de la política como proceso surge en oposición a las perspectivas que separan en fases la formulación y su implementación. Muchos de los estudios enmarcados en esta última línea evalúan la política como comunicación entre sus responsables y los profesionales, valorando si las intenciones de los creadores de políticas en el texto fueron o no comprendidas e implementadas. Gran parte de las producciones desarrolladas bajo este paradigma son evaluativas y están destinadas a brindar orientaciones para mejorar la política documentando sus consecuencias involuntarias.

Ball parte de considerar a las políticas no como “objetos” sino fundamentalmente como procesos en los que el Estado es un actor clave y central en la formulación de las mismas, más no el único. En este sentido, el concepto de “ciclo de políticas” permite visualizar los diferentes contextos en los que éstas son definidas, reformuladas y redefinidas a la vez que permite dar cuenta de sus orígenes, las voces incluidas en su enunciación y los efectos de la interpretación de dicha política. Para ello, se distinguen distintos contextos: “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas” (Beech y Meo, 2016). Cada contexto consiste en un número de arenas de acción (...) cada contexto incluye disputas, compromisos y acciones no planificadas (ad hocery) (Ball y Bowe, 2002, p.31). Estos contextos están frágilmente acoplados y no se dan sucesiva ni secuencialmente, sino que se entrecruzan y pueden incluso coexistir temporalmente.

El contexto de influencia es aquel en el cual se inician y construyen los discursos políticos a través de la intervención que ejercen ciertos grupos cuyos intereses orientan concepciones en torno a la educación y las legitiman. En el caso del objeto de esta investigación: las políticas para la innovación en la educación secundaria, podemos identificar a los discursos sobre la innovación y los discursos sobre la reforma, expansión y mejoramiento de la calidad referidos al nivel secundario, en tanto contextos de influencias. Los discursos sobre la innovación arriban al campo educativo durante la década del '60 desde la esfera de la administración. En los '70 y los '80 éstos se orientaron hacia la participación de los docentes en las

transformaciones educativas. En el marco de las reformas educativas de los '90, la innovación estuvo vinculada con la descentralización y la autonomía de las escuelas. Entrado el nuevo siglo, los esfuerzos por la innovación se concentraron tanto en la inclusión de TIC como en la participación en redes y comunidades de aprendizaje en las propuestas pedagógicas.

El contexto de producción del texto de la política presenta una fuerte articulación con el contexto de influencia. Sin embargo, lo específico de este ámbito está dado por la producción textual de normativa, documentos y demás textos escritos que regulan el desarrollo de las políticas educativas. A diferencia de los textos provenientes del contexto de influencia que son más privativos de los distintos grupos de interés, los textos de la política se orientan a interpelar el interés público más general. Ball, Maguire y Braun (2012) recuperan varios de los principios de la teoría literaria para dar cuenta de las formas en que se materializa el significado en textos los que son productos de debates y disputas y que, a su vez, son objetos de interpretaciones y de múltiples lecturas.

Para dar cuenta del grado de prescripción de las políticas, Ball (2006) recupera la clasificación sobre estilos de textos de Barthes (S/Z). Un texto "readerly" (o prescriptivo) limita las posibilidades de participación de los actores al tiempo que un texto "writerly" (o escribible) invita al lector a ser co-autor y a participar activamente en la interpretación del texto. Estos dos estilos pueden combinarse en un mismo texto a través de la co-existencia de modalidades más prescriptivas y segmentos más abiertos en cada uno de los documentos como también en los distintos textos que componen la política (Mainardes, 2006).

Dichos conceptos se inscriben en un debate más general del campo curricular relativo al valor del texto como elemento estructurante de la actividad escolar. En los años 60' y 70', los conceptos de "curriculum oculto" y "curriculum real" introducidos por P. Jackson (1998) mostraron cómo la cotidianeidad escolar daba cuenta de experiencias significativas de la vida escolar que no estaban contempladas en el plan de estudio. Esta mirada, si bien dio cuenta de ciertas prácticas invisibles hasta ese momento, opacó en cierto modo el valor del texto como norma curricular (Dussel, 2014).

En esta investigación, para el abordaje de nuestro objeto de estudio, política para la innovación, partimos de una definición de política que no termina en su enunciación, sino que su concreción (contexto de la práctica) constituye un elemento fundamental en el que la intencionalidad de la política adquiere sentido. Es decir, que es necesario tanto analizar los textos, la intencionalidad de la administración educativa y cómo las "escuelas hacen política".

El contexto de la práctica da cuenta de las formas en que las escuelas se apropian, reformulan o en muchos casos ignoran o rechazan los lineamientos de la política (Montesinos y Schoo, 2013). Es también el espacio en el que se produce la interpretación y la traducción de las políticas. Reconocer este nivel contextual implica entender que directores y docentes no son meros ejecutores de los lineamientos de las políticas, sino que adaptan a sus esquemas y prácticas previas las nuevas iniciativas (interpretación) y generan diversos dispositivos (planillas de asistencia, grillas de horarios, guías de planificación, etc.) que permiten llevar la política a la cotidianeidad escolar.

Las escuelas constituyen los casos de análisis de la presente investigación. Esta decisión se basa en una serie de supuestos acerca de las formas en que las escuelas se relacionan con las políticas que le son comunicadas. Como se mencionó anteriormente, en los procesos de concreción de las políticas, las escuelas no solo "implementan" sino que interpretan y reformulan y por ello "hacen la política".

Las formas que asumen las políticas al interior de las escuelas depende de un conjunto de factores como: los recursos, los contextos en los que la escuela está incluida y las relaciones entre las características de la política y la cultura de esa escuela en particular. En este sentido, las escuelas pueden incorporar rápidamente las políticas en su cotidianeidad; pueden visibilizar a la política como un elemento muy disruptivo; o pueden hacer un como sí, es decir, apropiarse e incluir ciertos términos en sus proyectos, pero continuar sin alterar sus prácticas (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2011).

Las concreciones de la política constituyen un proceso dinámico y no lineal. Para dar cuenta de esta complejidad es importante redefinir el lugar en el que muchas veces las políticas ubican a las escuelas. Los decisores tienden a asumir como espacios de implementación de las políticas a los “mejores entornos” (Braun, et al): edificios ideales en los que la calefacción funciona, transporte accesible para que los estudiantes lleguen sin dificultad a las escuelas, estudiantes con ganas de estudiar, docentes formados, recursos, entre otros aspectos. Lo mismo ocurre con los docentes quienes generalmente son interpelados a poner en práctica la política a través del discurso curricular y didáctico. Sin embargo, los docentes no solo “implementan” las políticas, sino que asumen distintos roles respecto de la reforma.

En el marco de esta investigación se resalta cómo el contexto en el que se encuentran las escuelas se transforma en texto a través de las decisiones que cotidianamente toman los directores, supervisores, docentes y otros actores involucrados en el quehacer cotidiano. La vulnerabilidad socioeconómica es uno de los aspectos contextuales sobre los cuales las escuelas operan, toman decisiones y dedican una parte de su tiempo; tiempo que muchas veces dejan de destinar a la implementación de las políticas de innovación u otras.

Las escuelas son diferentes, aun las que comparten determinadas características como nivel socio-económico, ubicación geográfica o modalidad. Maguire, M. Perryman, J. Ball, S y Braun, A, (2011) revisan la categoría de escuela común a partir de la evidencia recolectada en su trabajo de campo. Afirman que las escuelas se encuentran interpeladas a diferenciarse por parte de la política. Esta interpelación a la diferencia puede ser vista también en este estudio, cuando se invita a las escuelas a desarrollar sus proyectos pedagógicos institucionales, es decir, a rescatar lo particular de sus características y diseñar los objetivos de las acciones que se desarrollan a nivel institucional.

Para el caso de la presente investigación, esta premisa señala una alerta respecto de la posibilidad de generalizar las formas en que las escuelas implementan las políticas y /o recuperan la innovación para la gestión educativa. Es decir, el interrogante acerca de cómo las escuelas en general hacen propia la política de articulación de nivel primario con el secundario, por ejemplo, no sería posible de ser respondida desde esta perspectiva teórico metodológica.

Otro supuesto es que el contexto es una fuerza activa que moldea las concreciones de la política, es decir, no es solo un trasfondo de la realidad escolar, sino que se constituye como un relato a partir del cual las escuelas toman decisiones y es desarrollado en relación con ello y con los imperativos y expectativas de la política.

Brown *et al*, diferencian cuatro dimensiones del contexto:

- El contexto situado que refiere a la localización de la escuela, el barrio, el ingreso (económico) de la población que asiste, etc.
- Las culturas profesionales que se vinculan con las tradiciones del cuerpo docente, los valores, las posturas que circulan y se privilegian en las distintas esferas de la institución escolar. Es la dimensión menos tangible, pero en nuestra investigación adquiere gran significatividad respecto de las posturas frente a los cambios que proponen las reformas.
- El contexto material se relaciona con los aspectos físicos del edificio, el presupuesto escolar, niveles de dotación de personal, infraestructura, TIC, etc. La disponibilidad de espacios (o no) para desarrollar las políticas.
- El contexto externo se vincula con las presiones y expectativas generadas por el amplio contexto local y nacional. La reputación de la escuela entra en esta categoría y genera consecuencias en las formas de reclutamiento de los estudiantes y del personal docente. También incluye la relación con las autoridades locales lo que aporta información acerca los márgenes de acción que tiene la escuela para reinterpretar la política.

Por otra parte, desde esta perspectiva se distingue entre política como texto y política como discurso (Ball, 2002). La primera caracterización -la textual- se encuentra inmersa y circula en contextos discursivos que establecen los límites y las posibilidades de acción por parte de los sujetos. En esta dimensión, cuya formulación se alimenta de la teoría literaria, identifica al texto de la política como dialógico en el que es posible reconocer la existencia de una multiplicidad de enunciadorees y lectores. En este plano, el abordaje de la política refiere a los significados otorgados por los sujetos locales interpelados por ésta. Parte del supuesto según el cual es posible definir a las políticas "como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones o reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos) de modo igualmente complejo" (Ball, 2002:21). Esta noción supone que la norma fija las reglas del juego o delinea las circunstancias posibles y a partir de allí se abre la disputa sobre los sentidos y efectos que esas políticas movilizan.

La adopción de una iniciativa desde "el crudo" de la política implica adaptación, invención y un pensamiento productivo. Atender al proceso de implementación de las políticas públicas, no como una mera etapa en el marco del ciclo de las políticas (*policy making*) sino como un entramado discursivo del cual forma parte la misma iniciativa, implica adentrarse en un análisis complejo que permite, no sólo evaluar su eficacia y eficiencia interna sino fundamentalmente los escollos o potencialidades que se habilitan en su puesta en "práctica".

La segunda dimensión -la discursiva- muestra una inspiración foucaultiana en su formulación. Ball señala que las políticas son estudiadas "en tanto matrices de significados (no "pensables", no "decibles") que atraviesan a los actores de las políticas" (Meo, Dabenigno, Austral y Romualdo, 2001).

"Entender a la política como "discurso" supone examinar las tramas de políticas ("policy ensembles") como regímenes de verdad a través de los cuales la gente gobierna y se autogobierna. Esto supone ir más allá de las interpretaciones de los actores e integrar en el análisis las limitaciones discursivas que imponen sobre las acciones e interpretaciones que ponen en juego los actores escolares al "traducir" y "leer" los textos de las políticas". (p.7).

En línea con la perspectiva de Ball, al detenerse en las políticas que buscan el cambio y la innovación, Fullan (2003) considera que toda apropiación de políticas implica un proceso activo por parte de los sujetos ya que requieren de una comprensión profunda, la adquisición de nuevos saberes y un compromiso genuino con las líneas de acción desplegadas para el beneficio tanto individual como de los distintos colectivos sociales.

Esta conceptualización sobre las políticas que define Fullan, se inscribe en una reciente, pero ya considerable tradición de pensamiento cuyo inicio puede ubicarse en la posguerra. Fullan (2002) diferencia tres períodos: la década de la implementación (1972-1982), la década del significado (1982-92) y la década de la capacidad para el cambio (desde 1992 en adelante) para analizar de manera diferenciada la noción de políticas y cambio educativo.

En el primer período se visualiza el cambio como un camino unidireccional de la esfera gubernamental hacia el sistema educativo. Las transformaciones son diseñadas por los expertos e implementadas en las escuelas. Los docentes, directivos y padres son visualizados como usuarios pasivos de las estrategias escogidas. De este modo, los valores y percepciones de los actores educativos no son tomados en cuenta, por lo que las opciones que puede asumir la innovación son reducidas. Asimismo, este modelo contempla que las innovaciones son adoptadas de a una por vez, por lo que no da cuenta de las características de la dinámica compleja de la institución escolar.

En el segundo período, las innovaciones son entendidas como parte de un universo de significados. La impronta de este modelo se instala en las miradas de los individuos y en la posibilidad de construir espacios conjuntos y de colaboración para abordar las transformaciones.

El tercer período, vinculado con la capacidad para el cambio, está marcado por la teoría del caos. En esta etapa se entiende que el cambio no es lineal y que los sistemas no son un todo coherente. El propósito moral y el agente de cambio constituyen elementos sustantivos en línea con comprender que “los objetivos principales del cambio deberían ser establecer una diferencia” (p.8).

En función de este último momento, Fullan (2003) desarrolla las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio, en las que éste es concebido como “una proposición interminable bajo condiciones de complejidad dinámica” (p.5).

Se trata de supuestos que parten de comprender que el cambio no se puede imponer, fundamentalmente cuando aquello que se quiere cambiar constituye un fenómeno complejo que implica involucramientos emocionales y cognitivos. A su vez, el proceso está cargado de problemas más que de soluciones, mientras que la visión y la planificación estratégica se desarrollan en su transcurso y no solo en la instancia inicial. Al mismo tiempo, es necesario establecer cierto equilibrio entre el individualismo y el colectivismo y entre la centralización y la descentralización. En este recorrido las escuelas no pueden estar solas, ya que la relación con el entorno es fundamental. Finalmente, es destacable que todas las personas son agente de cambio. En esta línea, Hargreaves y Fink (2006) sostienen que:

“El cambio y la mejora sostenibles actúan de forma inminente, tratan de retener lo mejor del pasado y de la diversidad, son resistentes cuando se les somete a presión, esperan paciente-mente a los resultados y no desgastan a las personas” (p.6).

A su vez, Fullan y Stiegelbauer (1991) señalan que cualquier nuevo programa o política de innovación presenta al menos tres dimensiones: 1) el uso de materiales nuevos o actualizados (recursos de enseñanza, materiales curriculares o tecnologías, entre otros); 2) el diseño de nuevos abordajes de enseñanza (estrategias o actividades); 3) la transformación de las creencias (p.37). A partir de lo anterior, dichos autores conciben la innovación como multidimensional.

En estos desarrollos teóricos puede observarse cierto solapamiento entre las categorías de cambio, innovación y mejora que atraviesan a gran parte de la literatura sobre la temática. Quizá, el concepto que más claramente se distancia de dichos términos sea el de reforma, que generalmente es definida como un cambio en el sistema educativo producto de una voluntad, de una política explícita por parte de algún actor, ya sea éste gubernamental o institucional⁶.

Otra de las tensiones semánticas entre los términos que definen los cambios en el sistema educativo es la que se observa en torno a los conceptos de “innovación” y “mejora”; debate que se visualiza también en el plano de las políticas. “Si consideramos que innovación es la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado diferente, apreciado como mejor respecto del anterior, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, así como no todo cambio implica mejora, no todo cambio es una innovación. Un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la concurrencia de múltiples factores en una situación determinada” (p.27).

6 Desde una perspectiva postestructural se señala que: “la reforma puede considerarse como lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones” como una forma de mantenimiento del orden y de las relaciones sociales existentes. En este proceso, el inductor de la transformación aparece elidido subrayándose la acción voluntaria como estrategia tendiente a modificar situaciones existentes, aunque no transformen el orden vigente (Popkewitz (1991, p.25).

Por lo tanto, avanzando en la definición del concepto de innovación, podemos afirmar que se trata de algo planeado, deliberado, sistematizado y producto de una intención, mientras que un cambio puede darse de manera espontánea. Según Barraza Macías (2013), lo que hace que un cambio sea una innovación es que el cambio se haya producido con una intencionalidad. El componente intencional de la innovación hace que esté asociada a un objetivo y meta previamente estipulados.

Por su parte, Pablo García y Marisa Álvarez (2012) -al presentar los resultados de una primera etapa de indagación sobre innovaciones educativas centradas en los cambios en el uso del tiempo, del espacio y del trabajo docente-, también vinculan el concepto de innovación al de “novedad”. Ellos señalan que la mayoría de las veces, la innovación está ligada a una perspectiva de mejora con relación al uso de métodos, estrategias, recursos didácticos o modos de organización grupal utilizados con anterioridad. Sin embargo, aclaran que esta mejora, por sí sola, podría o no constituir una innovación: no toda mejora es una innovación y no toda innovación es necesariamente una mejora, pues puede tratarse de ajustes menores o cambios marginales que, no obstante, implican una mejoría respecto del estado anterior aun cuando el componente de “novedad” sea prácticamente nulo.

Esto pone en evidencia la dificultad de establecer, de manera genérica, una direccionalidad causal unívoca entre los términos de mejora e innovación. En la mayoría de los casos, la mejora es el resultado de la introducción (instrumental) de una innovación. Mientras que, en otros, la innovación consiste en sí misma en una mejora (básicamente, una mejor forma de hacer las cosas, mediante la incorporación de alguna tecnología de gestión o incluso sin recurrir a ella), que a su vez desencadena mejoras más sustantivas como efecto. No obstante, en general, el criterio subyacente adoptado en la literatura revisada es el de entender y definir a una innovación como algo nuevo que produce mejora (Moreno Bayardo, 1995). En la búsqueda de la mejora, entonces, está implícito el cambio.

En el campo de la producción nacional, entre las diversas investigaciones desarrolladas, Aguerrondo señala que entiende que la innovación refiere a la redefinición del lugar y a las formas de abordaje del conocimiento en el sistema educativo⁷. Menciona que la “escuela inteligente” requiere dejar de lado el conocimiento academicista o enciclopedista para adoptar un conocimiento vinculado al saber tecnológico que “integra el saber con el hacer” (Aguerrondo, 2009).

Por su parte, Rivas (2017) propone una definición de innovación que instala la frontera entre la matriz educativa tradicional y la propuesta de “aprendizaje del siglo XXI”, en la que la innovación se refiere a la alteración del modelo clásico en “beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI” (p.20).

En este marco, el concepto de matriz tradicional es conceptualizado como un “modelo de aprendizaje homogéneo de base religiosa originada en los siglos XVI y XVII, convertida luego en un sistema estatal-nacional”. Un sistema que en los primeros momentos se orientó hacia la disciplina pastoral para luego convertirse en una “máquina de organización de ciudadanía” (Rivas, 2017, p.11).

Asimismo, este autor define a los “derechos de aprendizaje del siglo XXI” como la “combinación de miradas que desembocan en una concepción de la justicia educativa basada en enseñar contenidos fundamentales para crear capacidades de actuar en los estudiantes”.

“Definiremos a la innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla en beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Rivas, 2017, p.20).

7 Esta perspectiva se asocia a la investigación de Tiramonti y Ziegler (2017) descrita en los Antecedentes del presente trabajo.

Por su parte, Krotsch señala que el concepto de innovación está generalmente vinculado al de cambio sistémico, a la capacidad que tienen los sistemas de cambiar de manera autónoma, de sostener esa alteración como producto de la vinculación entre los distintos actores y recursos que lo componen, y de producir efectos y modificaciones no previstas.

“La innovación fue concebida también como un proyecto de cambio inducido (en el sentido que usamos el concepto de reforma) en un sector específico de la realidad educacional que puede asumir dos formas: a) Como un proyecto específico impulsado desde los organismos de gobierno, que se pretende genere un efecto de demostración y adopción en un espacio social determinado. b) Como innovaciones más pequeñas, de origen local, que a menudo no se conocen fuera de su ámbito” (Krotsch, 2000, p.17).

En otras palabras, la innovación puede desarrollarse por una fuerza endógena, que surge del colectivo docente en su intento de dar respuesta a las tensiones y contradicciones estructurales que atraviesa el contexto de las instituciones educativas, o por una fuerza exógena, instaurada a través de la intervención externa del Estado (Bonaf, 1995).

Con un sentido similar, varios autores sostienen que la innovación es exitosa cuando surge en forma endógena, es decir, en los casos en los que es apropiada y sostenida por el colectivo docente: “la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas” (Ezpeleta, 2004, p.404). Desde esta formulación teórica se señalan un conjunto de atributos que asumirían las innovaciones después de su apropiación: complejidad, carácter procesual y contextual e indeterminación poniendo entre paréntesis los conceptos de aplicación, ejecución y adopción de las primeras conceptualizaciones del cambio educativo señaladas anteriormente.

El problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada (Fullan, 2003, pp.37).

Sobre esta temática, García y Arenas Martija (2006) señalan que “el cambio siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa. Por ello, en el caso de la innovación educativa se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios” (p.4). Por otra parte, para Carbonell (2001) el concepto implica “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula” (p.17). En este caso, además de la novedad, el énfasis está puesto en el plan, en la intención y en la planificación de las acciones a desplegar.

En la práctica, la innovación convoca a todos los actores implicados, exige la asunción de roles y funciones en cada etapa del proceso de cambio. De manera paralela, surgen los mecanismos para adecuar y ajustar las estrategias en el tiempo y en el espacio. En donde la evaluación situada y el seguimiento se presentan como una estrategia indispensable para neutralizar las limitaciones y los obstáculos que emerjan. La instancia de reflexión posibilita analizar las propias prácticas docentes y las institucionales en función del proyecto en común, organizado de manera sistemática.

Desde la teoría, y a partir de lo sintetizado en el debate expuesto más arriba, el presente estudio analiza las políticas educativas para la educación secundaria que intentan transformar aspectos vinculados con el RA, la organización curricular y el trabajo docente. En este sentido, se propone observar lo que dice la

política y lo que hacen las escuelas con aquello. Estos puntos de encuentro se han denominados como **núcleos de concreciones institucionales de las políticas para la innovación.**

Se trata una herramienta analítica construida para esta investigación, que permite abordar las formas en que aspectos significativos de las políticas en torno a la innovación se concretan en las prácticas cotidianas de la escuela. El núcleo articula, por un lado, lineamientos sustantivos de la política y, por otro lado, descripciones de las prácticas escolares que se desarrollan en función de esa prescripción de la política. En otras palabras, se trata de espacios de intersección entre los textos de la política y la puesta en práctica de la política en la realidad escolar.

El núcleo se define en función de la intención performativa del texto de la política en el ámbito escolar en torno a las dimensiones de la Resolución CFE N° 330/17. Este valor se plasma en las interpretaciones (significaciones) y traducciones (dispositivos) que se materializan a través de diferentes estrategias que la escuela crea a fin de adaptar los lineamientos de la política en su cotidianidad.

3.1. Dimensiones de análisis

El concepto de RA (Camilloni, 1991), según mencionan Baquero, Terigi y otros autores (2009), hace referencia “al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del RA como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos” (Baquero, Terigi y otros, 2009, p.293).

Los autores, además, diferencian los componentes del RA en tres grupos:

- Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, distribuidos en el plan de estudios y en los regímenes de evaluación, calificación y promoción.
- Los componentes vinculados a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de estudiantes a tales reglas, como lo que es obligatorio, lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en la escuela.
- Los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes.

La categoría de RA presenta la complejidad de ser tanto una dimensión analítica como un texto de la política. Tal como se explicitó anteriormente, la Resolución CFE N° 93/09 establece que las jurisdicciones debían reformular su RA proponiendo alternativas en la organización institucional y curricular. Este lineamiento además fue recuperado y profundizado en el marco de la *Secundaria 2030* como un escenario para la innovación (ver Ministerio de Educación, s/d).

La dimensión de la **Organización Curricular** comprende los aspectos vinculados a la toma de decisiones acerca de cómo se enseña y aprende en la escuela, las definiciones que se realizan sobre distintos componentes de las propuestas curriculares que se plasman en los diseños (organización y definición de los contenidos y de los espacios curriculares, formatos pedagógicos/ curriculares tales como materia, taller, laboratorio, proyecto, seminario, entre otros, con el propósito de dinamizar el desarrollo de las propuestas de enseñanza, sean éstas disciplinarias, interdisciplinarias y/o multidisciplinarias, etc.).

Cabe señalar que existen diferentes niveles de definición y concreción curricular. La concepción del contenido escolar está determinada, en primer lugar -como señala Alicia de Alba (1998)- por la dimensión social amplia en tanto "...síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) pensada e impulsada por diversos sectores y actores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía." (...) Más allá de la determinación social amplia del currículum y, siguiendo a la autora, existen dimensiones institucionales, didáctico-álucas y particulares y específicas.

El desarrollo procesal - práctico del currículum (Stenhouse, 1991) permite comprender el devenir del mismo según, por ejemplo, el recorte o focalización de los contenidos que adopta, los enfoques o perspectivas desde donde el docente "sitúe" el contenido en función del marco institucional, las características de los estudiantes, el tiempo disponible, los materiales a su alcance, y la definición de contextos de aprendizaje y de actividades. Por último, el contenido a su vez es moldeado a través de tareas específicas que los alumnos realizan en el escenario y durante el transcurso de la clase, y reconstruido en el marco de los procesos de interacción didáctica. Asimismo, los elementos de resistencia de un currículum, que se observan en todos estos aspectos, están integrados también en éste y lo conforman.

Por otra parte, la dimensión **Trabajo Docente** se relaciona con el planeamiento y organización general del sistema desde la administración central, así como con las instancias jurisdiccionales e institucionales que atraviesan la actividad de los docentes. Involucra aspectos tales como la formación y experiencia, mecanismos de designación docente, a las modalidades de contratación (concentración horaria docente, horas institucionales), definición de nuevos roles y funciones (figuras de apoyo institucional a la trayectoria escolar de los estudiantes / acompañamiento al trabajo docente: tutor, coordinador de curso, parejas pedagógicas, etc.). Asimismo, se trata de una dimensión fuertemente vinculada con el tipo de gestión de los centros educativos (horas asignadas, relación cantidad docentes/ cantidad de estudiantes, etc.).

En referencia a esto, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente⁸ considera al mismo como una práctica contextualizada social e históricamente, con reglas y normas propias, que los docentes deben seguir pero que, a su vez, resignifican al llevar adelante la tarea poniendo en juego su trayectoria personal y profesional.

Finalmente, la dimensión **Actores Intervinientes** alude al rol que cumplen los actores involucrados en una política educativa innovadora. En este sentido, la toma de decisiones en torno al proyecto educativo en general, y a las trayectorias individuales, no queda restringido sólo al equipo directivo, sino que se abre a un espacio de participación más amplio. Desde esta perspectiva, se incorporan nuevas figuras institucionales y se jerarquizan otras (Coordinador de curso, tutores, entre otros) así como las familias, estudiantes, gremios docentes u otros actores que se relacionen de manera directa y participativa con la política innovadora a estudiar.

Esta dimensión se articula además con las posiciones que los sujetos pueden adoptar en las distintas experiencias o eventos que atraviesan a la interpretación y/o traducción de la política. En los distintos contextos los actores toman decisiones, se posicionan en forma diferenciada en relación con los lineamientos de la política, incluyendo perspectivas vinculadas con la indiferencia y la evitación. En esta línea, se identifican diferentes posiciones de sujetos que están involucradas en la producción de sentido con respecto a las políticas educativas en las escuelas. Estas categorías de actores no están vinculadas a individuos específicos. No son posiciones fijas ni exclusivas. Ball, Maguire y Braun (2012) identifican ocho posiciones que los actores institucionales pueden asumir: narrador; emprendedor; outsiders (que podría ser traducido como persona no comprometida); transactores, entusiastas, traductores, críticos y receptores.

8 <https://www.fundacionluminis.org.ar/enlaces/red-latinoamericana-de-estudios-sobre-trabajo-docente-red-estrado>

Las dimensiones utilizadas guían el eje del análisis del presente estudio sobre la concreción de las políticas innovadoras para la transformación de la educación secundaria y coinciden con los lineamientos centrales propuestos en el MOA. A su vez, la focalización en las mismas busca identificar y comprender las definiciones e implementaciones de estrategias de acompañamiento de los estudiantes y de sus trayectorias, las nuevas configuraciones de los roles de las instituciones y de los docentes, así como de las interacciones entre ellos.

Los núcleos seleccionados según las jurisdicciones son: trayectorias escolares y áreas de conocimientos (Río Negro); evaluación del desempeño académico de los estudiantes y las articulaciones curriculares en espacios intra e interareales (CABA); énfasis en las TIC y los entornos educativos (Córdoba); y acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria e intervenciones pedagógicas (Chaco).

Núcleos de concreciones institucionales de las políticas para la innovación en la escuela secundaria por dimensiones interpeladas según jurisdicción

Jurisdicción	Dimensiones de innovación			
	Régimen académico	Organización curricular	Trabajo docente	Actores intervinientes
Río Negro	Trayectorias escolares y Trabajo en área de conocimiento			
CABA	Evaluación del desempeño académico de los estudiantes	Articulaciones curriculares intra e interareales		
Córdoba	Énfasis en las Tecnologías de la Información y la Comunicación Entorno educativo			
Chaco	Acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria e Intervenciones pedagógicas			

4. Enfoque metodológico

Consideraciones generales sobre los casos que componen el estudio

Las políticas seleccionadas por cada una de las jurisdicciones para desarrollar esta investigación son diferentes y cada cual tiene su particularidad y especificidad. Si bien en todos los casos se apunta a fortalecer las estrategias para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en el nivel secundario, cada jurisdicción ha decidido trabajar sobre aspectos distintos y ajustados a sus propias realidades.

En este escenario, los elementos estudiados tienen un nivel de diversidad importante dada la profundidad y el alcance de las reformas propuestas, y a los fines de este proyecto destinado a investigar acerca de las concreciones institucionales de las políticas para la innovación en la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. Para el análisis, cada equipo de investigación ha seleccionado **dos núcleos de concreciones institucionales de las políticas para la innovación**, que resultan relevantes y, al mismo tiempo, habilitan una **mirada transversal entre jurisdicciones**.

4.1. Presentación de las políticas estudiadas

La política que decidió abordar en esta investigación la provincia de Río Negro es la denominada **Nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN)** que, desde 2017, ha instalado un proceso de transformación de todo el sistema de educación secundaria. Instrumentada a través de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819/12, la ESRN propone no solo un nuevo plan de estudios sino una nueva organización y una nueva estructura escolar (una nueva gramática escolar), con el propósito de generar las condiciones para la concreción de las trayectorias continuas y completas de los/las estudiantes. En esta investigación se estudia la ESRN a través del análisis de dos **núcleos** considerados, en función de su importancia, centrales en esta política: **las trayectorias escolares y el trabajo en área de conocimiento**.

La ESRN se diseña en el marco de una provincia que para el año 2017 presenta un gasto educativo de \$ 11.019.287.905⁹, del cual alrededor del 90% corresponde a erogaciones de salarios docentes. El presupuesto destinado para el nivel secundario representa el 29% del gasto total que la provincia destina para educación. El gasto educativo de Río Negro representa el 2,34% del total del gasto nacional.

Los indicadores sobre el gasto educativo provincial indican que el Gasto Educativo/Gasto Público equivale al 35,9%. Mientras que el Gasto Público en Educación por alumno del sector estatal es de \$ 60.872, alrededor de un 30% por encima del promedio nacional (\$46.962).

Río Negro posee una matrícula de 57.778 estudiantes en el nivel secundario que se encuentra distribuida de la siguiente manera: 80% de gestión estatal y 20% corresponde a gestión privada¹⁰.

Hacia 2016 se registran 5.120 egresados en el nivel secundario, de los cuales un 72% corresponde a gestión estatal y el 28% restante pertenece a gestión privada.

La cantidad total de cargos docentes en educación común del nivel secundario para 2017 asciende a 8.007, los cuales se distribuyen de la siguiente manera dentro de la Planta Funcional: el 13% se concentra en cargos de dirección, el 63% frente a alumnos, el 23% acciones de apoyo, mientras que fuera

9 CGECSE/DNPPE/SlyCE/Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/MECCyT; Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa/DNPPE/SlyCE/MECCyT.

10 Relevamiento Anual 2017. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación.

de la planta funcional solo se detecta un 1%. Con relación al tipo de gestión, el 83% de los cargos se encuentran en gestión estatal.

La oferta del nivel secundario se compone de 202 unidades de servicio, de las cuales más del 98% se concentra en aquellas que contienen simultáneamente a los ciclos básico y orientado. Asimismo, se puede observar que el 74% de las unidades pertenecen al ámbito estatal.

En el análisis de los indicadores de eficiencia se observa que la Tasa de Sobreedad¹¹ para este nivel, en el 2016, arroja un valor de 38,20%, valor que supera a la tasa para el total del país (33,13%). En tanto, la Tasa de Promoción Efectiva para el mismo año asciende a 73,48%, que en términos comparativos se encuentra por debajo del total país (78,58%).

A su vez, la Tasa de Repitencia 2016 muestra un valor de 16,60%, muy por arriba del total país que es de 10,89%. Por último, la Tasa de Abandono Interanual 2016-2017 para este nivel es de 9,92%, un punto por debajo del total nacional que es de 10,53%.

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se seleccionó para su análisis la **Secundaria del Futuro** (SF). Se trata de una política reciente puesta en marcha en 2018, como continuidad de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES), en 19 instituciones de gestión estatal y 11 de gestión privada, con perspectivas de una ampliación gradual hacia el conjunto del nivel. El documento respaldatorio de esta política al momento de realizarse la investigación se titula "Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES"; allí se propone una modificación del modelo organizacional de la escuela secundaria, afirmando al mismo tiempo la vigencia del DC de la NES (Resolución N° 321/ME/2015). En este proyecto, se han considerado dos **núcleos** de concreciones institucionales de esta política: **las articulaciones curriculares en espacios intra e interareales y la evaluación del desempeño académico de los estudiantes**.

Para el año 2017, la CABA presenta un gasto educativo de \$34.525.683.422¹², del cual el 99,6% corresponde a erogaciones de salarios docentes. El gasto destinado para el nivel secundario representa el 23,33% del gasto total que la Ciudad destina para educación.

Los indicadores sobre gasto educativo de la jurisdicción indican para el año 2017 que el Gasto Educativo/Gasto Público equivale al 18,1%, mientras que el Gasto Público en Educación por alumno del sector estatal es de \$ 74.260 muy por encima del promedio nacional (\$46.962).

En 2017 CABA posee una matrícula de 194.032 estudiantes en el nivel secundario que se encuentra prácticamente dividida en un 50% para cada tipo de gestión (estatal/privada)¹³.

Con respecto a la cantidad de egresados del nivel secundario, en 2016 se observa un total de 22.926 estudiantes, correspondiendo un 60% a gestión privada y el 40 % restante a gestión estatal. En el mismo año los repitentes suman 16.479 alumnos, que representan el 81% de los que se encuentran en gestión estatal y 19% en gestión privada, y que se relacionan con el número absoluto de estudiantes que se encuentran para cada tipo de gestión.

La cantidad total de cargos docentes en educación común del nivel secundario para el año 2017 ascienden a 22.024, los cuales se distribuyen de la siguiente manera dentro de la Planta Funcional: el 16% se concentra en cargos de dirección, el 45% frente a alumnos, el 35% acciones de apoyo mientras que

11 La Tasa de Sobreedad es el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. En este caso los datos que se utilizan son los del Relevamiento Anual 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación.

12 CGECSE/DNPPE/SlyCE/Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/MECCyT; Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa/DNPPE/SlyCE/MECCyT.

13 Relevamiento Anual 2017. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación.

fuera de la planta funcional solo posee el 4,0%. Con relación al tipo de gestión, el 72% de los cargos se encuentran en gestión estatal y el 28% en gestión privada.

La oferta de nivel secundario en la Ciudad se compone de 500 unidades de servicio, en donde más del 99% se concentra en aquellas que contienen simultaneidad con los ciclos básico y orientado. Asimismo, se puede observar que el 32% de las unidades pertenecen al ámbito estatal y 68% corresponde al ámbito privado.

En el análisis de los indicadores de eficiencia se encuentra que la Tasa de Sobreedad¹⁴ en el año 2016 para este nivel arroja un valor de 83,27% similar al que se encuentra para total país (83,26%).

Con relación a la Tasa de Promoción Efectiva para el 2016 la misma asciende a 83,27%, que en términos comparativos está por arriba de la del total país (78,58%). En tanto, la Tasa de Repitencia para ese año presenta un valor de 8,78%, muy por debajo del total país que es de 10,89%. Finalmente, la Tasa de Abandono Interanual 2016-2017 para este nivel es de 7,95%, tres puntos por debajo del total nacional que es de 10,53%.

La provincia de Córdoba decidió estudiar la experiencia de las escuelas **Pro-A (Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación)**, que propone un modelo que “recupera experiencias educativas locales, nacionales e internacionales caracterizadas por un formato curricular, donde la trayectoria escolar de los sujetos se constituye en el eje vertebral del proyecto educativo y una organización institucional que genera nuevos espacios para la práctica docente”. El alcance es limitado porque solo se trabaja con 12 escuelas, aunque se prevé alcanzar un total de 40 sedes. El mismo ha sido generado a partir de la Resolución Ministerial N° 136/14, Resolución Ministerial N° 1463/16 (procedimiento para cobertura de horas y cargos docentes). Los núcleos analíticos seleccionados para mirar esta política dentro de la presente investigación son: **el énfasis en las TIC y los entornos de aprendizaje.**

La provincia presenta un gasto educativo de \$ 33.732.937.469¹⁵, del cual alrededor del 98% corresponde a erogaciones por salarios docentes. El gasto para el nivel secundario representa el 34,2% del gasto total que la jurisdicción destina para educación.

Los indicadores sobre gasto educativo provincial indican para el año 2017 que el Gasto Educativo/Gasto Público equivale al 25,1%, mientras que el Gasto Público en educación por alumno del sector estatal es de \$ 40.984, muy cerca del promedio nacional, \$46.962.

Para el año 2017 Córdoba posee una matrícula de 326.326 estudiantes en el nivel secundario que se encuentra distribuida de la siguiente manera: 60% de gestión estatal y 40% corresponde a gestión privada¹⁶.

Hacia 2016 registra 28.299 egresados para el nivel secundario, mientras que un 51% corresponde a gestión estatal, gestión social/cooperativa 1% y 15% a gestión privada. 83% se concentra en gestión estatal (estatal y social/cooperativa) y 17% corresponde a gestión privada.

Los repitentes suman 26.681 alumnos que representan el 85% de los que se encuentran en gestión estatal y 15% restante a gestión privada, que se relacionan con el número absoluto de alumnos que se encuentran para cada tipo de gestión.

La cantidad total de cargos docentes en educación común del nivel secundario para el año 2017 ascienden a 14.458, los cuales se distribuyen de la siguiente manera dentro de la Planta Funcional: el 20% se concentra en cargos de dirección, el 26% frente a alumnos, el 52% acciones de apoyo, mientras que

14 La Tasa de Sobreedad es el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. En este caso los datos que se utilizan son los del Relevamiento Anual 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación.

15 CGECSE/DNPPE/SlyCE/Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/MECCyT; Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa/DNPPE/SlyCE/MECCyT.

16 Relevamiento Anual 2017. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación.

fuera de la planta funcional solo es de un 3%. Con relación al tipo de gestión, el 64% de los cargos se encuentran en gestión estatal y el 36% en gestión privada.

La oferta del nivel secundario en Córdoba se compone de 992 unidades de servicio, de éstas el 98% se concentra en aquellas que contienen simultáneamente los ciclos básico y orientado. Asimismo, se puede observar que el 75% de las unidades pertenecen al ámbito estatal, mientras que el 25% restante corresponde al ámbito privado.

En el análisis de los indicadores de eficiencia se identifica que la Tasa de Sobreedad¹⁷ para el año 2016 para este nivel arroja un valor de 27,00%, que se ubica por debajo del resultado del total país (33,13%).

Con relación a la Tasa de Promoción Efectiva para el 2016 la misma asciende a 82,29%, que en términos comparativos está por encima del total país (78,58%). En tanto, el análisis de la Tasa de Repitencia para 2016 arroja un valor de 8,39%, encontrándose por debajo del total país que es 10,89%.

Por último, la Tasa de Abandono Interanual 2016-2017 para este nivel es de 9,32%, un punto por debajo del total nacional que es de 10,53%.

La provincia de Chaco trabajó con un programa específico y situado que apunta al **Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria** (Resolución N° 6336/16). Es un programa que funciona en algunas escuelas y que no dispone de ningún tipo de financiamiento. Las acciones se llevan adelante de acuerdo a las propuestas que hacen las instituciones escolares de manera conjunta con la comunidad del lugar. El análisis de las concreciones institucionales de esta política se enfoca en los núcleos: **acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria e intervenciones pedagógicas**.

La provincia presenta un gasto educativo de \$17.547.191.30918, del cual alrededor del 97,3% corresponde a erogaciones por salarios docentes. El gasto destinado para el nivel secundario representa el 32,9% del gasto total que la provincia destina para educación.

Los indicadores sobre gasto educativo para la provincia señalan para el año 2017 que el Gasto Educativo/Gasto Público equivale al 37,2%. El Gasto Público en educación por alumno del sector estatal es de \$ 44.754, por debajo del promedio nacional, \$46.962.

Es importante destacar que se ha considerado para esta Provincia a la gestión social/cooperativa, dado que ésta es financiada en su totalidad por el Estado Provincial, por lo cual, estadísticamente se la incorpora para la lectura en la Gestión Estatal.

Para el año 2017 Chaco posee una matrícula de 102.561 estudiantes en el nivel secundario que se encuentra distribuida de la siguiente manera: 84% de gestión estatal, gestión social/cooperativa 1% y 15% corresponde a gestión privada¹⁹.

Hacia 2016 registra 11.111 egresados para el nivel secundario, en donde 83% se concentra en gestión estatal (estatal y social/cooperativa) y 17% corresponde a gestión privada.

Los repitentes suman 10.523 alumnos, que representan el 93% de los que se encuentran en gestión estatal y 7% restante a gestión privada, en relación con el número absoluto de estudiantes que se encuentran para cada tipo de gestión.

17 La Tasa de Sobreedad es el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. En este caso los datos que se utilizan son los del Relevamiento Anual 2016. DIEE. Ministerio de Educación de la Nación.

18 CGECSE/DNPPE/SlyCE/Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/MECCyT; Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa/DNPPE/SlyCE/MECCyT.

19 Elaboración en base a datos del Relevamiento Anual 2017. ME Provincia de Chaco.

La cantidad total de cargos docentes en educación común del nivel secundario para el año 2017 ascienden a 4.654, los cuales se distribuyen de la siguiente manera dentro de la Planta Funcional: el 23% se concentra en cargos de dirección, el 17% frente a alumnos, el 55% acciones de apoyo mientras que fuera de la planta funcional solo es de un 6%. Con relación al tipo de gestión, el 80% de los cargos se encuentran en gestión estatal y el 20% en gestión privada.

La oferta del nivel secundario es de 373 unidades educativas, donde más del 96% se concentra en aquellas que contienen a los ciclos básico y orientado. Asimismo, se puede observar que el 78,6% se concentra en el sector estatal, el 1,9% corresponde a gestión social/cooperativa y 19,6% a gestión privada.

El análisis de los indicadores de eficiencia muestra que la Tasa de Sobreedad²⁰ para el año 2016 para este nivel arroja un resultado de 36,64%, que con relación al resultado del total país se encuentra por encima en tres puntos (33,13%).

Con relación a la Tasa de Promoción Efectiva para el 2016, la misma asciende a 76,02%, que en términos comparativos se encuentra por debajo del total país (78,58%). En tanto, el análisis de la Tasa de Repitencia para 2016 arroja un valor de 10,27%, similar al total país (10,89%).

Por último, la Tasa de Abandono Interanual 2016-2017 para este nivel es de 13,71%, tres puntos por encima del total nacional, que es de 10,53%.

Más allá de los escenarios particulares que surgen del análisis de los datos estadísticos del nivel secundario, se puede afirmar que los formatos propuestos en las jurisdicciones -y estudiados en este trabajo- apuntan a preparar a los estudiantes para que estén en mejores condiciones académicas para ingresar y/o sostenerse en el sistema de educación secundaria. Cada uno desde su planificación espera fortalecer y lograr el objetivo de una escuela inclusiva y capaz de acompañar a los sujetos en su trayectoria escolar, respondiendo además a las necesidades de las demandas del mundo imperante. Para ello, algunas políticas con más efectividad que otras buscan imponer nuevos modelos de gestión institucional, impactando en las formas organizativas y en el DC, mientras que otras, solo abordan algunos aspectos de los que hoy resultan problemáticos para el desempeño de los sujetos de la educación secundaria y las mismas instituciones educativas.

4.2. Acerca de la metodología utilizada

Dada las características y los objetivos dispares de las políticas jurisdiccionales que conforman este estudio, se ha decidido implementar una metodología de corte cualitativo. El proceso de investigación se caracterizó por ser flexible y, a la vez, riguroso en la selección, construcción e implementación de estrategias de recolección y análisis de la información. Esto significa que se tuvo en cuenta durante todo el trabajo el control permanente de la coherencia entre preguntas, objetivos y metodología. Esta selección posibilitó tener acceso a los significados que construyen los actores en sus contextos y prácticas cotidianas. Es por ello que los significados fueron reconstruidos a partir del discurso de quienes participaron en el estudio. En este sentido se puede afirmar, siguiendo a Taylor y Bogdan, que la investigación cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (1998, pp. 20).

El estudio es exploratorio descriptivo, se ha basado en el diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de normativa. Las entrevistas fueron realizadas a los funcionarios que coordinan la política, directores de nivel secundario, supervisores, directores de las escuelas, docentes, tutores, estudiantes y, en algunas jurisdicciones, familias. La investigación incluyó además observaciones de cla-

20 La Tasa de Sobreedad es el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. En este caso los datos que se utilizan son los del Relevamiento Anual 2016. DICE. Ministerio de Educación de la Nación.

ses, talleres y espacios institucionales. Asimismo, se realizó un relevamiento y análisis de las normativas y documentación oficial que respaldan las políticas contempladas, tanto a nivel federal como jurisdiccional. El trabajo de campo se desarrolló desde marzo de 2018 hasta septiembre del mismo año. Los grupos de profesionales que salieron al campo estuvieron constituidos por los integrantes de cada equipo jurisdiccional que desde el principio participaron tanto en la elección de las políticas, las decisiones metodológicas y que trabajaron de manera activa y sistemática consolidándose en las reuniones mensuales de trabajo.

Cada jurisdicción seleccionó tres instituciones educativas distintas para la descripción y el análisis de las políticas elegidas.

Para el armado de este proyecto se realizó el siguiente trabajo de campo:

Se visitaron 12 escuelas, 3 por cada jurisdicción.

Se realizaron un total de 159 entrevistas semiestructuradas a los actores mencionados.

Se concretaron 20 observaciones de clases y talleres.

El detalle por jurisdicción es el siguiente:

Jurisdicción	Nombre del programa			
	Escuelas Visitadas	Entrevistas individuales y grupales	Actores entrevistados	Observaciones
CABA	3	34	60	2
Chaco	3	21	29	s/r
Córdoba	3	28	33	18
Río Negro	3	27	37	s/r

S/r: sin realizar

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2009) La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento Innovación Educativa, vol. 9, núm. 47, abril-junio, 2009, pp. 33-43. Distrito Federal, México: Instituto Politécnico Nacional.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414895004>

Austral, S., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y., y Larripa, S. (2018) Las tutorías en la Nueva Escuela Secundaria (NES). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA.

Disponible en:

http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2018_las_tutorias_en_la_nueva_escuela_secundaria.pdf

Austral, R., Dabenigno, V., Aguilar, L., Bloch, M., Goldenstein Jalif, Y., Guberman, F. y Larripa, S. (2017) El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular. Configuraciones institucionales de algunas instancias curriculares específicas de la NES. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA.

Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_inicio_de_escolaridad_secundaria_en_contextos_de_cambio_curricular.pdf

Ball, S. (1993) What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2, 10-17.

Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Número 2 y 3. Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar>.

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*, Routledge, Londres, Inglaterra.

Beech, J. y Meo, A. (2016) Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 24.

Bonal, X. (1995) El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología, 147: pp.131-153, Barcelona, España.

Braslavsky, Cecilia (1994) Del modelo pedagógico vigente a un modelo productivo (En línea). Serie Pedagógica, (1): 111-124.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2525/pr.2525.pdf

Braun, A.; Ball, S.; Maguire, M. & Hoskins, K. (2011) *Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:4, 585-596.

Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. Revista Iglú, 1. Buenos Aires, Argentina.

Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007) La obligatoriedad de la educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie La Educación en debate N° 4. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Carbonell, J. (2001) La aventura de innovar: el cambio en la escuela, Editorial Morata, Madrid.

Gallart, M. A. (2006) La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional, Editorial La Crujía, Buenos Aires.

Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2016) *Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas en el Ciclo Básico de la NES*. Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires - Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_informe_nes-_eq_secundaria.pdf.

De Alba, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Miño y Dávila editores, Argentina.

De la Barrera, S. (2005) *Innovación en instituciones educativas: un estudio de caso* (Mimeo). Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

Dirié, C., Fernández, B. y Landau, M. (Coord.) (2015) *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: Estudio en tres jurisdicciones*. Serie Fortalecimiento de la Investigación en los Ministerios de Educación. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1170-9.

Dussel, I. (2014) ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). Este artículo forma parte del número especial *Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.

D'Andrea, A. M., Sobol B. y Almirón M. (2013) El programa "Educación media y formación para el trabajo para jóvenes" en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Ezpeleta Moyano, J. (2004), *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2004, 9 (abril-junio) : [Fecha de consulta: 7 de mayo de 2019], Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México. ISSN 1405-6666.

Flasco y Unicef (2018) *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flasco_PolíticasEducativas.pdf. ISBN: 978-92-806-4961-1.

Flasco (2017) ¿Cómo se abordaron las nociones "cambio" e "innovación" en la investigación de los últimos años? Reunión de investigadores en educación secundaria (RIES). Dossier. Disponible en: http://ecys.flasco.org.ar/newsletterRies/2017/diciembre/news-unicef_dossier.html

Finnegan, F. y Serulnikovi, A. (2015) *La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*. Serie La Educación en debate N° 20. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISSN: 1850-5945.

Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev61ART1.pdf>.

Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Editorial Akal, Madrid, España.

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press [ed. esp.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000].

García, P. y Álvarez, M. (2015) Capítulo 1: La innovación en las universidades nacionales en Lamarra, N., Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Reflexiones en torno al concepto de innovación y la universidad, *El concepto de innovación*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Provincia de Buenos Aires.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, *Revista de Educación* N° 339, pp. 43-58, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Madrid, España.

Hirschberg, S. (2015) La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel. *Serie La Educación en debate* N° 18. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina. ISSN: 2314-2863.

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. S.L. Fundación Paideia, Madrid, España.

Kessler, G. (2002) *La Experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO-IIEP Sede Regional Buenos Aires, Argentina.

Krotsch, (2001) *Educación Superior y Reformas Comparadas*, Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Provincia de Buenos Aires, Argentina. ISBN. 9789879173541.

Libedinsky, M. (1999) *La innovación didáctica emergente en escuelas medias. Estudio de casos. Vol.1*, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1618/uba_ffyl_t_1999_36390_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, N. y Sourrouille, F. (2010) *Desigualdad, diversidad e información en: Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*, IIEP – UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina/OEI, Madrid, España.

Maguire, M. Perryman, J. Ball, S & Braun, A, (2011) *La escuela común. ¿Qué es?*, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 32, N° 1, Londres, Inglaterra.

Mainardes, J. (2006). *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a interpretação de políticas educacionais*. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69.

Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid_0101-7330/Ing_pt/nrm_iso.

Margalef García, L; Arenas Martija, A. (2006) *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores (en línea)*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, fecha de consulta: 7 de mayo de 2019. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>. ISSN 0716-0488.

Meo, A.; Dabenigno, V.; Austral, R.; y Romualdo, V. (2011) *Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, *Articulación y trayectorias integradas, Aportes para una discusión, Secundaria Federal 2030*.

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013) *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio del caso el Plan de Mejora Institucional*. *Serie La Educación en debate* N° 13. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina. ISSN: 2314-2863.

Montesinos, M. P., Sinisi, L., Schoo, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. *Serie La Educación en debate* N° 6. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

Oszlak, O. (2001) *El rol del estado: micro, meso, macro*. Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, Chaco, Argentina.

Popkewitz, T. S. (1991) *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching; Teacher, Education and Research*, Teachers College Press, Nueva York, Estados Unidos.

Rivas, A. (2017) *Cambio e Innovación educativa: Las cuestiones cruciales*. Documento Básico, Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina.

Schoo, S. (2013) *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Serie *La Educación en debate* N° 10. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina. ISSN: 2314-2863.

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid, España.

Tiramonti, G. (compiladora) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, Argentina.

Taylor, S. Y. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, España.

Tyack, D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Normativa

Consejo Federal de Educación. Declaración de Purmamarca, Jujuy, Argentina, 12 de febrero de 2016.

Documento Respalatorio. Fundamentación y Marco Normativo de la Secundaria del Futuro. Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2017.

Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/documento-respalatorio>

Ley N° 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos nacionales a la ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 6 de diciembre de 1991.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro, Río Negro, Argentina, sancionada el 20 de diciembre de 2012.

Ley N° 4836 Modificación de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro, Río Negro, Argentina, sancionada el 26 de abril de 2013.

Resolución CFE N° 79. Plan Nacional de Educación Obligatoria, Buenos Aires, Argentina, 28 de mayo de 2009.

Resolución CFE N° 84. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires, Argentina, 15 de octubre de 2009.

Resolución CFE N° 88 y Anexo. Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires, Argentina, 27 de noviembre de 2009.

Resolución CFE N° 91 y Anexo. Lineamientos y Criterios para la inclusión de títulos técnicos de nivel secundario y de nivel superior y certificaciones de Formación Profesional en el proceso de homologación. Buenos Aires, Argentina, 27 de noviembre de 2009.

Resolución CFE N° 93. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires, Argentina, 17 de diciembre de 2009.

Resolución CFE N° 285. Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021. Argentina Enseña y Aprende. San Luis, Argentina, 23 de agosto de 2016.

Resolución CFE N° 330. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina/Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos del Nivel Jurisdiccional. Buenos Aires, Argentina, 6 de diciembre de 2017.

Resolución N° 321. Aprobación del Diseño Curricular, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 26 de enero de 2015.

Resolución N° 136. Autorización del inicio del Programa Avanzado (Pro-A) de nivel secundario en Tecnologías de la Información y Comunicación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 20 de marzo de 2014.

Resolución N° 1463. Aprobar el Procedimiento para la cobertura de las horas cátedra y cargos en las escuelas del Programa Avanzado (Pro-A) de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 19 de noviembre de 2015.

Resolución N° 6330. Aprobar el Programa Provincial de Trayectorias Escolares "Fortalecimiento de los procesos de transición entre Educación Primaria a Educación Secundaria", Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Chaco, Chaco, Argentina, 26 de septiembre de 2016.

CONCRECIONES INSTITUCIONALES DE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

EN CUATRO JURISDICCIONES ARGENTINAS
(2017-2018)

RÍO NEGRO

NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE RÍO NEGRO - ESRN

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y EL TRABAJO
EN ÁREA: DISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR Y
MULTIDISCIPLINAR



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación



Río Negro

Nueva Escuela Secundaria de Río Negro - ESRN
Las trayectorias escolares y el trabajo en área

1. Nueva Escuela Secundaria de Río Negro - ESRN (Río Negro)

1.1. Acerca de la Nueva Secundaria de Río Negro como política

A partir de la vuelta a la democracia en el año 1983, el Nivel Secundario de la provincia de Río Negro fue atravesando diferentes transformaciones. Durante el periodo comprendido entre 1986-1995 se implementó una reforma denominada Ciclo Básico Unificado (CBU) (Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 964/86) cuya propuesta curricular se estructuraba en áreas de conocimiento y motorizaba la interdisciplinariedad. Además, modificaba los modos de evaluación, fomentaba la articulación de los equipos docentes, promovía la realización de talleres para los estudiantes pensados como una forma de trabajo. La designación de los docentes era por cargo, situación que posibilitaba la concentración de las actividades en una única escuela. Según la voz de los actores entrevistados en esta investigación, tanto funcionarios como docentes, este enfoque pedagógico inspiró en cierta medida el espíritu de la actual Escuela Secundaria Río Negro (en adelante ESRN).

Más allá de las potencialidades de esta reforma, la experiencia logró sostenerse sólo por una década. En los años 90, las políticas neoliberales implementadas en nuestro país y la falta de financiamiento contribuyeron a su desarticulación. A mediados de dicha década comenzó a implementarse lo que se denominó la “Contrarreforma” (Resolución CPE N° 201/96). Esta propuesta volvía a un paradigma de organización curricular disciplinar, en el que la evaluación adquiría un carácter normativo, y la contratación de los profesores se realizaba a través de horas cátedra, debiendo realizar la tarea docente en varias unidades educativas para lograr una mejor remuneración.

En 2008, en el marco de la implementación de la Ley de Educación Nacional (LEN), en el nivel provincial tuvo lugar otra reforma del Nivel Secundario, conocida como Escuelas de Transformación (Resolución CPE N° 235/08). En esta propuesta se incorporaba un sistema de trabajo basado en la concentración horaria de los profesores aplicado a un nuevo DC, la asignación de horas institucionales de trabajo colectivo y de articulación de distintas disciplinas, a cargo de un “coordinador interdisciplinar” (FLACSO/UNICEF, 2018). Al año siguiente, el Consejo Federal de Educación (CFE) acordaba sobre los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” a través de la Resolución N° 84, y posteriormente presentaba el documento de las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” sancionado por la Resolución N° 93. En consonancia con la LEN y las resoluciones del CFE, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 sancionada por la legislatura provincial en el año 2012, estableció los principios que permitieron la organización de la nueva propuesta para la escuela secundaria rionegrina, generando el marco a partir del cual se construye la ESRN.

El diseño de la ESRN, política vigente en la actualidad, comenzó a implementarse en el año 2015. Su puesta en marcha se llevó a cabo luego de un proceso de consulta e intercambio que incluyó jornadas institucionales en las escuelas, con el fin de que docentes y estudiantes problematizaran y reflexionaran acerca de la situación en la que se encontraba la escuela secundaria.

Durante el año 2016, tanto la Dirección de Educación Secundaria, como la Dirección de Planeamiento y Educación Superior, trabajaron sobre los tres ejes organizadores de la ESRN: uno administrativo, uno pedagógico y uno político. Convocaron a distintos sectores del Ministerio y a especialistas curriculares, quienes, junto al sindicato de docentes, conformaron una comisión mixta de trabajo para el seguimiento de la escritura del diseño, la estructura de la escuela y los cargos docentes. Este escenario se prolongó hasta mediados del año 2016 cuando se presentó un conflicto que puso en tensión al Sindicato de Docentes (UNTER) con el gobierno.

A más de un año del inicio de la implementación de la ESRN, los gestores de la política consideran que han “*derribado*” ciertos temores iniciales como “*que los docentes se iban a quedar sin trabajo, que iban a pasar todos y no iban a aprender nada*”. Basan esta afirmación en la fidelidad de los postulados de la ESRN a los principios de la Ley Orgánica de Educación 4819. Asimismo, rescatan que el trabajo realizado a través del seguimiento y recorrido por las escuelas –que aún continúa principalmente a través de instancias de capacitación virtual, sobre todo-, ha otorgado un marco de la libertad sostén para la implementación de la tarea a los supervisores, equipos directivos y docentes.

El grado de explicitación de la política en las escuelas ha tenido varias resonancias para los actores que deben ponerla en funcionamiento. Las tensiones producidas de la puesta en acto, motivaron al inicio la introducción de modificaciones inmediatas en la normativa vigente, tanto en el año 2017 (Resolución 04617/17) como en 2018, en respuesta al reclamo de mayor claridad por parte de las escuelas. En referencia a esa situación una funcionaria expresa: “*lo que nos llegaba era que nosotros dábamos por sentado cosas que no eran tan obvias*” (Director de la política).

Desde los directores de la política también aparece una posible respuesta a la pregunta sobre lo no dicho. Opinan que se necesitaría de un contacto mayor de los docentes con los textos de la política para una comprensión más profunda y, por tanto, los términos no generan en los lectores el impacto que éste debería tener: “*hay como vacíos, como que llegan a la fundamentación y no pueden avanzar. Entonces siempre hay como una ruptura en la argumentación que no permite construir el saber*” (Director de la política). Esta situación provoca el planteo sobre el lugar de los interlocutores entre la letra escrita, la Dirección de Nivel Educación Secundaria y las escuelas, pensando en las posibles lecturas de los textos normativos y en la posibilidad de que se concrete un diálogo entre los actores y los funcionarios para la comprensión de los supuestos, las propuestas y los sentidos que se les da a la ESRN desde el RA y el Diseño Curricular (en adelante DC).

Por último, las autoridades ministeriales valoraron la posibilidad de haber plasmado en la letra escrita lo real, y factible ya que “*lo que está escrito es la escuela posible, porque la que imaginamos era mucho más autónoma pedagógicamente [...] mucho más abierta*” y ponderan de esta política para la innovación el armado del cargo docente contemplando los costos presupuestarios que el mismo implicaba y el RA donde se incorpora y se materializa el concepto de trayectoria.

Finalmente, luego de este proceso de diseño y reformulación, en el que estuvieron presentes la discusión, el diálogo y las tensiones propias de la construcción colectiva de una nueva propuesta educativa, la reforma llegó a las instituciones. La incorporación efectiva de las escuelas a la nueva propuesta se llevó a cabo en dos etapas. En el año 2017, se incluyeron 58 escuelas medias y, al año siguiente, se sumaron las otras 35 instituciones. De este modo, todas las escuelas secundarias públicas quedaron incluidas en la ESRN.

1.1.1. Rasgos más sobresalientes de la ESRN

La normativa que regula el funcionamiento de la ESRN es el RA y el DC. La mayor parte de los aspectos vinculados con la organización pedagógica y curricular y del trabajo docente se encuentran contenidas en estos documentos. A continuación, se mencionan los aspectos más sobresalientes referidos a la organización escolar y curricular, explicitados en la normativa.

- a. **Estructura horaria.** Se establece una estructura horaria de veintisiete (27) horas reloj semanales. Este tiempo se distribuye en cinco (5) horas diarias en las cuales estudiantes y docentes comparten la construcción de saberes y, dos (2) horas a contraturno para Educación Física. Además, en cada jornada escolar pueden dictarse hasta dos espacios de formación o Unidades curriculares a los fines de evitar la atomización de los contenidos a enseñar.

- b. **Organización del trabajo docente por cargo.** Se establecen cargos de nueve (9), dieciséis (16) y veinticinco (25) horas reloj de manera tal que las tareas del docente quedan concentradas en una o dos escuelas como máximo y con un cargo por turno. Este cargo incluye actividades de enseñanza frente a estudiantes, coordinación de área, tutoría, espacios paralelos de recuperación y complementación de saberes, acompañamiento a las trayectorias de estudiantes, seguimiento de trayectorias especiales, entre otras tareas.

Además, todos los profesores cuentan con dos horas de trabajo institucional destinadas a la reunión de área, y a intercambiar pareceres sobre la propuesta pedagógica que están implementando. Ese espacio se lleva adelante al mismo tiempo en todas las escuelas de la provincia, de la modalidad común, del mismo turno.

- c. **Estructura y organización curricular:** En acuerdo con la LEN, la escuela secundaria se estructura en dos ciclos:

- Un ciclo básico de dos (2) años común a todas las orientaciones
- Un ciclo Orientado de tres (3) años que brinda una formación diversificada en función de las áreas de conocimiento, el mundo social y el trabajo.¹

El Ciclo Básico se propone como una Unidad o Bloque Académico que “pretende atender los distintos tiempos de aprendizaje de los estudiantes, sus subjetividades y además articular con el nivel primario” (DC, pág. 44). Tiene una duración de cuatro cuatrimestres.

El Ciclo Orientado tiene una duración de seis cuatrimestres, que se corresponden con los tres años de la escuela secundaria anterior, y se resuelve en tantas Unidades Curriculares como Áreas de Conocimiento de la Formación General, que son las mismas que las que presenta el Ciclo Básico, asimismo abarca Espacios de Formación Específica de la Orientación. Estos espacios se caracterizan por tener contenidos específicos que permiten construir los saberes orientados.

Según la Resolución provincial 3035/16, la Jurisdicción ha decidido considerar las siguientes Orientaciones para la Educación Secundaria Orientada entre las propuestas por el CFE (Res. 84/09 y 210/13):

- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales y Humanidades
- Economía y Administración
- Lenguas
- Arte
- Turismo
- Comunicación
- Informática
- Educación
- Educación Física
- Físico Matemática
- Literatura

La elección de la orientación por parte de cada escuela ha sido realizada a través de un acto democrático por parte de la comunidad escolar local.

¹ La elección de las orientaciones de cada uno de los establecimientos escolares formó parte de un proceso de consulta y elección democrático realizado durante el año 2016 en toda la provincia (Res. CPE 1011/17).

- d. **Organización curricular por áreas del conocimiento, abordadas como unidades curriculares.** El DC establece que la organización académica es por Áreas de Conocimiento, con el objeto de promover “la multialfabetización” (ibíd. pág. 45). En cada jornada escolar pueden dictarse hasta dos unidades curriculares a los fines de evitar la atomización de los contenidos a enseñar. La unidad curricular refiere a un área de conocimiento conformada por una o más disciplinas, las cuales comparten los mismos métodos de conocimiento y el mismo objeto de estudio. Las Unidades Curriculares del Ciclo Básico y de la Formación General del Ciclo Orientado son:

- Educación Matemática
- Educación en Lengua y Literatura
- Educación en Ciencias Sociales y Humanidades
- Educación Científica y Tecnológica
- Educación en Segundas Lenguas
- Educación en Lenguajes Artísticos
- Educación Física Unidades Curriculares de la Formación Específica
- Educación Física

Las Unidades Curriculares de la Formación Específica del Ciclo Orientado son espacios de formación pensados en torno a la orientación correspondiente.

En el caso de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, por ejemplo, las unidades son:

- Antropología Cultural
- Comunicación y Sociedad
- Metodología y Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria
- Problemáticas Sociales Contemporáneas Latinoamericanas y Argentinas
- Problemática del Conocimiento Social

La ESRN se estructura a partir de áreas de conocimiento o unidades curriculares y espacios de taller. Los espacios de formación (áreas y talleres) tienen abordajes disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares. Las unidades curriculares son cuatrimestrales y contemplan: a) un periodo inicial de 2 (dos) semanas de articulación y complementación de saberes; b) un momento de acreditación de 1 (una) semana; c) luego se da lugar al desarrollo central de las unidades; y d) finalizando el cuatrimestre, la etapa final con 2 (dos) semanas de trabajo destinadas al fortalecimiento de las trayectorias, suprimiéndose la promoción en bloque.

- e. **Alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar** de los estudiantes fortaleciendo el proceso educativo individual y grupal. En este sentido, el texto del RA prevé la organización y gestión de una batería de dispositivos pedagógicos enfocados al principio de permanencias, centrados en la idea de que la ESRN prevé la inclusión de los estudiantes, evitando el abandono y el desgranamiento. En este sentido, el texto plantea:

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 garantice trayectorias escolares continuas y completas (RA, pág. 4).

Por su parte, el DC establece que la ESRN, para promover la permanencia, tiene que:

Deconstruir para reconstruir acuerdos sobre el acompañamiento y sostenimiento que la escuela secundaria otorga a las trayectorias diversas en función de prevenir la repitencia y/o abandono escolar (desgranamiento) (DC, pág. 18).

- f. **El Espacio de Vida Estudiantil (EVE)** es el momento donde todos los estudiantes de la escuela se reúnen. Allí, se promueve el desarrollo de líneas de acción con el fin de involucrarlos en las diversas áreas de la vida social, la resolución de situaciones que se les presenten dentro y fuera del ámbito escolar, favoreciendo la participación de éstos por medio de herramientas que habiliten sus capacidades éticas, cognitivas, personales e interpersonales.

1.2. Descripción de las escuelas estudiadas

Se presenta a continuación una breve caracterización de casos institucionales seleccionados para el estudio.

La escuela A se encuentra ubicada al noroeste de la ciudad de General Roca, provincia de Río Negro. El edificio, que en la actualidad es compartido con un Centro de Educación Nocturna Secundaria (CENS: planes de tres años), se inauguró en el año 2005. Dispone de diecisiete aulas comunes, laboratorio, sala de informática, sala de recursos, biblioteca, SUM y área de equipo directivo.

Es una de las escuelas secundarias que concentra mayor matrícula a nivel provincial (789 estudiantes distribuidos en 32 divisiones de aproximadamente 25 estudiantes cada una). Desde hace varios años se mantiene con varias divisiones de ingreso. Al momento de realizarse el trabajo de campo. La escuela contaba con 8 divisiones de primero, 8 segundos, 6 terceros, 6 cuartos y 4 quintos. Si bien la matrícula es mayor en el turno mañana, la diferencia es mínima. En el ciclo superior la escuela ofrece cuatro orientaciones.

El Equipo Directivo está conformado por tres miembros. Respecto del plantel docente, a partir de la implementación de la ESRN disminuyen en cantidad porque aumenta la concentración horaria de cada docente en el cargo, desempeñándose actualmente frente a curso 95 profesores, la mayoría de ellos con cargo de 25 horas. Si bien puntualmente no se indagó sobre la antigüedad de los docentes en general, todos los entrevistados aludieron a una amplia trayectoria dentro de la escuela, haciendo extensivo este dato, en el transcurso de las entrevistas, a otros docentes de la institución. Además, la escuela cuenta con alrededor de 30 personas que se desempeñan en diferentes cargos: preceptores, secretarios, personal de maestranza, entre otros.

Los datos sobre los indicadores de proceso del año 2017 arrojan un 31% de repitencia, un 8% de abandono y un 56% de alumnos con sobriedad.

La escuela cuenta desde hace muchos años con un Consejo de Convivencia y delegados por curso que son convocados por el equipo directivo para tratar temas puntuales vinculados con la organización y el funcionamiento institucional. Carece de Centro de Estudiantes.

En cuanto a las características socio-económicas de los estudiantes que concurren a la institución, el equipo directivo y los docentes entrevistados plantean que se trata de una población muy vulnerable, y que muchas familias se encuentran en situación de riesgo: bajos ingresos, trabajo informal y hacinamiento, entre otros aspectos. Asimismo, es significativo el porcentaje de estudiantes que se han convertido en madres y padres.

La **escuela B** se encuentra en las inmediaciones de la ciudad de General Roca, Provincia de Río Negro. La oferta educativa de la zona la constituyen una escuela primaria y una escuela secundaria. Asisten 696 estudiantes distribuidos en 26 divisiones (27 alumnos por división). Comparte edificio con un CENS. El edificio dispone de catorce aulas comunes, Sala de Recursos, Sala de Informática, Laboratorio, Biblioteca y SUM.

Desde hace varios años, la matrícula de ingresantes a primer año se mantenía en siete divisiones y en el año 2018 disminuyó a seis. En lo que respecta a los datos de indicadores de proceso, en el año 2017 no se registra abandono interanual, el 49% de los matriculados presenta sobreedad y la repitencia alcanza el 22%.

En el ciclo superior la escuela ofrece dos orientaciones. El Equipo Directivo está conformado por un Director y dos Vicedirectores, uno en cada turno. Respecto del plantel docente, a partir de la implementación de la ESRN se incrementó la cantidad de docentes, desempeñándose actualmente frente a curso unos 67 profesores, la mayoría de ellos con cargo de 25 y 16 horas. Muchos de ellos poseen una antigüedad de más de 10 años en la institución. Además, la escuela cuenta alrededor de 20 personas que se desempeñan en diferentes cargos: preceptores, secretarios, bibliotecarios, referentes TIC, personal de maestranza, entre otros.

La escuela carece de Centro de Estudiantes activo, pero dispone de delegados por curso que son convocados por el equipo directivo para tratar temas puntuales vinculados con la organización y el funcionamiento institucional.

La **escuela C** está ubicada en una localidad de aproximadamente 5500 habitantes. La mayoría de los estudiantes provienen de familias que trabajan en las chacras aledañas a la localidad. La oferta educativa del lugar está constituida por un jardín de infantes, una escuela primaria, una escuela secundaria, una escuela primaria para adultos/as y una secundaria para adultos/as.

En el ciclo superior la escuela ofrece dos orientaciones. Asisten 293 estudiantes distribuidos en 14 divisiones (21 estudiantes por división). Desde hace varios años, la matrícula de ingreso se mantiene en por lo menos una sección por turno.

En lo que respecta a los indicadores de proceso, la institución no registra abandono, el 33% de la matrícula presenta sobreedad y hay un 11% de repitencia. El edificio dispone de cinco aulas comunes, sala de recursos y video, sala de informática, laboratorio, biblioteca y SUM.

La escuela no cuenta con Centro de Estudiantes, pero dispone de delegados estudiantiles por curso.

En lo que respecta a la situación socio-económica de las familias de los estudiantes que asisten a la institución, los entrevistados plantean que la gran mayoría de los padres y madres trabajan en las chacras dedicándose a la fruticultura, teniendo ingresos económicos muy modestos. Se advierte un porcentaje menor de familias que son empleados públicos y/o comerciantes.

1.3. Análisis de núcleos de concreciones de la ESRN

Como se explicitó en el marco teórico, en esta investigación se recuperan una serie de herramientas conceptuales y teóricas, siguiendo el enfoque de Stephen Ball (2012), con el fin de analizar las políticas para la innovación en la Educación secundaria. Estas políticas son entendidas como aquellas que buscan producir cambios en la organización curricular, el RA y el trabajo docente dando cuenta de las posiciones que adoptan los actores intervinientes.

Las tensiones entre lo normativo, los diferentes grados de prescripción de los textos de las políticas educativas y las prácticas de los actores constituyen el eje de análisis de esta investigación. De este modo, el presente informe busca visualizar los modos en que los actores interpretan y traducen los lineamientos de la política en su experiencia escolar cotidiana.

En el marco de la investigación interjurisdiccional se han seleccionado dos núcleos de indagación. Por un lado, el núcleo trayectorias escolares, definido como recorridos o caminos que cada estudiante seguirá a lo largo de su vida institucional. Por otro lado, el trabajo en área de conocimiento que implica la articulación de las disciplinas para la construcción de los saberes que permitan conocer la realidad compleja en la que vivimos.

Las trayectorias escolares y el trabajo en área de conocimiento son ejes sustantivos de la política que se encuentran presentes tanto en el RA como en el DC, que son las normas que regulan el funcionamiento de la ESRN.

Para el abordaje de los núcleos destacados para este estudio **-trayectorias escolares y el trabajo en área de conocimiento-** se consideran las siguientes cuatro dimensiones de análisis de la investigación: RA, Organización curricular, Trabajo docente y Actores intervinientes en la política.

1.3.1. Núcleo 1: Las trayectorias escolares

Las trayectorias escolares constituyen un elemento nodal de la propuesta de la ESRN en tanto enmarcan la mayor parte de las acciones que se desarrollan en el devenir de la política educativa. Por lo tanto, abordar el concepto de trayectoria equivale, de algún modo, a estudiar la ESRN en sí misma. Teniendo en cuenta esta complejidad se abordará algún aspecto por cada una de las dimensiones de análisis de esta investigación.

Cada uno de estos aspectos, seleccionados en función de su emergencia en el trabajo de campo, se describen en los enunciados de la política explicitados en la normativa (RA y DC), y en las posiciones que asumen los sujetos escolares frente a estas transformaciones. De este modo, se exploran las tensiones entre el texto de la política y su puesta en "puesta en acto" en términos de Ball, a través de la interpretación y la traducción de sus lineamientos por parte de los actores escolares.

Tanto en el RA como en el DC se definen a las trayectorias escolares y se establecen las condiciones materiales y simbólicas para el seguimiento, acompañamiento y apoyo pedagógico y emocional de los estudiantes en sus recorridos. Esta normativa propone, además, que las trayectorias son un tiempo continuo en el que la educación secundaria se organiza como un recorrido articulado e integrado de saberes. De acuerdo al RA, las trayectorias escolares son definidas como:

El recorrido, en la experiencia educativa, mediante el cual el estudiante en relación con la institución construye y se apropia de aprendizajes a partir de un corpus de saberes. Las trayectorias no son los sujetos individuales haciendo su camino, siempre nos hablan de una relación con las instituciones y sus modos de organizar ese camino. Modos que reúnen en torno a algo "en común" y que están hechos de espacios, tiempos, palabras, formas de acompañamiento (RA pág. 8).

En el Capítulo IV se establecen los Dispositivos pedagógicos y didácticos para la concreción de las prácticas que permiten sostener las trayectorias de los estudiantes. Es decir, estos dispositivos están orientados a garantizar el acceso, permanencia, promoción y egreso efectivo de los adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria, como así también a posibilitar el desarrollo de estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza, el mejoramiento de los aprendizajes y el acompañamiento a los estudiantes.

En esta normativa es posible observar una variedad de elementos que van desde la elaboración de Proyectos institucionales anuales hasta el diseño de dispositivos áulicos diarios. También se establece la conformación de espacios de trabajo conjunto como: la Jornada Institucional, que es la instancia de diálogo y debate de todos los docentes de la escuela; las reuniones de área y los espacios de planificación, y el Espacio de Vida Estudiantil (EVE), que es el momento de encuentro para los estudiantes, a cargo de los Referentes de la Vida Estudiantil (REVE) y que se desarrolla de forma paralela a las reuniones de área.

El DC de la ESRN también aporta a la definición de las trayectorias escolares desde la consideración del sujeto del aprendizaje situado en un contexto histórico. Allí se enuncia que pensar la enseñanza es tener en cuenta la biografía, la realidad vital, los intereses y los saberes particulares de los estudiantes:

*Construir una escuela que incluya a todos y todas los chicos y chicas de Río Negro es pensarla estratégicamente para que todas las trayectorias escolares sean continuas y completas. Esto hace pensar en las **trayectorias reales** de los estudiantes; esas que no siguen los modelos teóricos establecidos, las que incluyen las historias de vida y las experiencias escolares de los sujetos (DC, pág. 39).*

Asimismo, resulta significativo analizar el modo en que los actores escolares interpretan, vivencian y traducen las trayectorias al interior de las escuelas, debido a que este concepto impacta de lleno en la experiencia escolar de los docentes y estudiantes al plantear aspectos para facilitar y consolidar el tránsito escolar incidiendo en los modos de evaluar, en las reglas y en la organización institucionales.

A continuación se desagrega el núcleo *Trayectorias escolares* considerando algunos aspectos sustantivos de las dimensiones consideradas en este estudio: en la Dimensión RA se considera la evaluación formativa, desde la dimensión Organización curricular y académica nos centraremos en la creación de los agrupamientos como nueva estructura pedagógica, en cuanto a la dimensión trabajo docente, reflexionamos sobre la estructura de cargos, y en cuarto lugar, en cuanto a los roles y funciones de los actores, tomaremos a las Tutorías como uno de los roles fundamentales para la concreción de las trayectorias escolares y las diferentes formas de acompañamiento de los estudiantes en su experiencia vital en la ESRN.

La evaluación formativa para la concreción de las trayectorias

La **evaluación** es uno de los procesos educativos que permite analizar la tensión entre la política y la concreción de las trayectorias en las escuelas por parte de los actores. Así, la normativa de la ESRN promueve una evaluación formativa pensada como proceso y no como cierre y sobre todo, como un modo de construir conocimientos sobre los procesos de enseñanza, sobre la particularidad de las intervenciones que se producen allí y sobre la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes. Esta evaluación permite observar, acompañar los procesos y los resultados de los estudiantes identificando fortalezas y dificultades para diseñar otras oportunidades de aprendizaje, es decir, diferentes trayectos atendiendo a las necesidades de los estudiantes. La evaluación, de acuerdo al RA: “es una forma de conocimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes (RA, pág. 30).

Un **primer aspecto** de la evaluación es la elaboración de criterios comunes. La normativa explicita la necesidad de definirlos y comunicarlos para evaluar las unidades curriculares, de modo tal que la misma “se sustente sobre acuerdos comunes resultado de la reflexión del colectivo docente [...] Desde esta concepción la evaluación es una responsabilidad docente e institucional abarcativa e integral” (RA, pág. 30) y advierte que los estudiantes tienen derecho a conocer anticipadamente estos criterios, en tanto operarán de guía para construir los aprendizajes. Al mismo tiempo, también en forma colectiva, se debe establecer la metodología de evaluación y la acreditación.

Sin embargo, los docentes señalan las dificultades que tienen al evaluar y calificar las trayectorias a través de indicadores comunes con otros espacios a los fines de que las trayectorias sean una realidad y un proceso en el que quienes intervengan evaluando tengan toda la información para tomar las decisiones de manera justa. Al respecto algunos actores escolares señalan: “*tenés dos semanas para dar saberes, una para acreditar y otra para recuperar (...) ¿Cómo nos organizamos en un cuatrimestre?*” (Docente, Escuela A).

“Los criterios no fueron unánimes porque todavía hay gente que mira otras cosas” (Equipo directivo, A). Si bien se manifiestan algunas divergencias en las visiones de los actores respecto de la modalidad de definición de los criterios de evaluación, los estudiantes plantean: “*está bueno, los saberes los aprendés mejor, te organiza, se siente que se cierra un tema, se evalúa y hay nueva continuidad a otra cosa*” (Estudiante, Escuela A)

Un segundo elemento que la ESRN establece como requisito para la evaluación es el porcentaje de asistencia a la escuela. La presencia efectiva en el aula se conforma en otro de los pilares para pensar en la ‘intensidad’ de las trayectorias de un alumno. En este punto el RA especifica que el estudiante debe contar con un 75% de asistencia para acreditar cada unidad curricular y que “*este porcentaje debe tenerse en cuenta para diseñar estrategias que permitan a los actores dar continuidad a las trayectorias escolares considerando la presencialidad de la propuesta de enseñanza y aprendizaje propias de la ESRN*” (RA, pág. 50).

La asistencia es un elemento que interviene a la hora de la acreditación de las unidades curriculares, tanto en la normativa como en la práctica. Al respecto, un miembro de equipo directivo señala:

Hay profesores que dicen que van a evaluar o considerar como indicador la presencia del alumno y que le demuestre que lo que incorporó, lo incorporó acá, adentro de la escuela, no que lo trae de afuera” (Equipo directivo, Escuela A).

Si bien el RA establece los límites de las inasistencias, de acuerdo a los testimonios existe cierta dificultad en el método para registrarlas. Un preceptor agrega:

El registro lo tenemos que hacer por mes, pero los porcentajes son por unidad curricular, entonces yo el año pasado ideé todo un registro por unidad curricular, con los días que tenía... y yo lo tenía en computadora, yo era preceptor de mi curso iba poniendo e iba saliendo el porcentaje (Preceptor, Escuela B).

La ESRN establece la asistencia mínima para la acreditación de las unidades curriculares, pero esta normativa no puede ser registrada en el Sistema de Administración y Gestión de la Educación (SAGE)². Esto genera una recarga de trabajo en los docentes y preceptores, que tienen que registrar la asistencia de los estudiantes en cada unidad curricular, con acciones individuales que a veces dificultan el control institucional de las inasistencias. El mismo preceptor afirma:

Pero no hay planillas de eso, y como no lo podés cargar en el SAGE, el porcentaje te lo da el docente, y el docente que te da el porcentaje le puso un 80%, 100... Nadie lo controla (...) le ponés 40% de asistencia, le ponés un 10 y sale aprobado (Preceptor, Escuela B).

Como se desprende de las citas, coexisten diversos modos de registro de la asistencia a clase de los alumnos, que responden a lo que la normativa considera como un elemento de autonomía pedagógica en la que si bien se establece cómo debe ser registrado, cada institución tiene cierto grado de libertad para el diseño del registro de asistencia, siendo este un aspecto de importancia para la evaluación y promoción de los espacios de formación.

² Sistema de administración vigente al momento del desarrollo del trabajo de campo y cuya función no se restringe al registro de la asistencia.

Un tercer aspecto para analizar es el período de **fortalecimiento** de las trayectorias. De acuerdo al RA, la organización académica del cuatrimestre está dividida en etapas, las cuales tienen una evaluación diferente en cuanto a la profundidad y concreción de los saberes. Este es el esquema que organiza la primera etapa del primer ciclo.

Organización Académica del 1° Cuatrimestre				
Período de Articulación / Complementación de	Instancia de Acreditación	Período central de las Unidades Curriculares	Fortalecimiento de las trayectorias	
Organización Académica del 2° Cuatrimestre				
Período de Articulación / Complementación de	Instancia de Acreditación	Período central de las Unidades Curriculares	Fortalecimiento de las trayectorias	Período de complementación y acreditación de

Así, las trayectorias entendidas como las define el RA, proponen que la enseñanza y el aprendizaje en la nueva escuela secundaria se desarrollen en diversas etapas y con diferente grado de profundización de acuerdo al momento del año, previendo períodos para consolidar los saberes y tiempos para revisar y retransitar aquellos saberes que no han sido acreditados. El espacio de “Fortalecimiento de las trayectorias” está al final de cada cuatrimestre, con una duración de dos semanas y al que deben asistir todos los estudiantes, en el que según el RA *“se diversifican las estrategias de enseñanza y aprendizaje, profundizándose la construcción de saberes en aquellos casos en los que los estudiantes se encuentren en condiciones de poner en diálogo los aprendizajes con nuevas situaciones”* (RA, pág.26). Es decir, se trata de una etapa de profundización y consolidación de saberes, y de evaluación por parte de los docentes del grado de aprendizaje construido. A este momento le sigue un “Período de complementación y acreditación de saberes”, de dos semanas, en una de las cuales... se tendrán en cuenta los saberes aun no acreditados por los estudiantes y se trabajará en la atención de las dificultades identificadas para luego, en la semana de acreditación y de acuerdo a los instrumentos de evaluación definidos, obtener la información requerida para la acreditación (RA, pág.28).

En las escuelas, la idea de ‘la evaluación de la trayectoria’ muchas veces parece quedar anudada a los saberes no consolidados y reducida al tiempo de fortalecimiento de la trayectoria. Este último modo, en el decir de varios docentes, es significado como una instancia con visos de la escuela anterior:

Hay algunos chicos que aprovechan bien esas oportunidades y saben que las pueden aprovechar... Algunos sí aprobaron en el primer cuatrimestre, otros no, pero continuaron la trayectoria en el segundo cuatrimestre; algunos aprobaron, otros no y ya pasan con esas trayectorias al año siguiente, que también a principio de año se hace un fortalecimiento de las trayectorias... si no, no van a poder avanzar [...] y se les va a comenzar a acumular. Yo creo que es difícil para los chicos entender que tienen la posibilidad de sacar la materia previa (Docente, Escuela A).

El RA establece a modo de advertencia y en modo destacado, la siguiente afirmación: “**IMPORTANTE:** Todos los estudiantes, sin excepción, participan de estas instancias” (RA, pág. 27). Este aviso parece pretender aclarar la comprensión de que la trayectoria de un estudiante es todo el tiempo que transcurre su escolaridad, en todas sus etapas.

Un integrante del Equipo directivo considera que a los estudiantes les ocurre lo mismo que a los docentes, que no pueden ‘apropiarse’ de lo que implica la escolaridad en clave de trayectoria, relacionándolo solo con el período de fortalecimiento y adjudicando esta situación a la poca motivación de los estudiantes.

Y hay otros [estudiantes] que dicen “¿y cuándo empezamos con la trayectoria? ¿Y cómo empezamos con la trayectoria?”. Como si fuese otra cosa totalmente distinta de lo que están transitando...Era como el cuco las trayectorias, o sea esto de comprender que en realidad la trayectoria, es el recorrido que cada uno hace, de su aprendizaje a lo largo de la escuela. ¿Es difícilísimo que ellos lo comprendan? Ellos creen que las trayectorias es lo que tienen que hacer cuando les va mal, nada más (Docente, Escuela B).

En ocasiones, en algunos docentes parece hasta adquirir un viso punitivo esa concepción: “Vos en tercero no podés estar, el año pasado no rendiste la trayectoria de primero y encima te llevaste toda la trayectoria y dos o tres de este año” (Docente, Escuela A).

Resalta en el decir de esos actores dos aspectos: en primer término, el modo de referirse a la trayectoria, el cual es homologado -tanto en los estudiantes que han iniciado su escolaridad secundaria en el marco de la ESRN como en los que venían transitando por la anterior reforma- a los regímenes de evaluación anteriores a esta política.

Primero se hizo un espacio que se podía rendir la materia que vos te llevaste, pero tenés que entregar un trabajo práctico de lo otro, que sí o sí lo terminás rindiendo, que si vos no aprobás ahí, después te toman todo. Y ponele que ellos [en referencia a los docentes] te dan la mitad, pero a vos te toman todo, hasta lo que no te dieron (Estudiante, Escuela A).

Y otro alumno agrega:

Si te llevás tres materias tenés que repetir. Ahora te llevás, y te siguen dejando en el curso sin saber nada. Hay chicos que necesitan repetir. A veces repetís porque no entendés y si te siguen adelantando estás sin saber nada en ese lugar. Ahora se quieren aferrar a ese lugar y a algunos los están pasando a mitad de cuatrimestre al año anterior... hay como un desequilibrio (Estudiante, Escuela A).

En el decir de los estudiantes pareciera que éstos no alcanzan a entender los criterios o perciben que no hay criterios comunes en términos de evaluación, generando la persistencia de una idea de la escuela en la que: “pasan todos”; “La cantidad de oportunidades que dan. Te acostumbrás a no hacer, si tenés otra oportunidad. En la universidad no te dan esas posibilidades” (Estudiante, Escuela A).

Para las autoridades ministeriales, este modo de pensar la trayectoria por parte de los actores escolares es entendido como ‘repetencia’. Sin embargo, los funcionarios advierten que no es ese el sentido otorgado a las trayectorias en el marco de ESRN: “no está pensada de esa manera”. Y agregan que es muy complejo para la escuela poner en tensión supuestos ideológicos en muchos casos implícitos como, por ejemplo, los que ponderan positivamente la meritocracia y el régimen de premios y castigos, con supuestos que atienden a las biografías personales y a las condiciones necesarias para lograr recorridos escolares exitosos.

Un cuarto elemento es el informe cualitativo. Se trata de un dispositivo de evaluación que la política define para hacer un seguimiento constante de las trayectorias “... donde se consignan logros y dificultades de cada estudiante” (RA, pág. 31), que son comunicados en dos instancias anuales, al promediar cada cuatrimestre.

Estos registros son uno de los elementos más importantes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Su implementación fue ardua en un primer momento, mientras que la experiencia cotidiana, el aporte de equipo directivo, docentes y preceptores permitió elaborar informes con criterios comunes y cada vez más claros para todos. Al respecto un integrante del equipo directivo señala:

La realización fue caótica, porque el primer informe... Las armamos con otros directores... Ya el próximo informe se hizo distinto, se hizo un drive... Todos traen de sus escuelas de origen ideas, aportes. Tenemos una preceptora que también trabaja en la 16, después viene y nos da una mano acá. Esa planilla tuvo menos resistencia que las hojitas anteriores de puño y letra. Ahora, el RA dice cuáles son todos los datos, así que en base a eso reformularemos la planilla y la haremos otra vez. Seguimos construyendo (Equipo directivo, Escuela A).

En los testimonios de los docentes también puede verse la preocupación por su implementación, por un lado, por la gran cantidad de alumnos por docente que deben ser evaluados, y por el otro, por la necesidad de establecer criterios comunes a nivel institucional, entre otros aspectos.

Cada uno tiene un registro, después en base a ese registro que tiene cada docente, hacemos un informe entre todos. (...) Primero lo hacemos por taller y después lo hacemos por área. Pero primero en el taller cada uno tiene un registro, porque es la costumbre. (...) Yo tengo dos cuadernos, por la cantidad de cursos (Docente, Escuela A).

La necesidad de los docentes de contar con insumos para la elaboración del informe cualitativo hace de la estandarización de los registros un requisito necesario que se traduce en la elaboración de códigos, en muchos casos comunes, que permiten construir indicadores acerca de logros y dificultades de los estudiantes en cada una de las áreas.

Cuando uno pone la "T", pusiste que trabajó, en color amarillo tenemos quien no presentó los trabajos, colocamos el presente, el bien, y en cada una de las clases ponemos "En esta clase dimos el trabajo práctico número tanto" (Docente, Escuela A).

Un quinto elemento a tener en cuenta con relación a la evaluación de las trayectorias es la actuación del **Comité Académico (CA)** concebido como "instancia de reunión de actores de la vida académica de la ESRN para atender las situaciones particulares y evaluar las trayectorias formativas de estudiantes que así lo requieran (RA, pág. 16). En el RA se estipula que la misión del CA es:

Intervenir en aquellos casos en que la trayectoria de un estudiante no ha podido superar el máximo permitido de inasistencias o no avanzar en su trayectoria escolar... El CA analiza cada situación y emite un dictamen que luego es comunicado al estudiante y a su familia para rediseñar una trayectoria escolar que le permita dar continuidad a su formación (RA, pág. 17).

Este dispositivo está constituido por un integrante del Equipo directivo, un integrante del Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (ETAP), el docente que se desempeña como Coordinador del Área de Conocimiento implicada, el docente que actúa como Coordinador de la Formación Específica del Ciclo Orientado (en caso que correspondiere), un representante del Centro de Estudiantes o Cuerpo de Delegados y un representante de la Comunidad de Padres del establecimiento, elegido -este último- por ellos mismos a través de la convocatoria que decida la escuela.

Cada institución educativa elabora el reglamento interno de funcionamiento del CA, estableciendo entre otros componentes, duración del mandato de algunos de sus miembros, periodicidad de reuniones y quórum mínimo para sesionar (RA, pág. 17).

La normativa prevé un importante margen de acción para las instituciones para actuar en estas situaciones complejas que atienden a aquellos estudiantes que presentan mayor nivel de dificultad en el logro de la acreditación de las unidades curriculares y en la asistencia a clase.

Un integrante del equipo Directivo asegura que existe “falta de información, mala información”, sobre cuáles son las situaciones en las que se debe convocar al CA; además, añade que tampoco se conoce con claridad el impacto que tiene la intervención de este cuerpo en las trayectorias no acreditadas, que conforman el recorrido escolar de algunos estudiantes.

Frente a la dificultad que genera la emergencia de gran cantidad de estudiantes que no han acreditado varias unidades curriculares de los años anteriores, las escuelas toman distintas decisiones:

Así que llamé al comité, decidimos con los coordinadores y con los jefes de preceptores mandar al comité académico todos aquellos chicos que deban siete espacios o más, seis espacios en 3° año y siete o más en 4° y 5. (...) Yo sé que el comité ha actuado en otros colegios y que a un chico con menos espacios lo ha hecho retransitar, porque bueno, ahí son un montón de espacios. Ellas a mí me dicen, vos con todo eso que tenés, con todos esos informes, vos tendrías que haber hecho ya que no empiecen (Equipo directivo, Escuela A).

El testimonio evidencia los desafíos que origina una política que introduce nuevas lógicas organizativas en la escuela secundaria. Los docentes definen cómo continuará el recorrido del estudiante y qué condiciones deben introducirse para que esto ocurra.

Acá todo, todo hay que mostrarlo en papeles ¿no? Vos para decir que ya con Juancito hiciste todo lo posible en relación a su aprendizaje y que él no logra avanzar, tenés que tenerlo todo documentado. Si esa documentación no está, es como si no hubiese hecho nada. (...) Cuando nosotros tengamos todo eso documentado, se reunirá este comité académico (Docente, Escuela B).

En síntesis, la normativa prevé distintas instancias de evaluación que permitan el desarrollo de las trayectorias escolares continuas y completas, respetando la heterogeneidad de los procesos académicos y emocionales de los estudiantes. En especial, esta reforma presta particular atención a las situaciones de mayor vulnerabilidad social y educativa al considerar la realidad familiar y contextual. Estos lineamientos, en las escuelas se combinan con tradiciones escolares de larga data que salen a la luz, fundamentalmente con la evaluación. Los procesos evaluativos continuos que propone la ESRN evidencian el desafío de escapar a la gradualidad y la anualidad de la promoción escolar tradicional.

La organización curricular de las trayectorias

La reunión de los estudiantes en **agrupamientos** es una de las estrategias que propone la ESRN para atender a una propuesta pedagógica centrada en las trayectorias escolares. Esta redefinición de la organización curricular implica que las escuelas tienen la posibilidad de conformar los grupos de estudiantes “en función de sus trayectorias escolares, de sus proyectos en común, de sus intereses (DC, pág. 39) y de la acreditación de saberes (RA, pág. 8). De este modo, el agrupamiento se configura como una estrategia que brinda alternativas que posibilitan que el estudiante transite las unidades curriculares no acreditadas dado que la ESRN desarticula la promoción en bloque y la repitencia por año.

Asimismo, la normativa también habilita la redistribución de los grupos a lo largo de las distintas etapas del cuatrimestre (RA, pág. 27). En este sentido, se trata de una iniciativa signada por un importante dinamismo y brinda a la escuela márgenes de decisión y acción significativos:

Vos vas armando los grupos acorde a las características y funciones, no quiero decir que van todos los terribles, pero vos vas repartiendo y si vos sabés que éste es terrible, no lo juntás con Robertito y Josecito porque los dos se juntan, se potencian y ninguno estudia nada. Entonces vos a Josecito lo ponés en un curso, a Robertito lo ponés en el otro. Como vos acá vas trabajando con los profesores, vos sabés qué actividades le podés dar, con qué grupo puede estar y con

qué grupo no. Entonces eso ayuda un poco. Pero hay muchas veces que se nos escapa a nosotros y llega un momento que no hay posibilidad de poder acomodar porque ya pasa por una parte de actitud del chico hacia la escuela, o hacia su mundo si quieren llamarlo o su realidad que está viviendo en ese momento que demuestra cierta rebeldía (Equipo directivo, Escuela C).

Al respecto, algunos docentes manifiestan cierta incertidumbre a la hora de su puesta en práctica:

Los agrupamientos son totalmente nuevos para nosotros, esto de que bueno ahora ya no son más cursos, son agrupamientos y los agrupamientos pueden ir modificándose. No termina de quedar claro cómo son los agrupamientos. ¿Cómo van a ser? ¿Cómo funcionan? ¿Cómo revisar trayectorias con 35 chicos en el aula? ¿Cómo es la dinámica del agrupamiento? Creo que es una de las cosas más compleja para entender (Docente, Escuela B).

Un preceptor señala que el tamaño del establecimiento es un factor que restringe la flexibilidad en el diseño de los agrupamientos:

Cuando tenés menos divisiones, podés, cuando tenés trece divisiones, quince, los colegios estos monstruos que tenemos ¿Cómo hacés agrupamientos distintos? Suponete que alguien tenga que decirle que se tiene que quedar en Matemática en el curso anterior, porque si ya vienen los 30 que están subiendo a tercero. Y si tenés que decirle a alguno de tercero que se quede en matemática, no en Lengua porque en Lengua habían aprobado todos, tiene 45 en el aula ¿Cómo hacés agrupamientos? (Preceptor, Escuela B).

Asimismo, en la normativa se recomienda que los grupos no superen los 30 (treinta) integrantes (RA, pág. 9) y se pone especial énfasis en que la redistribución esté centrada en la idea de inclusión y no produzca estigmatizaciones o sectarismos (DC, pág. 39). Esta reconfiguración orientada a respetar los recorridos y la subjetividad de los estudiantes permite su circulación por diferentes grupos constituyendo una alternativa a la gradualidad y anualidad de la promoción escolar tal como ha sido concebida históricamente (RA, pág. 38).

Además de los agrupamientos, la ESRN prevé otras modificaciones en la organización curricular inspiradas en el desarrollo de las trayectorias, como ser: la organización del Ciclo básico en un Bloque Académico como una totalidad de cuatro cuatrimestres (en oposición a la anual) y en el cual se establece que las escuelas:

Se deben diseñar diferentes recorridos, que den respuesta a la singularidad del proceso de aprendizaje y escolarización de cada estudiante. De este modo, se rompe con la idea de un tránsito por la trayectoria única e igual para todos (RA, pág. 28).

Así como el diseño del Bloque académico propone una reorganización de los saberes, los tiempos y los espacios para el desarrollo de las trayectorias escolares, otros dispositivos que la ESRN propone desde la organización curricular es el desarrollo del Ciclo Orientado en los últimos tres años de la escuela secundaria. Este segundo ciclo es de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, el mundo social y el trabajo, intensificando la profundidad de los saberes conforme se avanza en la estructura curricular que se compone de seis cuatrimestres. Cada escuela ha elegido su orientación de acuerdo a un proceso democrático en el que intervinieron los miembros de la comunidad educativa de cada institución.

El trabajo docente en el desarrollo de las trayectorias

En este apartado abordaremos las definiciones de la ESRN sobre el trabajo docente específicamente en cuanto a la implementación de los cargos en reemplazo de las horas cátedra que presentaba el régimen anterior. En el texto de la política esta redefinición laboral aparece como un requisito para el desarrollo de las trayectorias escolares. El texto de la política define el trabajo docente para el desarrollo de las trayectorias de la siguiente manera:

La ESRN propone una organización del trabajo docente de acuerdo a las leyes y normativas mencionadas, en cargos de 25, 16 y 9 horas. La organización del trabajo dentro de esos cargos será definida por el colectivo docente considerando las potencialidades de los sujetos que lo conforman (RA, pág. 7).

Los docentes pueden tener hasta dos cargos: ya sea en la misma escuela (a contraturno) o en dos escuelas diferentes. Esta pauta se orienta a favorecer la estabilidad y la pertenencia de los profesores en la escuela. De este modo, se garantiza la presencia efectiva del docente en la escuela, se le otorga mayor visibilidad y por ende se amplían sus posibilidades de participación. Se puede destacar que el régimen de cargos favorece la desaparición de la versión “taxi” del trabajo docente; por un lado, generando pertenencia institucional y condiciones laborales profesionalizantes para los docentes, por el otro, la posibilidad de compartir con colegas un proyecto institucional al permanecer en una o dos instituciones, y por último conocer a los estudiantes de forma más profunda a través de sus trayectorias.

Los cargos corresponden a la planta orgánica funcional (POF) de la escuela, de este modo cada escuela tiene asignado un número de cargos docentes de acuerdo al contexto y a las características institucionales como la disponibilidad de espacios físicos y la cantidad de alumnos “de modo de permitir la implementación de la propuesta educativa (caja curricular)” (DC, pág. 43).

A continuación, presentamos un cuadro de las Plantas Operativas Funcionales (POF) de las escuelas secundarias de la ciudad de General Roca, en el año 2017, aprobadas por Resolución del Consejo Provincial de Educación (CPE). En el mismo, se puede ver la cantidad de docentes, las horas cargo de todos los profesores de la escuela, la cantidad de horas para reunión de área y el número de horas para tareas de acompañamiento a las trayectorias y otros tiempos institucionales. Podemos observar que las horas llamadas “institucionales”, que son las correspondientes a la reunión de área y las de tareas de acompañamiento, representan un porcentaje que varía en un rango que va del 18 al 34% de la totalidad de las horas cargo, variando según la escuela. A través de resoluciones del CPE, la ESRN contempla que las trayectorias y los espacios colectivos de trabajo estén previstos a partir de la designación de horas rentadas dentro del cargo docente, sosteniendo estos espacios para el seguimiento de las trayectorias formativas en todo su desarrollo. Específicamente, el tiempo dedicado a tareas de acompañamiento representa un porcentaje que varía en un rango que va del 8 al 18% del total de las horas cargo, según la escuela.

ESRN N°	Cantidad de docentes	Horas Cargo	Horas de reunión de área	Horas asignadas a tareas de acompañamiento	Resolución CPE
1	66	1297	132	150	1061/17, 2616/17
9	61	1181	122	126,5	1052/17, 2647/17
13	35	620	70	48,5	1060/17, 2630/17
16	70	1200	140	157	1066/17, 2618/17
43	65	1080	130	148,5	1067/17, 2635/17
62	30	587	60	74	1036/17, 2657/17
106	33	566	66	83	1053/17, 2611/17
107	34	640	68	54,5	1059/17, 2619/17
111	54	839	108	103	1068/17, 2634/17
116	60	1321	120	121	1055/17, 2617/17
131	29	395	58	44,5	1037/17, 2636/17
150	28	347	56	64,5	1058/17, 3785/17
151	27	411	54	66	1057/17

Fuente: Dirección de Educación Secundaria, Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro.

La ESRN establece entonces un incremento en la cantidad de tiempo de los docentes en la escuela que se corresponde con nuevas acciones que deben realizar y con las nuevas responsabilidades que la institución debe asumir. El RA sostiene que la ausencia de un profesor, no implica la discontinuidad del proceso de aprendizaje de las Unidades Curriculares estableciendo que “Los estudiantes continuarán con las acciones planificadas para sus trayectorias escolares y serán acompañados por los docentes presentes en el establecimiento” (RA, pág. 54).

Para ello establece dos alternativas posibles. En primer lugar, se prevé que quien acompañe a los estudiantes sea un profesor de la misma Unidad Curricular. De este modo la conformación de las áreas de conocimiento en tanto espacio de trabajo integrado y la estructura laboral de cargos, permiten la reducción de las horas libres. Al respecto señala un integrante del equipo directivo que:

“Si falta algún profesor alguien del área de ese agrupamiento cubre esa hora para seguir con su taller, no para dar la materia del profesor que faltó, pero como en un área se supone que planificaron todos juntos el proyecto, se supone que sabe cómo continuar” (Director, Escuela A). En ausencia de los docentes del área, puede hacerse cargo de esta tarea algún otro actor escolar como ser: Preceptores, Ayudantes de Clases y Trabajos Prácticos, Bibliotecario, Referente TIC, Profesores y Directivos. El testimonio de los estudiantes da cuenta de este cambio al resaltar que “lo único bueno de eso es que si falta un profesor no vas a tener hora libre porque está el otro profesor, eso es lo único bueno” (Estudiante, Escuela A).

En segundo lugar, la ESRN, considera relevante el acompañamiento y el seguimiento de las trayectorias de todos los estudiantes, y en particular de los estudiantes que tienen “trayectorias especiales con lineamientos de inclusión”. Si se analizan los testimonios de algunos docentes, sobre todo aquellos que trabajan en escuelas grandes, acerca de cómo se organizan los tiempos y los espacios para estas instancias diferenciadas, los reparos que se advierten tienen que ver con el hecho de que los docentes, al trabajar en áreas, participan en muchos cursos y tienen la sensación de que las horas institucionales no rinden para atender a las necesidades pedagógicas y afirman que los equipos directivos les dicen que “con las horas disponibles hagan seguimiento de trayectorias”, situación que está prevista desde la normativa.

La observación tiene que ver con la dificultad de atender a tantos estudiantes por parte de aquellos docentes de disciplinas que forman parte de áreas. Como ser Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, que tienen asignados muchos cursos. En ese sentido, los propios docentes precisan: “(somos)...19 profesores, tenemos en total 3 horas y media a la semana de disponibilidad. En qué momento vamos a hacer acompañamiento de trayectorias si las horas disponibles son un como si” (Docente, Escuela B).

Esta organización del tiempo requiere una gran flexibilidad y la toma de decisiones permanente, a fin de responder a las nuevas tareas y funciones que deben asumir los actores escolares, en particular los docentes en el marco de la ESRN. Estas nuevas funciones serán abordadas en el apartado siguiente.

Los actores intervinientes en las trayectorias escolares

Nuevos actores y nuevos roles

La centralidad de la trayectoria escolar en la ESRN requiere para su materialización de la presencia de nuevos actores que aborden los desafíos que emergen en el marco del desarrollo de este proyecto pedagógico. Esto se concretiza a través de la creación de nuevos cargos, como por ejemplo la figura del REVE; la redefinición de roles existentes, como el del preceptor; y la complejización, visibilización e institucionalización de funciones ya existentes como las que asumen los docentes en la nueva estructura.

Un nuevo rol: el REVE

En primer lugar, la ESRN agrega al cuerpo organizativo de la institución escolar la figura del REVE, quien es el referente del Espacio de Vida Estudiantil (EVE). Esta instancia está orientada a favorecer “la participación de los estudiantes y la gestión democrática de las instituciones” (ver apartado “Descripción de la política” de este capítulo). Desde la normativa, se considera que el REVE tiene por función “acompañar y fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes” (RA, pág. 24); fomentar la participación de los jóvenes en los Centros de Estudiantes; y coordinar y desarrollar canales institucionales de comunicación.

Ahora como que entramos más en confianza los delegados y podemos hablar más cosas con el REVE...podemos plantearle un montón de cosas a él y él va y habla con los directivos (Estudiante 1, Escuela B).

Ahora el Centro de Estudiantes es mucho mejor, es cuando más...eh...tiene las cosas más organizadas (Estudiante 2, Escuela B).

Está más organizado...está re bien organizado...pero es uno nomás que está a cargo de todo... está a cargo de todo el colegio...de 13:30 hasta 15:30...y él nos hace organizar actividades, decir lo que nosotros pensamos y él escucha todo lo que vos le decís...todo...es re responsable en lo que hace...y me encanta cómo trabaja él (Estudiante 1, Escuela B).

Asimismo, la emergencia de un nuevo actor implica, entre otros aspectos, la redefinición de otros roles que ya cuentan con historia en la estructura escolar. En la práctica concreta, la creación de esta función ha presentado algunas fricciones en la delimitación de las responsabilidades y en el desarrollo de las actividades cotidianas, tanto pedagógicas como organizativas.

Nuestro trabajo está supeditado también al trabajo de los preceptores. Ellos son quienes trabajan en las escuelas diariamente y sienten que se les ha cargado de nuevas funciones que antes no estaban (REVE, Escuela B).

El testimonio de un REVE permite entender que la normativa define lineamientos generales, pero a la vez establece un margen de acción significativo para la toma de decisiones en el marco de cada institución respecto de las funciones de los docentes y demás actores responsables del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias.

Por ejemplo, ahora para los preceptores no había un encuadre normativo, se los incluyó ahora los actores que tendrán que acompañar al REVE son los preceptores dijeron: ¡Nos encajaron otra función más! Esas cosas son las que hay que construir, que antes estaban más claras con el programa institucional de la vieja escuela, estaba clarito lo que hacía cada uno, ahora no (REVE, Escuela B).

Además, la situación se complejiza aún más debido a que la normativa establece la gestión del EVE en forma conjunta entre el REVE, el Centro de Estudiantes (delegados y representantes) y los preceptores.

Un proyecto conjunto, ahora, las actividades las vamos trabajando con los estudiantes, y con ellos delineamos lo que se va a trabajar porque ellos demandan en forma constante (REVE, Escuela B).

Y un preceptor añade que ellos también deben participar del espacio del EVE que se desarrolla los miércoles en forma paralela al espacio de planificación de todos los docentes de la institución: “En esas dos horas estamos acompañando al REVE” (Preceptor, Escuela B).

Para finalizar, cabe destacar que la figura del REVE no solo genera movimiento por ser nuevo sino también por las características particulares que este rol debe asumir. Por un lado, se destacan las exigencias en el involucramiento con las situaciones complejas no solo de la institución escolar sino también con las que acontecen por fuera de ella. Por otro lado, por el perfil eminentemente político que esta figura debe asumir para interpelar a las formas instituidas de poder y favorecer el desarrollo de prácticas características de la participación ciudadana, proceso por el cual la trayectoria escolar trasciende sus muros para convertirse en trayectoria de la participación democrática.

La reconfiguración del rol docente

Como fue explicitado en el apartado anterior, la forma de contratación de los docentes fue reconfigurada a partir de la estructura de cargos que dispone la existencia de tres tipos: de 9, 16 y 25 horas. En el caso del cargo de 9 horas semanales, el docente dedica siete al dictado de las Unidades curriculares y dos a la reunión de Área. Por su parte, en los cargos de 16 y 25 horas semanales, además del tiempo dedicado a la enseñanza y a la reunión de área, los docentes tienen horas institucionales “para el acompañamiento a las trayectorias escolares (tutorías, coordinación de áreas y/o ciclo, acompañamiento a estudiantes en lineamientos de inclusión, acompañamiento a estudiantes que así lo requieran” (RA, pág.8).

El testimonio de una docente que además se desempeña como coordinadora de ciclo y como tutora, visibiliza la diversidad de funciones que pueden tener.

En el cargo de 25 horas cátedra, que es el cargo titular que yo tengo, me han asignado unas horas de coordinación del ciclo orientado en el turno de la mañana. Hasta el año pasado y mientras la transformación anterior estuve como coordinadora de área, trabajé como coordinadora de área de Lengua y Literatura en el turno de la mañana con mis colegas de área. Hacíamos ese tipo de trabajo digamos extra, otro trabajo, otra función además de la de profesora. Siempre tuve también a cargo algunas horas de tutoría, el año pasado fui tutora, este año soy tutora de los dos quintos. Tengo una hora de las horas que habían quedado institucionales, tengo una hora asignada para hacer las dos tutorías (Docente, Escuela B).

Algunas de las tareas vinculadas al seguimiento de las trayectorias son nuevas, otras ya existían, pero en una modalidad diferente, principalmente porque son incorporadas como tareas inscriptas en el propio cargo docente, es decir, están garantizadas formalmente a través de la remuneración y de la inclusión en la normativa. Uno de ellas es la función tutorial. En el modelo de educación secundaria anterior, la función se ejercía en el marco del Plan de Mejora (Dirié, Fernández y Landau, 2015).

En el texto de la política la tutoría es definida como un espacio de trabajo institucional y el tutor es un nexo entre los distintos actores de la escuela en lo vinculado con el seguimiento de las trayectorias: mantiene una estrecha relación con el equipo directivo; diseña en colaboración con el preceptor las estrategias de acompañamiento; trabaja con los estudiantes en la generación de itinerarios alternativos, entre otras tareas.

Estar en la sala con los profesores, estar con los preceptores, tratar de integrar todo y estar todo el tiempo informado de todo. Si vos te vas y te encerrás acá, ya las tutorías nunca funcionan como deberían funcionar, tenés que sentarte con los profes nuevos y decirles: “mirá, esto se debe hacer de tal modo” (Equipo directivo, Escuela C).

En la práctica, los tutores están atentos no solo a las situaciones académicas de los estudiantes sino también a los aspectos emocionales, según se advierte a partir de los testimonios: “sobre todo en sus expectativas, y a qué sienten en la escuela (...) nosotros vemos cómo podemos ayudarlo” (Docente, Escuela A).

Algunos docentes ven a la tutoría como una función importante en la ESRN, ya que “es el referente de los estudiantes. Si ellos tienen algún problema o necesitan ayuda para algo, organizarse, el tutor va a estar ahí” (Docente, Escuela A).

Muchas veces vienen los profes y están ahí en la reunión, siempre se trata de que el coordinador esté o algún profesor del área, para que entonces le explique a los padres cuáles son las falencias que están teniendo sus hijos y en que se podría mejorar y ahí después se le cita con el tutor, el tutor se hace un acta y el compromiso del padre de agarrar y realizar las actividades (Equipo directivo, Escuela C).

En síntesis, tanto el establecimiento de nuevos cargos como el del REVE, como también la redefinición del rol docente favorecida por la ampliación de la carga horaria, la especificación de nuevas funciones, y la concentración del trabajo en no más de dos establecimientos posibilita la atención a la diversidad de trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, en el devenir de la concreción de la ESRN estos nuevos desafíos generan resignificaciones, solapamientos y movimientos institucionales como producto de la incertidumbre y de las decisiones que el colectivo docente asume y que la normativa habilita.

1.3.2. Núcleo 2: El trabajo en área de conocimiento

Como se señaló anteriormente, el área de conocimiento es la unidad mínima de organización curricular. Por lo tanto, cada área corresponde a una unidad curricular. Estos espacios pueden adoptar distintas propuestas de construcción de saberes: disciplinar, multidisciplinar o interdisciplinar.

Al igual que en el núcleo anterior, para abordar esta forma de organizar la enseñanza se tomarán las cuatro dimensiones de análisis de esta investigación definidas al inicio de este trabajo. De cada una de ellas se abordará algún aspecto significativo de acuerdo a los testimonios obtenidos en el trabajo de campo: para RA se aborda la propuesta de Taller definida en el Plan de estudios; para Organización curricular se estudia la interdisciplinariedad; para Trabajo docente se analiza la propuesta y concreción de la reunión de área y la planificación conjunta y, sobre los Actores intervinientes, se focaliza en la particularidad del coordinador de área.

Los talleres como estrategia metodológica

El Plan de estudios de esta política establece la existencia de espacios de formación denominados talleres. Sin embargo, este concepto asume dos acepciones: formato pedagógico y espacio formativo de articulación de distintas disciplinas.

Por un lado, el taller, en tanto formato pedagógico, se caracteriza por establecer una metodología de enseñanza. Así, el taller constituye una propuesta que se encuentra al mismo nivel que los seminarios, foros, proyectos de investigación, entre otros. En este sentido, la ESRN favorece el desarrollo de estrategias diversificadas de apropiación de saberes en las que los estudiantes pueden desempeñar un rol activo.

Por otro lado, la segunda acepción de taller refiere a un espacio de formación en el que convergen distintas disciplinas. La ESRN propone dos modalidades de taller: una de ellas conformada por disciplinas de la misma área de conocimiento, que es la modalidad más frecuente, y la otra modalidad refiere a talleres (uno para Lengua y Literatura y otro para Matemática) constituidos por disciplinas que confluyen para trabajar en torno a problemáticas complejas y que pertenecen a distintas áreas, y los cuales tienen una carga horaria menor en el plan de estudios que los del primer grupo, es decir aquellos que se conforman por disciplinas de la misma área de conocimiento.

En el primer grupo, los talleres que se desarrollan en el marco del área para el caso del Ciclo Básico, se ubican (Resolución N° 1010/17):

- Educación Científica y Tecnológica en el Taller de trabajo científico o en los Talleres Multi e Interdisciplinarios.
- Taller de Trabajo Científico (Área de Educación Científica y Tecnológica),
- Educación en Ciencias Sociales y Humanidades: Taller de Formación Política y Ciudadana y Taller de Economía y Sociedad
- Educación en Lenguajes Artísticos en el Taller de Lenguajes Artísticos.
- Educación en Segundas Lenguas con reorganización de los agrupamientos en función de las necesidades de aprendizaje.
- Educación Física con reorganización de los agrupamientos en función de las necesidades de aprendizaje.

En este caso, las escuelas tienen decisión acerca del momento en que estos talleres se dictan y el orden en el que participan los docentes.

Son muchas horas de mi vida armando los horarios, para que los horarios estén como pide el DC y no sobrecargar de horas a todos los docentes. Tampoco quiero que el docente pase por todos los cursos o por todas las agrupaciones o por todos los niveles; es decir, si lo pongo en primero, lo pongo en todos los primeros y en un nivel más (Equipo directivo, Escuela A).

En el segundo grupo se encuentran el Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes en el área de Lengua y Literatura y el Taller de Articulación con Otros Campos del Conocimiento en el espacio de Matemática. En este caso, además de los horarios, las escuelas deciden sobre la composición disciplinar.

Porque nosotros veníamos acostumbrados en algunas áreas a trabajar por pareja pedagógica, pero de golpe ciertas áreas tuvieron que empezar a trabajar con parejas pedagógicas, a partir entre Matemática y Lengua una parte de su carga horaria con otro profesor, con el que

tienen que armar un taller, profesor con el que no se conocen y que tampoco pueden elegir, porque cayó a acompañar a ese el que justo yo vi que le quedaba un sandwichito de una hora disponible. Entonces unos están con cine, otros con Matemática, otros con Ciudadanía, otros con Filosofía (Equipo directivo, Escuela A).

En este caso, para el taller de Articulación, las escuelas tienen que construir determinados dispositivos para poder compatibilizar los horarios de los docentes intervinientes. En los testimonios se puede observar que en la organización de estos talleres muchas veces prima el criterio organizacional por sobre el epistemológico, más allá de que este criterio sea el que privilegia la normativa.

Yo creo que sí porque con la transformación anterior a los de Artística primero nos costó sumarnos a otros, especialmente a Música y a Arte que no tenemos nada que ver, más allá de que compartimos el rótulo de arte. A Música ponela con Teatro o con Matemática o con las Exactas, no con Plástica (Equipo directivo, Escuela A).

En estos espacios de articulación, en los que confluyen disciplinas de distintas áreas, la puesta en práctica muchas veces no parece ser seguir el espíritu de la normativa que orienta al taller, quedando el mismo sujeto a la 'disponibilidad' de la organización escolar y a la manera particular de 'entenderlo' por parte de los docentes. Esta situación, en algunos casos, provoca una desvalorización de este dispositivo que se refleja en los testimonios: "los talleres se arman (...) porque quedaron, porque les quedó hora y no había a quien más poner, porque le cuadra ese...El viernes en las diez y media no tenía nada que hacer" (Docente, Escuela B).

En el Ciclo Orientado, la ESRN propone el aumento de la carga horaria para los talleres inter y multidisciplinares, ya sea que estén compuestos por disciplinas propias del área como de otras áreas. El diseño de la caja curricular en este ciclo atraviesa tanto a la Formación General como para la Formación Específica. Asimismo, el Taller interdisciplinario es un dispositivo que apuesta a la integración en torno a una problemática por parte de diferentes disciplinas que se articulan en función de ese eje temático. Algunos ejemplos son:

- El análisis y valoración de diferentes fuentes de energía, renovables y no renovables. La utilización y extracción de combustibles fósiles.
- El consumo problemático (uso, abuso y adicción) de sustancias psicoactivas y su impacto sobre la salud física y psicológica.
- De la sexualidad integral, en relación a la toma de decisiones conscientes y críticas, con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de las jóvenes y los jóvenes (DC, pág. 72).
- Movilidad territorial y migraciones en América Latina: dimensiones, conflictos y estudios de caso (DC, pág. 99).

Estos dispositivos requieren un conocimiento bastante preciso de la disciplina y sus procedimientos de manera tal que, en la articulación, se pueda dar lugar a la especificidad de la misma y al diálogo con otros saberes disciplinares.

En la **evaluación en el taller**, en tanto mensaje que organiza las formas de enseñanza y de organización de la clase, pueden observarse tanto los acuerdos como las diferencias. Este proceso tiene una dinámica propia, en donde todos los integrantes participan, ya que según su testimonio: "no se evalúa como tradicionalmente, nos tenemos que juntar los cuatro profesores de primero, cuando cerramos nota, el área de Ciencias Sociales está formada por los cuatro profesores, Historia, Geografía, Filosofía y Ciudadanía" (Docente, Escuela A).

Un docente cuenta sobre los diferentes enfoques a la hora de evaluar y destaca que es fundamental el intercambio de pareceres y miradas en base a: "sentarse, discutir, charlar y acordar una...cuestión para la acreditación, una calificación determinada" (Docente, Escuela B).

Se puede observar en algunos docentes que forman parte de áreas curriculares, la mención al proceso que atraviesan a la hora de evaluar, acreditar y, sobre todo, calificar a los estudiantes. En este sentido, reconocen:

"no todos tenemos la misma percepción sobre el mismo estudiante... Si bien hay criterios de evaluación comunes, indefectiblemente a veces uno presta más atención a algunas cosas que a otras, y eso después es sentarse, discutir, charlar y acordar una...cuestión para la acreditación, una calificación determinada" (Docente, Escuela B).

Por su parte, los estudiantes tienen su propia mirada, que evidencia algunas contradicciones en cuanto a la continuidad de las trayectorias y la noción de los saberes que se enseñan a partir de un concepto de área, de trabajo integrado por parte de las disciplinas, porque, según ellos, todavía no son claras las nuevas condiciones de acreditación y aprobación en las unidades curriculares que se conforman por más de una asignatura. En ese sentido señalan: "si desaprobás una materia de la que está en el taller, te llevás todo, que en un área son como cinco profesores (...). Pero a la hora de cerrar la nota te cierran las cuatro juntas" (Estudiante, Escuela B). Y agregan: "si desaprobás una... desaprobás todo...El área completa..." (Estudiante, Escuela A).

Y por ejemplo que ellos tienen cinco profesores en una materia de taller, ah, yo también lo tengo en Economía, que está la de Geografía, Historia, la de política ciudadana, va así son como cinco profesores, tenés cada materia, y si te llevás una materia, no podés llegar aprobar todo, porque ahí se te hace de pesado, porque capaz una falta o un trabajo que no entregaste tenés que volver a hacer todo (Estudiante, Escuela A).

En síntesis, los talleres son un dispositivo muy significativo en la propuesta de la ESRN. En particular, en su propuesta de integración disciplinar ya sea al interior del área como en articulación con otras áreas. Sin ser una propuesta extraña a la cultura escolar, la cantidad de tiempo que el Plan de estudios les asigna hace que resulte un elemento distintivo de esta reforma. Asimismo, la concreción de la propuesta de los talleres implica tanto la necesidad de construir dispositivos específicos para la organización de los horarios como también la interpelación a la discusión sobre las formas de articulación posibles entre los distintos campos disciplinares.

La articulación disciplinar en la organización curricular

La ESRN establece transformaciones en el currículum a través de la conformación de áreas de conocimiento que implican: por un lado, modificaciones en las formas en que se articulan los contenidos y por otro, cambios en la organización de los tiempos destinados a la enseñanza.

Con respecto a la primera categoría, la **organización de los contenidos**, como se expresó anteriormente, las áreas presentan un aspecto disciplinar, otro multidisciplinar y también uno interdisciplinar. En la normativa, fundamentalmente en el DC, se establece qué tiempos va a ocupar cada uno de los campos de saber y qué articulación va a tener con otros campos. Por ejemplo, para el caso de Ciencias Sociales y Humanidades, Historia es un espacio de formación que tiene momentos disciplinares y espacios de articulación con otras disciplinas. A diferencia de Filosofía y Economía que la contratación de los docentes es por disciplina, pero siempre se enseña en articulación con otras disciplinas.

Los talleres siempre reúnen varias disciplinas. Algunos de las propuestas son interdisciplinarias y otras multidisciplinarias. Al respecto el DC diferencia entre ambos conceptos:

Se entiende por interdisciplinariedad una forma de organización de los conocimientos en la que los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina se transfieren a otra con la pretensión de ampliar los descubrimientos posibles o la fundamentación de los mismos. Como resultado, se puede obtener una ampliación y cambio en el método transferido o, incluso, un cambio disciplinario total (DC, pág. 267).

La multidisciplinariedad, en cambio, no altera los campos y objetos de estudio disciplinarios, ni los enfoques metodológicos, sino que reúne varias disciplinas para que cada una proyecte una visión específica sobre un campo determinado. Pese a que no genera nuevas formas metodológicas, se avanza en el trabajo colectivo entre diversas disciplinas y se comienza a trascender las fronteras de cada una de las disciplinas involucradas (DC, pág. 267).

Este enfoque de la ESRN propone una visión de construcción de los conocimientos de las diferentes unidades curriculares que resalta la diversidad y complejidad del saber escolar y que se traduce en esta propuesta, la cual prevé que las disciplinas que conforman las áreas trabajen integradas y articuladas elaborando una propuesta pedagógica en común, en pos de *promover la multialfabetización*.

Esta dinámica es una construcción que de acuerdo a los testimonios requiere de un tiempo y un recorrido institucional para su apropiación y desarrollo.

Y con el transcurrir de los días, hasta que tomaron todos los profes fuimos haciendo lo que pudimos. La cuestión es que cuando estuvimos todos y teníamos que articular, no sabíamos hacerlo y teníamos en el área de Ciencias Sociales en primero, que tendría que hacer una solo unidad curricular, los pibes tenían Geografía, Ciencias, el Taller de Ciencias Sociales, Historia y el Taller de formación política y ciudadana, o sea pasaron de tener una cosa a tener cuatro y así pasó en todas las áreas (Docente, Escuela B).

Pero con los profes de Historia y Geografía cuesta bastante a veces remarla...eh...o salir de la cápsula de la disciplina y de empezar a articular (Docente, Escuela B).

Trabajar en una propuesta integrada, construida entre varios docentes de diferentes disciplinas implica, una instancia de puesta en común, el acuerdo y la aceptación de diferencias que van desde los marcos teóricos hasta los enfoques desde los cuales abordar la enseñanza y la construcción del objeto de enseñanza característico de cada disciplina. Además, la formación docente disciplinar no siempre propone una mirada integrada inter o multidisciplinar.

En cuanto a la gestión de la clase los docentes expresan que hay obstáculos porque “uno está acostumbrado a trabajar solo”; y otros se sienten “la dueña del aula, pero en este caso somos tres los profesores que trabajamos dentro de un aula”. (Docente, Escuela A). Otra docente manifiesta al respecto:

Yo creo que lo que más costo del trabajo en equipo, es resolver que tiene que ser un equipo, no un grupo, un equipo en el que bueno, vamos a ver este tema y vamos a llegar y vamos a arrancar y yo hablo, pero no es que está preestablecido cómo por ejemplo “el martes te va a tocar hablas a vos, yo me siento en el fondo y controlo que nadie se porte mal” (Docente, Escuela C).

La visión de los estudiantes en torno a los talleres refleja en qué momentos la articulación que allí se propende es clara y se refleja en la propuesta de enseñanza y cuándo no lo es. En algunos casos produce espacios que no siempre se presentan integrados a la mirada de otros, por ejemplo

El Taller de Lenguajes Artísticos, me encantó, es como que combinaron...Teatro y... Música y Artes Visuales... Es como que todas las actividades tienen que ver con los tres (Estudiante 1, Escuela B).

Están la mayoría, todos mezclados, en sectores [...] Se te mezcla todo; la de Filosofía no tenía nada que ver con la de Matemática así que es como que teníamos otra hora de Matemática más (Estudiante 2, Escuela B).

Con respecto al Taller de Articulación de Lengua y Literatura y al de Matemática, en los que no se especifican las disciplinas que las acompañan, algunos actores proponen que: “sería mejor que los talleres se organizaran en función a proyectos previos y no que se armen los pares pedagógicos con los profes que van quedando con disposición horaria” (Docente, Escuela B).

Es...Como una hora más de Matemática pero lo relacionan también con Biología, porque el año pasado también habían esos talleres así, raros, por decir, estaba Matemática con Lengua, y era más Matemática, no era Lengua. Y ahora Biología, ponele...“Las plantas” viste, cuántas plantas hay, ahí hacen un cálculo con Matemática, y ahí entra Matemática y Biología...Claro, y calculan cuántas plantas hay (Docente, Escuela B).

Hay cosas que tienen sentido, la música está relacionada con los números, porque música se mide en fracciones, es lo único que lo une con la música, en Geografía latitud y longitud, listo ya, pero qué tiene que ver Derecho y ciudadanía con Matemáticas, esas cosas (Estudiante, Escuela A).

En cuanto a los Talleres, los testimonios expresan diferencias entre aquellas instancias en las que los profesores intervinientes están definidos por el DC y aquellos espacios de Articulación multi e interdisciplinarios. En el primer caso, en el trabajo de campo se observaron mayores reparos en cuanto a la gestión de la clase. Mientras que, en los Talleres de Articulación, además de las dificultades que presenta la dinámica del aula, se suma la necesidad de repensar el diseño de los contenidos. Mientras que otro docente interpreta el Diseño y reconoce sobre la puesta en práctica de la política:

Nosotros hicimos todo el año pasado toda una propuesta de qué talleres...qué características deberían tener los talleres, y qué pares pedagógicos necesitábamos en función de los contenidos, entonces en primer año te proponían en la primera parte alguien de Filosofía, porque trabajamos textos periodísticos, en la segunda, cuentos realistas, así que alguien de Historia, y así como lo estructurábamos a lo largo de todos los años. Eso después, si se pudiera aplicar así, fantástico. Ahora, lo que sucede en la realidad práctica después con esa propuesta es... agotador. Si pudiéramos aplicar lo que dice, sería mucho más interesante la propuesta. Es sumamente complicada para la tarea docente porque es forzar la interdisciplina cuando no lo pensaste como un proyecto previo (Docente, Escuela B).

Con respecto a la segunda categoría, la organización del tiempo, el texto de la política prescribe la concentración de disciplinas en áreas y talleres evitando la atomización de materias de la escuela anterior, estableciendo que “en la jornada escolar se prevé el desarrollo de una o dos Unidades Curriculares diarias” (RA, pág. 13) como máximo.

Los docentes encuentran beneficios en cuanto a lo pedagógico en esta organización del tiempo: “es imposible acomodar a los profesores en un solo día, los de quinto tienen un solo día, hay un segundo que tienen un solo día, y eso está buenísimo, porque los chicos saben que hoy es área de Ciencias Sociales, pero no es fácil que coincidan” (Docente, Escuela A). En este sentido, la complejidad de la organización diaria requiere generar acuerdos: para nosotros no fue un problema acomodar los horarios como se nos sugirió desde la nueva escuela, la dificultad fue en acordar con los profes para que no se sientan perjudicados (Docente, Escuela B).

En la palabra de los estudiantes puede verse la valoración que hacen de la disposición de las áreas o unidades curriculares, afirmando que “está bueno, porque están divididas en distintos días, no es tanto el cambio”; a diferencia de la propuesta de la escuela anterior que tenías una hora de Lengua, una hora de Matemáticas, una hora de Historia, y tenías todas las materias cambiadas, en cambio ahora como que se organizó más (Estudiante 1, Escuela B). Reconocen que antes, con la partición de las materias “no terminabas de entender, si tenés una hora de Matemáticas, entre una hora de Lengua o una hora de Historia, no podés entender nada” (Estudiante 2, Escuela B).

Además, en el RA está presente la idea de que en las áreas se realizan “propuestas de enseñanza y de aprendizaje que se pueden efectuar en tiempos y espacios variados y/o alternativos, planificados y consensuados institucionalmente” (RA, pág. 12). Así, la norma abre la posibilidad de que en los espacios en los que se reúnen diferentes saberes es posible acordar, coincidir en una temática definida articuladamente, en lo que hace a los ejes y problemáticas a trabajar como así también la metodología de la enseñanza. En este sentido, a posibilidad de contar con espacios que aglutinen e identifiquen a las diferentes áreas es un aspecto presente en las distintas instituciones. Sin embargo, su concreción implica contar con nuevos recursos para su implementación.

Director: Nosotros teníamos área de lengua y literatura. Le tocaba al curso n°3, tenía un cartelito, ustedes van a ver que tiene un cartelito que dice: aula de lengua y literatura, el alumno estaba en el área científica y tecnológica hasta las 3 de la tarde, de 15 a 18:30 pasaba al área de lengua y literatura. ¿Qué permite eso? eso a nosotros nos permitía trabajar de otra manera ¿Por qué? Porque el profesor ya ambientaba el aula directamente en lengua y literatura, él podía tener su material de trabajo...

Entrevistador 1: ¿se movían los chicos?

Director: sí, se movían los chicos (Equipo directivo, Escuela C).

“y con respecto a los espacios físicos, para nosotros sería re lindo poder contar con un espacio de expresión, teatro y artística y que esa área pueda tener su propio espacio” (Docente, Escuela B).

En síntesis, la normativa propone la articulación disciplinar ya sea al interior del área como entre distintas áreas. En ambos casos, algunos docentes señalan no tener el tiempo necesario para planificar las actividades y consideran que sería importante contar con mayor disponibilidad de espacio físico. El segundo tipo de talleres, los que articulan distintas áreas, son los que presentan mayor novedad y también mayor nivel de reparos. Este tipo de talleres requiere un mayor nivel de acuerdo y preparación. Además, algunos actores cuestionan las disciplinas que finalmente conforman estos talleres.

El Trabajo docente conjunto: la reunión de área y la planificación

Desde el texto de la política se plantea que las áreas de conocimiento son espacios de encuentro y labor conjunta entre los docentes. De este modo, la dimensión del trabajo docente atraviesa y está presente en las propuestas curriculares y organizacionales, de acuerdo al DC: “La interdisciplinariedad, como principio didáctico, es una construcción de la realidad educativa y laboral”. En este sentido, el área debe conformarse a través de una modalidad participativa:

“que implica el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos sino también desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación” (DC, pág. 91).

Al pensar más allá de la propia disciplina, un director manifiesta que construir con otro es “empezar a conocer el trabajo de tu compañero”, señalando la importancia de trabajar juntos “porque si yo no trabajo, mi equipo falla en ese espacio” (Equipo directivo, Escuela B).

El RA de la ESRN establece que la **reunión de área** es el momento para la organización del trabajo de los profesores. Es pensada como una instancia democrática de participación y respeto por los saberes de los otros docentes. Así, el trabajo docente es concebido como una construcción grupal, entre disciplinas que, sin abandonar su especificidad, deben aportar sus saberes en un todo integrado. La reunión de área:

Se conforma como un espacio de interacción entre los docentes del área, en el que se realizan acciones tendientes a iniciar un proceso de motivación, de indagación y consenso, de lectura, debate y reflexión que promuevan el tratamiento de temas propios de la unidad curricular (RA, pág. 16).

Ahora bien, en la percepción de los actores sobre este espacio, en el que deberían debatirse ideas y propuestas para llegar a un consenso, en algunas oportunidades se transforma en un lugar para las “quejas”, ya sea sobre cuestiones contextuales -tal como “la falta de espacio físico para las reuniones”, o sobre otras que se tornan casi centrales, como por ejemplo los tiempos que implica el trabajo con otros.

Una de las actividades que se despliegan en la reunión de área refiere a la planificación que es “el Plan de Trabajo que establecen los docentes para la enseñanza y el aprendizaje de saberes en las Unidades Curriculares de las que son responsables” (RA, pág. 13).

Desde la normativa, además, el proceso de planificación de una propuesta pedagógica se caracteriza por tomar decisiones en torno a la enseñanza, propiciando que sea una instancia constructiva, un espacio de aprendizaje mutuo y de intercambio de saberes. Este proceso se orienta a la diversificación de las modalidades de enseñanza y se propende a que los docentes los experimenten y los lleven a cabo, a saber: proyectos, centros de interés, unidades didácticas, situaciones problemáticas, estudios de casos, entre otras. Así, el texto de la política prevé que los docentes pueden elegir en forma conjunta, los formatos en los que estos espacios pueden desarrollarse: “Los docentes definirán el tipo de planificación más apropiado” (DC, pág. 13).

También el espacio de planificación es el encuentro de los docentes de las diferentes disciplinas que conforman la Unidad Curricular y las instancias pedagógicas inter área como los Talleres interdisciplinarios. Es el plan de trabajo en el que están presentes la negociación y el debate, en el que los docentes reconocen que la planificación: “también cuesta porque cada uno tenemos diferentes posturas” y que “está bueno

porque trabajás con otros docentes” (Docente, Escuela A). En esta instancia el número de participantes condiciona la dinámica del encuentro:

La planificación gruesa la hacemos en las instancias previas a las clases, nos juntamos siempre las profes del aula que tenemos como cosa positiva que somos pocas, porque hay áreas que son veinte mil profesores de distintas materias (Docente, Escuela B).

En este sentido, las áreas que se conforman con más de una disciplina, tienen mayor grado de riqueza, pero también tienen mayor dificultad a la hora de llegar a acuerdos pedagógicos. Al respecto, un docente de Ciencias Sociales que explica que “la primera tensión que aparece es ponernos de acuerdo” y que “se torna muy tedioso en ese sentido. Primero en poder escucharnos, segundo en ponernos de acuerdo y tercero en poder romper con nuestras propias estructuras y lo cuarto es poder salirnos de la cuestión disciplinar” (Docente, Escuela B).

Asimismo, en los testimonios aparece la idea de que es necesario tener un conocimiento sólido en la propia disciplina, para poder adaptar, relacionar e integrar los conceptos propios con los de otros campos del conocimiento. Sin embargo, algunos docentes presentan ciertos reparos en la concreción de los espacios de trabajo interdisciplinar. Los entrevistados plantean la tensión en la letra de la normativa al momento de pensar la clase en clave grupal, sostienen: “No nos prepararon para esto, no sabemos qué hacer en este momento del taller” (Docente, Escuela B). En este sentido, un director de la política afirma que: “la formación es individual, que no vamos a resolver en un año. Lo que sí es muy significativo es que de donde hay conformación de equipo se nota la escuela totalmente diferente” (Director de la política educativa).

Por último, el trabajo integrado permite que, ante la ausencia de un docente, su compañero de área pueda participar de la clase continuando con la planificación: “no para dar la materia del profesor que faltó, pero como en un área se supone que planificaron todos juntos el proyecto se supone que sabe cómo continuar (Equipo directivo, Escuela A).

Sin embargo, en la mayoría de los casos los docentes manifiestan que les cuesta encontrar el tiempo para planificar estos espacios, señalando que, en la composición del cargo, las horas destinadas para la planificación no son suficientes.

Entonces el único momento por ahí que nos encontramos es en el recreo, o en las horas institucionales que son dos horas que la verdad, no resultan, es muy poco tiempo, y además de la planificación nuestra del área, que acá somos seis profesores de Matemática, además de planificar nuestra área, tenemos que planificar con el Taller” (Docente, Escuela A).

Un integrante del Equipo Directivo señala que a los docentes: “no les queda tiempo para quedarse a planificar, las dos horas institucionales de los miércoles no alcanzan para nada” (Director, Escuela A). En áreas numerosas como Ciencias Sociales señala que “tenés 14 personas que se tienen que poner de acuerdo, que comparten varias agrupaciones” (Director, Escuela A).

“digamos que todos sabemos que no trabajás solamente el tiempo que estás acá en la escuela, venir y hacer un trabajo de conciencia, eso requiere tomarte tu tiempo en tu casa, yo escucho a otros profesores, por suerte nosotros en Matemática nos ponemos de acuerdo en trabajar lo menos posible fuera de la escuela en conjunto, después cada uno trabaja en su clase, pero hay varios equipos de trabajo en los que se juntan hasta los fines de semana para trabajar y armar las planificaciones y los proyectos, entonces te requiere mucho más tiempo que antes por el hecho de ser algo nuevo (Docente, Escuela C).

Con respecto a la organización del trabajo en el aula, la ESRN propone que el protagonismo se desplace desde la figura del profesor aislado hacia los distintos grupos que se conforman en el colectivo docente de acuerdo al espacio de formación, ya sea este areal o interareal.

Y en primero que somos dos, por lo general uno de ellos toma la posta, arranca con la clase y el otro va metiendo bocados, por ahí no aporta tanto desde la oralidad, pero sí en la organización del grupo: chicos escuchen a la profe, chicos hagan tal cosa o vamos a hacer tal otra. Es como una división de tareas medio que en sitio. En función del día, del tema que estamos tratando, de la energía de cada profe, nos vamos acomodando como podemos (Docente, Escuela B).

Si analizamos la mirada de los estudiantes en cuanto a la cantidad de profesores en el aula, vemos que sostienen que “(un profesor) habla y el otro ayuda a mantener el orden, ahí ya está, tener dos profesores, y los otros dos se sientan a esperar que termine la hora, porque son una hora y veinte, entonces están perdiendo ellos su tiempo y también los tenemos ahí adelante “(Estudiante, Escuela A).

Siempre hay un profesor que participa más dentro de los talleres, es como un profesor y el que lo acompaña, por lo general el que lo acompaña trata de adaptarse, pero más que ayudar a mantener el orden o llenar papeles no puede hacer, porque la profesora de matemáticas no te puede enseñar derechos (Estudiante, Escuela A).

De acuerdo a los testimonios, pareciera que la propuesta pedagógica que plantea la presencia en el aula de todos los docentes de las disciplinas del área de conocimiento en pos del trabajo integrado, estaría siendo advertida por los estudiantes a partir de la suma de profesores en la clase, y por los docentes como un proceso que aún está en construcción, en el que cada uno debe ir desempeñando su rol en el área como un todo.

Actores intervinientes

Como se explicitó anteriormente, la ESRN propone que en la estructura del cargo de 16 y 25 horas, los docentes asuman distintas funciones. Una de ellas es la de ejercer la coordinación del área. Según estipula el RA, este coordinador:

Será seleccionado anualmente por el colectivo docente. La carga horaria será definida según la demanda del establecimiento, estableciéndose como recomendación 2 hs. de trabajo semanal (RA, pág. 19).

El rol de coordinador de área, de acuerdo al RA, tiene las siguientes funciones, entre otras las de facilitar los espacios de trabajo conjunto, coordinar la construcción colectiva de acuerdos pedagógicos y criterios de evaluación y acreditación, favorecer la participación de los integrantes del área en la planificación y, ser el nexo entre el área y el equipo directivo en cuestiones de enseñanza. Al respecto, un integrante del equipo directivo señala:

“Eso a nosotros nos implica también un tiempo al equipo directivo para estar con ellos, para reunirnos. El papel de nexo entre el equipo directivo y el alumno está bien que lo cumpla el profesor, pero el profesor no tiene la suficiente carga horaria” (Equipo directivo, Escuela A).

Además, en ausencia de un colega del área, con el fin de continuar las acciones planificadas, debe colaborar seleccionando quién lo suplantarán o llevando adelante él mismo esa tarea.

En palabras de los docentes, el coordinador de área constituye un organizador o facilitador de las actividades que se llevan a cabo por parte de los profesores de un mismo campo de conocimiento. Es un profesor al cual se le asignan tareas específicas. Al respecto una coordinadora de área menciona:

“Yo estoy como coordinadora (...) “no para estar corrigiendo, sino que entre todos nos tratamos de ayudar” (...) “se trata de ir haciendo las cosas y que todos vayamos a la par” (Docente, Escuela A).

La horizontalidad es un principio que puede generar obstáculos para la tarea de la coordinación de las áreas. Un integrante del equipo directivo afirma: “tiene la resistencia de sus compañeros que no quieren que un par les venga a decir lo que tienen que hacer y recibe también negativas” (Director, Escuela A).

En síntesis, en el marco de la ESRN se configuran nuevos roles a ser asumidos por los docentes. La forma de selección del cargo y la horizontalidad con que la normativa enmarca a esta tarea hace que la coordinación de área, al menos en los casos estudiados, se configure como una tarea más del cargo que como una función diferenciada del colectivo docente. La figura de la coordinación resulta así una función necesaria e importante para el sostenimiento del trabajo en área.

1.4. Conclusiones

Desde el año 2017, la ESRN se constituye como una propuesta de transformación de la educación secundaria de la provincia de Río Negro. Esta política representa una reforma significativa que atraviesa muchos aspectos de la organización escolar. Se propone reformular distintos elementos del modelo anterior, y en forma paralela recupera ciertas prácticas de reformas anteriores por las que atravesó la educación provincial, como ser: la jerarquización de la tarea docente, el trabajo en equipo y la construcción interdisciplinaria del saber escolar, entre otros aspectos.

La ESRN se orienta a promover la inclusión y asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar previsto tanto en la normativa nacional como en la provincial. En este marco, diversos diagnósticos señalaban algunos elementos característicos de la educación secundaria como los altos niveles de abandono y desgranamiento, así como el bajo rendimiento académico; que impedían asegurar el derecho a la educación secundaria a todos los jóvenes de la provincia.

De acuerdo a los lineamientos de esta investigación interjurisdiccional, se han tomado aspectos en base a la perspectiva teórica de Stephen Ball, que expresa que los textos son traducidos y recreados a través de la puesta en acto de la política educativa en la práctica diaria. La normativa central que estructura a la ESRN se compone por el RA y el DC, aprobados por resolución del Consejo Provincial de Educación.

Estos textos de la política proponen nuevas concepciones sobre el estudiante, la relación educativa y el trabajo docente, que son interpretados por los actores, quienes resignifican estas definiciones de acuerdo a los contextos discursivos en los que actúan, poniendo en práctica la nueva política educativa en los tiempos y espacios concretos y con los recursos materiales y simbólicos que poseen, tanto pedagógicos como institucionales (Ball, 2012).

Como se vio en el análisis desarrollado, esta normativa define los lineamientos generales de la educación jurisdiccional y modifica elementos centrales de la escuela secundaria como ser: el régimen de la designación de los profesores, las funciones orientadas al seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes y la organización curricular con fuerte énfasis en el trabajo interdisciplinar y multidisciplinar, entre otros aspectos. Asimismo, la ESRN a la vez que innova en aspectos sustantivos de la organización escolar, también institucionaliza ciertas prácticas, como las tutorías y el trabajo conjunto, que algunas escuelas venían desarrollando, pero que carecían del respaldo necesario para su sostenimiento material y continuidad.

Para analizar las concreciones institucionales de la política, se seleccionaron dos núcleos temáticos sustantivos que condensan los cambios sustanciales de esta reforma: las trayectorias escolares y el trabajo en área de conocimiento. El análisis fue realizado a partir de las siguientes dimensiones: RA, la organización curricular, el trabajo docente y los vínculos entre los actores intervinientes.

A partir de estas cuatro dimensiones que son nodales en los discursos de las políticas para la innovación, el análisis mostró los elementos más significativos que surgieron de las voces de los actores escolares recuperadas en el marco del trabajo de campo realizado en las tres escuelas, en el primer semestre de 2018. Muchos de los testimonios refirieron a las prácticas escolares del año 2017. En este sentido, este trabajo constituye una aproximación a las concreciones institucionales de una política educativa.

De los testimonios surge que durante el año 2018 se realizaron acomodamientos y ajustes para acercar la práctica a las definiciones de la ESRN. Por otra parte, los posicionamientos de los sujetos entrevistados

acerca de sus prácticas educativas en la ESRN, en algunos casos, evidenciaban cambios en la perspectiva, nuevos dispositivos para materializar la política y reinterpretaciones que dieron mayor certidumbre sobre el nuevo escenario de la reforma.

Podemos afirmar que el desarrollo de las trayectorias escolares y el trabajo en área de conocimiento, tanto **en su formato de área como de Taller inter y multidisciplinar**, presentan múltiples aristas en los modos en que los actores llevan a cabo la puesta en acto de la política.

En primer lugar, se puede ver el modo de articulación entre lo que propone la ESRN y los modos de poner en práctica el texto si se analizan **los procesos de evaluación**, los cuales, por un lado, atraviesan las trayectorias escolares y el trabajo en área, les dan significatividad, y por la otra parte, son propuestas desde el RA como un espacio de construcción grupal, de acuerdos, de intercambio de enfoques. Estos procesos requieren prácticas articuladas por parte de los docentes, especialmente cuando los textos de la política dejan márgenes de acción y muestran una, mostrando una apertura que muchas veces genera incertidumbre. En clave de Ball (2012), se trataría de aspectos “writerly” de la política que brindan posibilidades para la recreación de estrategias y prácticas escolares.

En este sentido, el RA propone la creatividad del docente, estimula la práctica de nuevas formas de ejercer la enseñanza, sin embargo, esta libertad que habilita, termina restringiendo las prácticas a formas que no siempre son innovadoras, especialmente en la etapa de refuerzo y fortalecimiento de las trayectorias, las cuales requieren prácticas pedagógicas diferenciadas de la escuela anterior. Un ejemplo de esto es el informe cualitativo, el cual desde la letra de la normativa es presentado como un dispositivo para el seguimiento de las trayectorias que permitiría hacer foco en el estudiante de manera personalizada, caracterizando las cualidades y aquello que debe ser revisado. En la práctica, debido a la gran cantidad de estudiantes que los docentes deben seguir, se buscan criterios e indicadores comunes, construidos en área, corriendo el riesgo de que la evaluación se estandarice y se acote la profundidad que brinda el carácter cualitativo.

En el caso del trabajo en área de conocimiento, la articulación en la forma de evaluar los talleres se tornaba compleja debido a la necesidad de establecer criterios comunes y componer calificaciones. En los testimonios se evidenció que los docentes estaban atravesados por los desafíos que generaba la evaluación realizada en conjunto, con el reconocimiento de la necesidad de acordar integralmente las miradas sobre los procesos educativos en espacios de trabajo conjunto.

En segundo lugar, en cuanto a la **organización curricular pedagógica e institucional** de la ESRN, se observan desafíos a la hora de pensar cuáles son los criterios para conformar los espacios para la enseñanza y el aprendizaje que responden a instancias de seguimiento y apoyo de las trayectorias. El agrupamiento como nueva unidad de organización de los grupos de aprendizaje que no es permanente, a diferencia de las secciones de la escuela anterior, y los criterios para su definición son responsabilidad de la institución escolar, privilegiando los intereses de los alumnos.

La interdisciplinariedad que promueve la ESRN también pone en cuestión la unidad mínima del currículum anterior, que era la disciplina. Si bien ésta no se disuelve, la nueva escuela establece que la unidad es el área de conocimiento o unidad curricular, la cual está conformada por más de una disciplina, a excepción de Matemática, Lengua, Segundas Lenguas y Educación Física pero que sin embargo tiene una importante carga horaria asignada a Taller de articulación con otras disciplinas de otras áreas. Es importante agregar que esta propuesta incorpora en el espacio de formación denominados como talleres de Lengua y de Matemática el trabajo interareal, en el cual la interdisciplina consiste en la articulación de disciplinas que pertenecen a áreas diferentes. En estos últimos espacios sobre los cuales la normativa define escasamente las disciplinas intervinientes, los actores manifiestan mayores reparos sobre la posibilidad de construir saberes válidos debido a la poca disponibilidad horaria para la planificación del espacio

y dificultad de integrar los saberes de las disciplinas. Esto se debe a que muchas veces estos espacios se definen por la disponibilidad horaria de los docentes y no por criterios epistemológicos. Si bien son espacios especiales, tienen fuerte presencia en los testimonios en cuanto al desafío que implica su desarrollo. Sería importante que en futuros estudios se profundice sobre esta nueva propuesta de trabajo.

Si pensamos en **el trabajo docente**, los testimonios expresan que tanto la puesta en práctica de acciones en torno al seguimiento de las trayectorias, como la realización de un trabajo integrado en área presentan un desafío debido a la formación docente por la que transcurrieron, de carácter disciplinar y de enfoque individual. En ese marco, la ESRN dio cuenta de esta realidad y realizó capacitaciones en este sentido. El RA establece como un valor el trabajo grupal, en base a acuerdos, pero sin desconocer las diferencias que pueden existir, con debates, con consensos construidos en base a la aceptación de otros enfoques, de otras subjetividades. Esta línea de construcción colectiva de la propuesta pedagógica de las unidades curriculares requiere que los docentes tengan un conocimiento disciplinar sólido porque exige al mismo tiempo cierto grado de generalidad y especificidad en los aportes de la disciplina. Y, sobre todo, demanda que el estudiante sea el centro de la relación educativa por sobre las disciplinas. La flexibilidad para la discusión y la capacidad de negociación y resignificación de los saberes propios de cada asignatura que requieren estos espacios de tarea conjunta, es reconocida por los actores por el enriquecimiento que da la pluralidad de voces en los procesos educativos, ponderando la idea de intercambio de saberes.

Más allá de que la ESRN asegura un aumento de la disponibilidad horaria de los docentes en la escuela, tanto para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes como para el desarrollo de espacios de trabajo colectivo, los docentes dan cuenta de la complejidad de este trabajo, fundamentalmente en el tiempo dedicado a las tareas de fortalecimiento de las trayectorias.

El sostenimiento de las trayectorias escolares reales se apoya en vínculos solidarios que no solo atiendan los aspectos pedagógicos en la escuela, sino también aquellos que conforman la subjetividad del estudiante, su contexto socio-familiar y las situaciones que atraviesan y que conforman un modo particular de ser y estar en la escuela. En este sentido, el EVE se plantea como un espacio para fomentar la autonomía y promover la formación ciudadana, que interpela a estudiantes y docentes a proponer formas de construcción de los saberes que trascienden el espacio del aula, considerando al estudiante como un sujeto activo, favoreciendo su autonomía y considerándolo capaz de transformar de su realidad concreta.

Finalmente, la propuesta de la ESRN se basa en la integración y en la relación dinámica de todos los actores, pensando en la centralidad del estudiante. Los ajustes de los textos de la normativa y los dispositivos incorporados por la política, desde el 2017 y a lo largo del desarrollo de este estudio, fueron producto de los saberes construidos por los actores en su práctica cotidiana y que fueron considerados por los responsables de la política para construir una propuesta que se resignifique y que incluya a los jóvenes en una escuela contextualizada que se proyecta al futuro.

Bibliografía

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Beech, J. y Meo, A. (2016) Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 24, pp. 1-19.

Dirié, C.; Fernández, B. y Landau, M. (Coords.) (2015) *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de mejora institucional: Estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación. DiNIECE.

Mainardes, J. (2006). *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a interpretação de políticas educacionais*. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/Ing_pt/nrm_iso

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018--4/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf

Normativa citada

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ley Orgánica Provincial de Educación N° 4.819

Consejo Federal de Educación (2013). Resolución N° 210

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 93. Orientaciones para la organización pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 84. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación secundaria obligatoria.

Consejo Provincial de Educación (1986) Resolución N° 964

Consejo Provincial de Educación (1996) Resolución N° 201

Consejo Provincial de Educación (2008) Resolución N° 235

Consejo Provincial de Educación (2016) Resolución N° 3.035

Consejo Provincial de Educación (2017) Resolución N° 1.011

Consejo Provincial de Educación (2017) Resolución N° 4.617

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

SECUNDARIA DEL FUTURO

ARTICULACIONES CURRICULARES Y EVALUACIÓN
DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación



Buenos
Aires
Ciudad

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secundaria del Futuro

Articulaciones curriculares y evaluación del desempeño académico de los estudiante

2. Secundaria del Futuro (CABA)

2.1. Acerca de la Secundaria del Futuro como política

La Secundaria del Futuro (SF) es una política del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) dirigida al nivel secundario, que se enmarca en el impulso a la Secundaria 2030 a nivel nacional. La misma se inició en 2018 en el primer año de estudio de 19 escuelas secundarias de gestión estatal y de 11 instituciones de gestión privada. Para los años siguientes se prevé una extensión gradual hasta abarcar en 2022 a la totalidad de la educación secundaria común.

De acuerdo con el documento respaldatorio de la política -publicado en la web del GCBA en 2017 y titulado "Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES"- el marco normativo de la SF está integrado por leyes nacionales (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058), resoluciones del Consejo Federal de Educación (N° 13/07, N° 47/08, N° 84/09, N° 88/09, N° 91/09, N° 93/09, N° 103/10, N° 120/10, N° 229/14, N° 266/15), leyes jurisdiccionales (N° 2.905) y resoluciones del Ministerio de Educación del GCBA (N° 306/SSPLINED/2016, N° 4776/ME/2006, N°2822/MEGCBA/2014, N° 321/ME/2015).

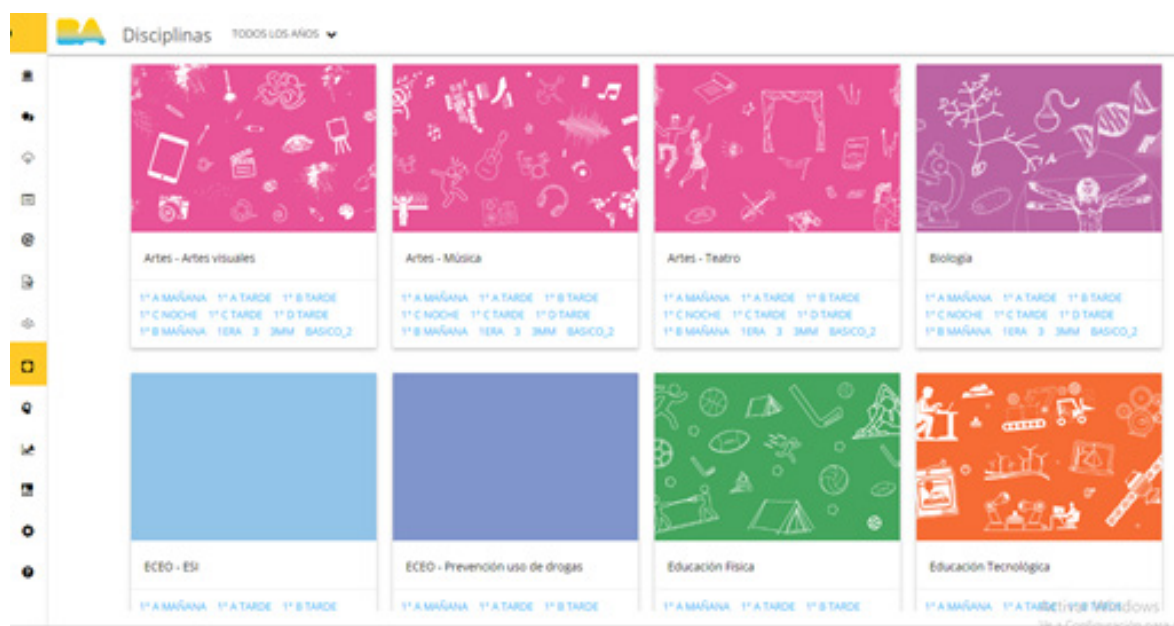
El texto del documento respaldatorio presenta a la SF como una profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES) que implicó un cambio en la estructura y oferta curricular en la jurisdicción (a partir de la NES, la formación secundaria consta de un Ciclo Básico de dos años de duración y de un Ciclo Orientado de tres años, que se amplía a cuatro en las modalidades Técnico-Profesional y Artística). La SF es presentada como una propuesta para efectivizar innovaciones en el nivel secundario, ampliando las transformaciones que se vienen realizando en los últimos años a nivel nacional y jurisdiccional (ME/GCBA, 2017, p.1). En tanto propuesta de innovación educativa, se promueve una transformación de la matriz escolar tradicional (ME/GCBA, 2017, p.3). Entre otros aspectos, se menciona centralmente la necesidad de una reorganización pedagógica, de una organización institucional de la enseñanza que otorgue mayor importancia al Proyecto Escuela y al Proyecto Curricular Institucional, el diseño de nuevos materiales de enseñanza, la revisión del RA y la generación de diversos dispositivos para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes (ME/GCBA, 2017, p.1-2). En el documento se señala que una transformación de la cultura escolar implica "repensar las lógicas y dinámicas institucionales: las normas, el RA, el uso de tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje, el lugar asignado a los jóvenes en la escuela, el lugar de adultos y educadores, el de la comunidad, las relaciones de poder hacia el interior de la escuela, los tiempos y espacios de trabajo, las relaciones entre asignaturas, áreas, entre otros aspectos" (ME/GCBA, 2017, p.3). El texto también propone una mayor autonomía de los estudiantes y un desarrollo de sus capacidades metacognitivas a través de dispositivos de autoevaluación (ME/GCBA, 2017, p.3-4).

Sobre la base de diversas menciones bibliográficas, el texto de la SF presenta un diagnóstico de la escuela secundaria que alude a la función selectiva de su modelo organizacional y al carácter fragmentado de las experiencias educativas de los estudiantes. Si bien se reconocen transformaciones recientes en términos de ampliación de las oportunidades de acceso, la revisión de las nociones de disciplina y autoridad, y los esfuerzos para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes y cambios curriculares, se señala la persistencia de algunos aspectos de aquella matriz tradicional. Sobre la base de este diagnóstico, la política promueve cambios en las prácticas docentes, así como dispositivos para el acompañamiento de la enseñanza que podrían irrumpir en esa gramática escolar, esto es, las formas históricas de uso del tiempo y espacio en la escuela (la división del conocimiento en materias, la clasificación de los niños en grados y en años, la calificación de los resultados de aprendizaje en notas o créditos que permiten a los alumnos avanzar de manera progresiva en la organización; Tyack y Cuban, 2001).

A continuación, se describen brevemente los principales lineamientos de las propuestas enmarcadas en la SF, de acuerdo con extraídos de la documentación publicada en la página web del GCBA hasta mediados de 2018:

- La promoción de **proyectos pedagógicos de articulación de disciplinas** intra- e interareales (se desarrolla de manera extensa en el apartado 1.3.1 de este capítulo).
- La introducción de **cambios** en la evaluación, la calificación y el seguimiento del desempeño académico de los estudiantes (acorde a la Resolución N° 93 del CFE y la Resolución N° 321/15 del Ministerio de Educación del GCBA, analizado en detalle en el apartado 1.3.2).
- El equipamiento de aulas y la provisión de recursos tecnológicos. Las aulas de primer año cuentan con proyector, pizarra blanca, netbook para el docente y mobiliario renovado (mesas de trabajo grupal, sillas plásticas de colores, escritorio para el docente y armario). Se dispone de un carro con netbooks cada dos secciones de primer año.
- La implementación de la **plataforma Mi Escuela** (<http://miescuela.bue.edu.ar/>) para la carga virtual de planificaciones, la evaluación de aprendizajes, el control de asistencia de los alumnos y la impresión de informes de desempeño académico para los estudiantes y sus familias. La plataforma incluye también un reservorio de materiales pedagógicos que pueden ser consultados por los docentes. La accesibilidad es diferencial según el tipo de actor y, a futuro, se prevé la posibilidad de acceso de los estudiantes.

Figura 1. Captura de una pantalla de la Plataforma Mi Escuela



Fuente: Plataforma Mi Escuela del Ministerio de Educación del GCBA (<http://miescuela.bue.edu.ar/>). Año 2018.

- La creación de un Espacio Digital en cada escuela y la incorporación de facilitadores de la Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías (InTec) por turno. El Espacio Digital consiste en un aula especialmente acondicionada que dispone, entre otros recursos, de pizarra interactiva, impresora 3D, tablets, computadoras, proyector portátil y drone. Los grupos de alumnos pueden concurrir a dicho espacio de manera rotativa para trabajar en el desarrollo de distintos proyectos. En cuanto a

los facilitadores, se trata de perfiles profesionales formados en nuevas tecnologías, quienes tienen el propósito de colaborar con los docentes en la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la cultura digital. Se espera que los facilitadores acompañen los procesos de planificación de las articulaciones curriculares y brinden asesoramiento en el uso de herramientas tecnológicas y digitales en los espacios propiamente disciplinares.

Figura 2. Espacios Digitales



Fuente: Página web del Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Año 2018.

- El fortalecimiento de la función tutorial de la escuela secundaria y el impulso de un instrumento denominado **Plan Personal de Aprendizaje (PPA)**. Se conforma un equipo tutorial integrado por un tutor, un preceptor y un miembro del Departamento de Orientación Escolar (DOE), jerarquizando la función tutorial según lo dispuesto por la NES (ME/GCBA, 2015, p. 539). Dicho equipo debe abocarse al seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de manera integral y de manera articulada con el equipo directivo y docente. En este sentido, adquiere importancia el Proyecto Institucional de Tutoría. El tutor conserva una carga horaria de tres horas para la tarea (una de las mismas destinada a reunión de equipo) y, a partir de la Resolución N° 513/2018, se asigna un suplemento a uno de los integrantes del equipo (de acuerdo con información provista por el Ministerio, se otorgaron 98 suplementos para fortalecer la función tutorial). Se realiza el rol del preceptor quien puede ser nombrado tutor, refrendando una función histórica de importancia en el seguimiento de las trayectorias y en el vínculo de los alumnos con la escuela. Al equipo tutorial se le asigna la responsabilidad de la puesta en práctica y el seguimiento del PPA para cada estudiante. El PPA - aprobado por Resolución N° 653/MEGC/18- se materializa en un cuadernillo que debe ser completado por cada alumno mes a mes. En el mismo, los estudiantes registran en un calendario objetivos, actividades y acuerdos de tipo académico y convivencial. Además, contiene una instancia metacognitiva que incluye una grilla de autoevaluación cuatrimestral. Por último, la función tutorial institucional incluye el seguimiento pormenorizado de las inasistencias de los estudiantes, con la colaboración del equipo de conducción.
- El impulso de **capacitaciones para docentes y directivos**. Desde fines de 2017 se realizaron capacitaciones a cargo de la Escuela de Maestros, la Gerencia Operativa de Planificación y Administración de Proyectos (GOPAP) de la Dirección General de Tecnología Educativa (DGTEDU) y las diferentes direcciones de área. Las mismas se realizaron de manera obligatoria dentro del horario de trabajo y apuntaron a fortalecer las articulaciones curriculares, el uso de la plataforma Mi Escuela, así como la labor de los equipos tutoriales.

Cabe mencionar, además de estos lineamientos, otras propuestas impulsadas desde el Ministerio en todas las escuelas secundarias. Por un lado, la creación de un **Puente de Primaria a Secundaria**. Los docentes de séptimo grado de primaria elaboran un informe de fortalezas por alumno, al cual tiene acceso el equipo directivo y el Departamento de Orientación Escolar (DOE) de la escuela secundaria en la que se matricularon en primer año. En el informe se consideran varias dimensiones: la actitud frente al aprendizaje, la trayectoria escolar, la convivencia y el vínculo familia-escuela. De acuerdo con los documentos ya mencionados, se busca que esta información sea un insumo de trabajo para los equipos tutoriales de la escuela secundaria, para un mejor acompañamiento de la trayectoria escolar y la orientación de los estudiantes (ME/GCBA, 2017, p.14). Otra propuesta de relevancia en el nivel es el **Trayecto de Articulación de Primaria a Secundaria**. Los alumnos de primer año comienzan a asistir a la escuela secundaria dos semanas antes de la fecha de inicio de clases establecida para el resto de los estudiantes. Se les brinda un Curso de Articulación para el trabajo sobre contenidos de Matemática, Lengua y Metodología de estudio e investigación. Además, los estudiantes mantienen las primeras entrevistas con los tutores y se establecen los primeros acuerdos académicos y convivenciales.

Para el inicio de la política en 2018, se requirió de una importante inversión para el equipamiento tecnológico de las aulas de 1er. año, así como para la puesta en marcha de los Espacios Digitales previstos, los cuales cuentan con recursos pedagógicos de carácter innovador. Otro aspecto importante a considerar en los inicios de la política se vincula con la designación de **supervisores especialmente abocados al acompañamiento** de cada una de las escuelas pioneras de la SF. Asimismo, se puede señalar la realización de **acciones de seguimiento de la puesta en marcha de la política** desde la misma gestión central ministerial, a través de la confección de instrumentos para relevar las particularidades de la implementación de la política en cada escuela. En 2018, dichos instrumentos constaron de varios bloques temáticos: aspectos positivos y a mejorar de diversas dimensiones de la planificación de la enseñanza, logros en torno a la organización del trabajo con los estudiantes, así como precisiones sobre el funcionamiento de los equipos tutoriales y la infraestructura. También se incluyó la solicitud de sugerencias con vistas a la implementación de la SF a futuro.

Con vistas a 2019, la planificación ministerial prevé la creación de redes de escuelas, la organización de muestras de proyectos y la ampliación de la SF a 25 instituciones de gestión estatal y 23 de gestión privada.

2.2. Descripción de las escuelas estudiadas

Se presenta a continuación una breve caracterización de los tres casos institucionales seleccionados para el estudio. Por razones de confidencialidad, se omiten algunos detalles referidos a las orientaciones y a los proyectos vigentes en cada escuela.

La **Escuela A** se ubica en un barrio residencial y brinda educación secundaria común a alrededor de 400 alumnos, en su mayoría mujeres. La oferta educativa abarca orientaciones especialmente buscadas por algunos jóvenes y sus familias, de ahí que la escuela reciba matrícula de los alrededores, pero también de barrios un poco más alejados. Los estudiantes suelen permanecer mucho tiempo en la escuela, asistiendo a diversas actividades a contraturno. La institución sostiene diversos proyectos vinculados con las especialidades ofrecidas. En cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con un edificio amplio y luminoso. Dispone de laboratorios, talleres, aulas y también de un patio descubierto. De acuerdo con datos provisorios del Relevamiento Anual, el porcentaje de alumnos repetidores en esta institución alcanzó en 2017 al 8%; mientras que el abandono escolar durante el ciclo lectivo anterior -medido a través del porcentaje de alumnos salidos sin pase a otros establecimientos- se ubicó en torno al 1%. El plantel docente es numeroso y se muestra muy comprometido con la escuela.

El edificio de la **Escuela B**, que data de los años de la fundación de la institución, muestra una gran solidez arquitectónica y es muy espacioso. Desde sus inicios, la escuela contó con laboratorios, biblioteca, un

amplio taller y vestuarios. Con el tiempo se fueron edificando aulas, creando nuevos espacios e incorporando recursos materiales (muchas veces como resultado de donaciones de particulares y de empresas).

La matrícula de la escuela ronda los 1.450 alumnos y, en parte, se nutre de jóvenes que viven en el barrio. Algunos de ellos residen en zonas más alejadas, inclusive en la provincia de Buenos Aires, y han optado por esta escuela atraídos por las especialidades ofrecidas. De acuerdo con datos provisorios del Relevamiento Anual, el porcentaje de alumnos repetidores alcanzó en 2017 a cerca del 12% en la institución, siendo más bajo en los turnos mañana y tarde (6% y 7%, respectivamente), y más elevado en el turno noche (32%). En cuanto al abandono escolar, el porcentaje de alumnos salidos sin pase alcanzó al 3% durante el año 2018. El plantel docente cuenta con profesores de mucha antigüedad. Algunos de ellos son ex alumnos de esta misma escuela, lo cual contribuye al sostenimiento de su tradición institucional.

La **Escuela C** se ubica en un barrio céntrico de la Ciudad de Buenos Aires y cuenta con una matrícula de alrededor de 550 alumnos en dos turnos diurnos. En esta institución coexisten dos planes de estudio para la educación secundaria común: la NES de primero a cuarto año y los antiguos planes de estudio en quinto año. A diferencia de las otras dos escuelas, el edificio es más antiguo y pequeño. Los actores escolares valoran la mejora de los espacios áulicos, a la vez que mencionan algunas dificultades que se les presentan para organizar actividades por falta de espacio. Las aulas también son de tamaño reducido. En cuanto a los indicadores de repitencia y abandono, la escuela contaba en 2017 con un 11% de alumnos repetidores (10% en el turno mañana y 11% en el turno tarde), mientras que el porcentaje de alumnos salidos sin pase había alcanzado un 1% durante el ciclo lectivo anterior. Como en el caso anterior, el plantel docente cuenta con profesores de mucha trayectoria en la escuela, algunos de los cuales son exalumnos.

2.3 Análisis de núcleos de concreciones de la SF

Como se mencionó en el primer apartado de este libro, para analizar la SF se seleccionaron dos núcleos de concreciones: las articulaciones curriculares (intra- e interareales) y la introducción de nuevos criterios y dispositivos para la evaluación del desempeño académico de los estudiantes. En ambos casos, se parte de los lineamientos de la política para luego ahondar en sus concreciones institucionales a través de la mirada de los actores escolares, relevadas durante el trabajo de campo realizado a mediados de 2018.

2.3.1 Núcleo 1: Articulaciones curriculares intra e interareales

La SF recupera en gran medida los debates acerca de la reconfiguración de las sociedades actuales por la ampliación de la cultura digital y la consolidación de nuevas formas de construcción y gestión del conocimiento. Las tecnologías permiten hoy repensar los tiempos y los espacios de interacción entre las personas, habilitando nuevas formas de ver y conocer el mundo. Es en este marco que la tecnología permite imaginar formas de construcción colectiva de conocimiento que eran impensadas hace algunos años. En este contexto, la escuela tiene un rol privilegiado, ya que posibilita no sólo el acceso a determinados bienes y servicios tecnológicos, sino que resulta un espacio para impulsar estrategias de trabajo colaborativo insertas en modelos pedagógicos que busquen consolidar y sistematizar la interacción y la construcción de conocimiento colectivo. El trabajo por proyectos aparece entonces como una estrategia en el marco de las propuestas colaborativas, ya que permite avanzar en la articulación entre contenidos, disciplinas y tecnologías que comienzan a estar disponibles en las escuelas.

Ya la Ley de Educación Nacional N° 26.206 señala la necesidad de un “enriquecimiento del trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases”. Y diversas resoluciones del CFE apuntan en la misma dirección: al diseño de alternativas pedagógicas para mejorar la experiencia de formación y socialización (Resolución N° 88/2009), así como al impulso de propuestas de enseñanza multidisciplinares en la forma de semi-

narios temáticos intensivos y de jornadas de profundización temática (Resolución N° 93/2009, 2009). El **Plan de Mejora Institucional** (del Ministerio de educación nacional) fue destinado para financiar este tipo de proyectos durante 2018.

A nivel jurisdiccional, un antecedente es el **Programa de Fortalecimiento Institucional** de la Escuela Media (PFIEM), el cual ha contemplado la interdisciplinariedad dentro de una línea de proyectos para potenciar la enseñanza de disciplinas y áreas de conocimiento. Se trata de propuestas que promueven la conformación de parejas y equipos de trabajo pedagógicos con distintos propósitos: el acuerdo sobre enfoques de enseñanza, la selección y secuenciación de contenidos (especialmente en asignaturas con índices más bajos de rendimiento y de los primeros años de estudio), el fortalecimiento de la enseñanza de Matemática y Lengua en el Ciclo Básico, así como el desarrollo de proyectos interdisciplinarios para el abordaje de temáticas de Educación Sexual Integral, Educación Ambiental y Vial (ME/PFIEM, 2011).

Desde el **DC de la NES** se fomenta la interdisciplinariedad mediante la introducción de “nuevos y flexibles espacios de enseñanza que promuevan procesos de relación, síntesis, integración y reordenamiento de los conocimientos” (ME/GCBA, 2015, p.56). Se delinean algunas características de un modelo pedagógico institucional consistentes en: una actualización y vinculación del conocimiento con la realidad que incluya la transversalidad de contenidos; una enseñanza a partir de talleres y seminarios que permitan integrar diferentes materias partiendo de temas específicos; la innovación a través de la utilización de estrategias diversificadas de enseñanza y una actualización de la metodología de enseñanza enfatizando la dinámica grupal y la incorporación de las nuevas tecnologías (ME/GCBA, 2015, p.48).

A partir de esto, la SF busca profundizar el trabajo articulado entre distintas disciplinas y áreas en función de problemas complejos y proyectos colaborativos (ME/GCBA, 2017, p.1). Para esto, dispone integrar las distintas asignaturas en proyectos intra o interareales, considerando un agrupamiento en cuatro áreas de conocimiento:

- **Ciencias Naturales y Exactas:** Biología y Matemática.
- **Ciencias Sociales y Humanidades:** Geografía, Historia, Formación Ética y Ciudadana, Educación Tecnológica.
- **Comunicación y Expresión:** Lengua y Literatura, Lenguas adicionales, Artes (Artes Visuales, Música, Teatro) y Educación Física.
- **Orientaciones / Especialidades** (en escuelas Técnicas, Artísticas y orientadas en Lenguas).

El texto de la política impulsa articulaciones curriculares a través de núcleos de aprendizaje priorizados para el trabajo interdisciplinar y en torno a temas, problemas, casos, proyectos que promuevan diversas modalidades de integración y relación entre las disciplinas y las situaciones de la realidad (ME/GCBA, 2017, p.5). De este modo, se propicia entonces que cada institución organice la enseñanza tanto en espacios disciplinares, en otros de articulación por áreas, así como de manera interareal (ME/GCBA, 2017). Se vierten mayores precisiones respecto de las experiencias de aprendizaje a transitar por los estudiantes, entre las que se pueden mencionar: espacios de trabajo disciplinar, espacios de integración entre disciplinas de distintas áreas (al menos una experiencia anual distribuida en etapas o concentrada y con sugerencia de presentación de más de una propuesta de integración en paralelo para que los estudiantes puedan elegir), talleres de producción interdisciplinarios o multidisciplinares, semanas temáticas o seminarios de profundización (al menos uno por cuatrimestre), entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes (para estudiantes que lo requieran, dentro o fuera del turno) y otras experiencias formativas (como viajes de estudios, campamentos, salidas culturales a museos, etcétera) vinculadas a la formación cultural (ME/GCBA, 2018a, p.2). Se sostiene que el propósito de la SF es propiciar la articulación por área sin perder los espacios disciplinares ni restringir posibilidades de otras articulaciones

(ME/GCBA, 2018a, p.3). A esto se suma la propuesta de producción de dos tipos de materiales didácticos como “modelos inspiradores no vinculantes”: guías para docentes para el desarrollo de propuestas de enseñanza y guías de trabajo para estudiantes con actividades para la resolución autónoma (de desarrollo, de profundización y de apoyo) con seguimiento y devolución de parte del docente, y prácticas de autoevaluación” (ME/GCBA, 2017b, p.3). La política impulsa así proyectos que articulen distintas asignaturas y que contemplen la utilización de recursos tecnológicos.

El desarrollo de las experiencias interdisciplinarias demanda instancias de trabajo colaborativo entre docentes de diversas asignaturas puesto que, de acuerdo con el texto de los documentos curriculares de la política, la organización de objetivos y contenidos de las disciplinas para definir un proyecto entre asignaturas requiere de miradas epistemológicas desde cada campo disciplinar, la selección de temas y problemas a trabajar en conjunto por su relevancia y significatividad, así como una mirada transversal y longitudinal que advierta posibles solapamientos y vacancias (GOC/MEI/2018, 2019, p.29). En el mismo documento se plantean algunas orientaciones para el trabajo en equipo: definir un tema o un problema, identificar contenidos; seleccionar dos o tres aptitudes/capacidades para trabajar a lo largo de la propuesta, que sean afines a las asignaturas y contenidos seleccionados; contemplar la relevancia y la significatividad de los contenidos para el campo y para cada una de las disciplinas intervinientes; verificar que los contenidos seleccionados no reiteren contenidos ya trabajados u omitan los más relevantes del campo; contemplar que la selección o el recorte realizados admitan diferentes niveles de complejidad para su tratamiento; relevar recursos, materiales y bibliografía ya existente que aporte al desarrollo de la propuesta; programar actividades para la enseñanza por asignatura y en conjunto con otras, incorporando recursos y documentos ya existentes o nuevas propuestas; estipular momentos e instancias de trabajo individuales y colectivas para la planificación, el desarrollo y la evaluación del proyecto (GOC/MEI/2018, 2019, p.30).

Es así como las articulaciones curriculares propuestas desde la SF interpelan fuertemente la dimensión del trabajo docente. De hecho, el texto de la política alude a la organización de la tarea docente y retoma la Resolución N° 93/09 que refiere a la corresponsabilidad docente sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes, lo cual supone la habilitación de espacios y tiempos de trabajo entre docentes (ME/GCBA, 2017, p.9). En este sentido, la intención es que coincidan en el mismo horario distintos docentes para propiciar el trabajo colaborativo (ME/GCBA, 2017, p.8).

Cabe resaltar que, en general, los actores escolares reconocen antecedentes y experiencias en materia de trabajo interdisciplinario, sostenidas en políticas y programas como Proyecto 13, Régimen de Profesor por Cargo, Planes de Mejora Institucional y el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (PFIES), aunque sujeto a las posibilidades de confluencia horaria con otros pares para el trabajo en parejas pedagógicas y, muchas veces, principalmente alentado por afinidades disciplinarias y profesionales (Dabenigno et al., 2014). En este marco, la SF da un paso más, asignando formalmente una mayor carga horaria a profesores y profesoras para la planificación y desarrollo de proyectos de articulación curricular.

La construcción de un entramado horario complejo

La estructura curricular de la formación general del Ciclo Básico de la NES consta de las siguientes asignaturas: Artes -Artes Visuales, Música, Teatro- (3 h), Biología (4 h), Formación Ética y Ciudadana (2 h), Educación Física (3 h), Educación Tecnológica (2 h), Geografía (3 h), Historia (4 h), Lengua y Literatura (5 h), Lenguas Adicionales (4 h), Matemática (5 h), Tutoría (1 h), Espacios de Definición Institucional (2 h), Educación Sexual Integral (en ECEO y transversal) y Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas (en ECEO y transversal). En el marco de la SF, se introducen espacios de articulación entre asignaturas que son denominados por los actores escolares como espacios areales de manera genérica, más allá de su carácter intra- o interareal (aunque en los hechos se observó en las instituciones primacía de los primeros).

Para el desarrollo de los proyectos areales se contempla la asignación de dos horas cátedra a los docentes involucrados para la planificación conjunta de los proyectos, y una hora por cada sección de primer año para el desarrollo de una clase compartida con otro u otros profesores. Los incrementos de horas se hicieron bajo diversas modalidades: mediante Régimen de Profesor por Cargo (con una flexibilización para la conformación de cargos por Resolución N° 654/MEGC/18), por redireccionamiento de horas extraclase afectadas previamente a otros proyectos (clases de apoyo, por ejemplo), y a través del incremento de “horas sueltas” en la institución. De acuerdo con información del propio Ministerio, se incrementaron 1.782 horas cátedra para 863 docentes. A modo de ejemplo, de las cuatro horas de Biología previstas en la estructura curricular, una se destina al trabajo areal con Matemática (para lo cual se suma el correspondiente profesor), y ocurre lo mismo con una de las cinco de Matemática, destinada a compartirse con Biología (recibiéndose a este otro profesor). Es en esas dos horas compartidas que se desarrolla el proyecto areal a cargo de cada pareja o grupo pedagógico (cuando se trata de articulaciones que involucran a un número mayor de asignaturas). Los diversos proyectos areales que resultan del entrecruzamiento de distintos grupos de asignaturas pueden llegar a representar cerca del 30% de la caja curricular.

Más allá de la planificación areal, cada docente de primer año participa en tantos “espacios areales” como secciones tenga a cargo en su materia. De ese modo, si tiene cuatro secciones, suma cuatro horas (una por cada sección) para compartir clases con otros colegas. Para garantizar este trabajo compartido, algunos docentes agregaron días de concurrencia a la escuela. Como señala una entrevistada de la Escuela A: “hay materias que vienen a dos horas, a tres horas y después tienen otras escuelas, no es que logran agrupar todas las horas en un día”. Lo que añade complejidad a este entramado es que, en la medida en que haya más de un profesor por asignatura, las articulaciones van comprometiendo a un mayor número de docentes, aunque en las instituciones se intenta que el espacio de planificación sea común. Como señala una docente de la Escuela C: “en un primero estoy con tales profes, en el otro con tales otros (...) vos articulás con Biología, pero eso te implica articular con dos profes de Biología (...) tenemos la planificación compartida, en el espacio de planificación estamos juntas”.

El armado horario se torna aún más complejo cuando los docentes trabajan en varias instituciones y tienen a su cargo distinta cantidad de secciones (un antecedente de esto es la implementación del Régimen de Profesor por Cargo a partir de la Ley N°2.905/08). Esto se traduce en una mayor cantidad de combinaciones de parejas y grupos pedagógicos de acuerdo a las posibilidades horarias. Tal como explicara el docente anterior, para dar solución a esto, en la Escuela C se consensuaron tres proyectos intraareales para todos los grupos pedagógicos: “decidimos hacer lo mismo, porque si no, los que tenemos los cinco primeros sería una locura”. No obstante, otro docente entrevistado comenta que esto requiere de un continuo seguimiento y coordinación: “nos vamos contando cómo van surgiendo las respuestas en un curso y en el otro, a veces uno va un poquito más adelantado que el otro en las inquietudes, pero un poco vamos buscando guiarlos hacia el mismo lado”. Al respecto, un docente describe:

Se va armando como un mapa mental de cursos sobre el proyecto (...) va llevando la clase para los intereses de los alumnos, pero en la planificación siguiente se recolecta todo eso y se vuelve a planificar. Por eso es lo de hacer y deshacer, hacer y deshacer. Se vuelve a planificar la clase siguiente tratando que con lo que brotó de un curso, lo que brotó de otro se lleve a una nueva clase en común (...) para que el proyecto tenga un hilo rector medianamente. Sí, en cada curso brotan cosas diferentes siempre. Y los resultados de las actividades que se proponen son diferentes en todos los cursos. (...) Se va abriendo y después se los vuelve a juntar. Y se va abriendo otra vez y se los vuelva a acomodar, para tratar de llevar una coherencia del proyecto (Docente, Escuela C).

Esto refleja los modos que los actores encuentran para implementar los lineamientos de la política enriqueciendo la misma a partir de la construcción de consensos en torno a las características y alcances de los proyectos, así como la medida en que los mismos se pueden diversificar.

Cuando se trata de una institución con muchas secciones de primer año, se requiere de un entramado horario más complejo. A diferencia de la Escuela C donde se trata de unificar los proyectos más allá de los matices que vayan adquiriendo en su concreción áulica, en la Escuela B se sostienen una decena de proyectos en los que intervienen distintos grupos de profesores. Si bien todos los docentes participan de instancias de planificación y de clase areal, en algunos casos el docente no alcanza a participar de las dos instancias comprometidas con un mismo proyecto, interviniendo únicamente en el espacio del aula. La manera de resolver esta dificultad consiste en planificar al interior del área y socializar esas planificaciones con otros grupos pedagógicos. Una docente señala: “la idea es que sirva para todos, es para toda el área”. Se trata entonces de encontrar los modos para viabilizar las propuestas derivadas de la política para la innovación en términos de articulación areal, mediante una recreación acorde al entramado horario posible de construir en cada institución.

Figura 3. Ejemplo de distribución horaria de espacios curriculares en primer año

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°	Educación Tecnológica	Matemática / Biología	Formación Ética y Ciudadana	Biología	Lengua adicional
2°	Educación Tecnológica	Biología / Matemática	Formación Ética y Ciudadana	Matemática	Lengua adicional
3°	Matemática	Lengua y Literatura / Lengua adicional / Educación Tecnológica	Historia	Geografía	Lengua y Literatura
4°	Geografía, Historia / Formación Ética y Ciudadana	Artes / Lengua adicional / Educación Tecnológica	Historia	Lengua adicional	Lengua y Literatura
5°	Geografía, Historia / Formación Ética y Ciudadana	Artes	Matemática	Lengua adicional	Espacio de Definición Institucional
6°	Historia / Formación Ética y Ciudadana	Artes/Lengua adicional	Matemática	Lengua y Literatura	Biología
7°	Historia / Formación Ética y Ciudadana	Espacio de Definición Institucional	Tutoría	Lengua y Literatura	Biología

	Ciencias Sociales y Humanidades
	Ciencias Exactas y Naturales
	Comunicación y Expresión

Fuente: Reproducción del horario de una sección de 1er. año en una institución pionera de la SF. Año 2018.

La organización horaria para llevar a cabo estas experiencias de articulación requirió, tal como lo expresan los miembros del equipo directivo, de un trabajo artesanal con una fuerte colaboración de los supervisores escolares. Como relata un directivo de la Escuela C: “fue complicado, pero la verdad es que se encargó el supervisor, el supervisor nos pidió los horarios nuestros y manejó los horarios de toda la escuela, más los horarios de las escuelas de la región (...) se hicieron cambios en otras escuelas, para poder garantizar el cambio acá”. Todo este proceso supone entonces una serie de mediaciones donde se requiere de una coordinación más allá de la escuela. A pesar de estos esfuerzos, en ocasiones los horarios de los docentes resultan finalmente armados con algunas horas intermedias libres, esto es, no asignadas a tareas docentes. Como señala una docente de la Escuela A: “la mayoría de los profes tienen otras escuelas y tratan de encontrar horarios, te agregan dos horas en horarios específicos, en el medio te quedan horas libres”.

Además de los requerimientos de horarios comunes para la planificación conjunta, se señala la importancia de contar con espacios físicos para dichos encuentros. Como señala una docente: “nosotras tenemos ganas y estamos tratando de buscar los espacios donde poder encontrarnos, y muchas veces tiene que ver con espacios propios, no espacios pensados para encontrarte con tu colega, porque la verdad es que no nos dan los tiempos”. A esto se añade la necesidad de contar con espacios físicos de reunión, lo cual se resuelve de manera diferenciada de acuerdo a la infraestructura de cada establecimiento educativo.

Desarrollo colegiado de proyectos interdisciplinarios

Directivos y docentes recuerdan las capacitaciones en la Escuela de Maestros como puntapié inicial para esta línea de trabajo. Como señala una docente de la Escuela C: “nos sentamos en el primer espacio de planificación e hicimos torbellino de ideas clásico hasta decidir el proyecto, tuvimos primero una capacitación en la Escuela de Maestros, en donde empezamos a bosquejar ideas para ese proyecto, en el caso de Sociales, continuó ese bosquejo, en las otras dos áreas no”. Esto muestra cómo la política va siendo concretada en escenarios institucionales y disciplinares particulares donde los actores van interpretando y recreando los textos de la política.

Un rasgo común de varios de los proyectos areales descritos por los entrevistados es el carácter secuencial de la participación de las disciplinas. Una docente explica: “la idea primero igual es trabajar desde una materia y (el tema) se va a ir pasando a las demás”. También en la Escuela B prima esta lógica de sucesión de proyectos que involucran a más de dos profesores y asignaturas. Así queda reflejado en el siguiente diálogo con dos docentes:

Yo estoy esperando, la idea es que (el proyecto) empiece primero con Cívica (...) (Docente 1, Escuela B).

No, porque la idea es que primero entienda lo de la familia; después la investigación que trabajaría desde Historia en las fuentes primarias y secundarias, y (...) a partir de ahí, a empezar a distribuir en las distintas materias para trabajar y analizarlos. En mi caso, vienen de Italia, dónde queda Italia, en el mapa ubicalo, ponemos en común y vemos, a ver si podemos hacer, ver en común las oleadas que hay, incluso eso que habíamos notado que vamos a tener de distintos periodos, porque vamos a tener chicos que ahora son migrantes, y otros que sus familias (...) entonces también trabajarlo desde ahí, y lo que nos habíamos cuestionado en un momento era bueno qué va a destapar esto entonces también en las tutorías... (Docente 2, Escuela B).

Movimiento, un movimiento acerca del origen. Va a surgir, o sea, por eso la contención desde la Tutoría también, tiene que estar presente (Docente 1, Escuela B).

Por otra parte, todo este proceso de articulaciones curriculares requirió de instancias iniciales de diálogo y entendimiento disciplinario para poder forjar los proyectos. La misma docente relata esos primeros encuentros para la planificación y cómo los grupos pedagógicos construían sus propios itinerarios:

Al principio nos costó un poco, lo que pasa es que nosotros empezamos como muy despacio, en cuestión a cómo se comunican las ciencias, las diferentes disciplinas, después el lenguaje común, después nosotros fuimos adentrando en lo que es la diversidad. Y a partir de ahí, fuimos trabajando, ahí nos abrimos un poco con el otro grupo. (...) Hay muchas cosas que las terminamos forzando. Porque tampoco en Biología es estrictamente Ecología el tema central, y bueno, vamos armando en la marcha (Docente, Escuela C).

Como explica la docente, hubo un camino por recorrer para el entendimiento entre colegas de diferentes disciplinas en pos de encontrar ejes para el trabajo interdisciplinario.

Las reuniones de planificación cuentan también con la participación de los facilitadores de InTec quienes, según explican algunos docentes “siempre proponen algunos recursos para implementar”. Los facilitadores promueven la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la cultura digital y, en ocasiones, se ven tensionados entre los objetivos pautados para su trabajo y la demanda real de los docentes en las escuelas. Se trata de una tensión que se va resolviendo en la interacción, a partir de negociar asesoramiento y ayuda con la tecnología. Como señala una facilitadora:

Como que lo pedagógico recién se va entendiendo ahora (...) mi rol tiene tres patas que serían, planificar, formar y acompañar en el aula. Así que es todo desde la planificación. Pero a veces lo que pasa un poco, que es lo que pasa siempre al comienzo de algo, me parece, también como estrategia un poco, es que a veces mi rol empieza a ser un poco instrumental; como la chica que prende el monitor, “se me rompió tal”. Y yo ahí hago como una especie de negociación; ayudo, pero dejo en claro que vengo a hacer algo pedagógico. Pero es una negociación porque me quedo hablando con ese profe y surge algo y lo engancho para algo chiquitito (Facilitadora, Escuela B).

Este testimonio refleja cómo la introducción de la figura del facilitador abre una nueva zona de negociaciones al interior de la escuela en pos de la legitimación progresiva de un nuevo rol pedagógico.

Si bien las capacitaciones aportaron algunos modelos de proyectos breves, a juicio de los entrevistados, se les presenta el desafío de un desarrollo a más largo plazo. El siguiente diálogo entre dos docentes refleja esta preocupación en torno al sostenimiento de los espacios areales durante todo el año:

Traían proyectos como muy básicos y muy cerraditos. Era el ejemplo de la idea y qué contenido de la materia tomaba cada cosa (Docente 2, Escuela C).

El desafío era la implementación (Docente 1, Escuela C).

Pero aparte, eran proyectos que te llevaban un mes ponerle, no que te llevaban todo el año (...) igual tampoco tengo yo muy claro si el proyecto no se puede hacer en dos meses nada más, pero qué hacés con el resto de las clases. Porque ese espacio areal lo tenés en el calendario del curso. Entonces, ¿qué hacés durante esas otras clases? Porque nos decían que puede ser que el proyecto dure dos meses en la segunda mitad, pero el espacio areal está toda la semana (...) (Docente 2, Escuela C).

La realidad es que vamos haciendo camino al andar. Es puro experimentar (Docente 1, Escuela C).

Los actores identifican distintos niveles de dificultad para integrar en un mismo proyecto todas las asignaturas comprendidas en cada área. En Ciencias Sociales y Humanidades refieren a una mayor afinidad disciplinaria entre las asignaturas intervinientes, algo que consideran más difícil dentro del área de Comunicación y Expresión. En cuanto al área de Ciencias Exactas y Naturales, en la Escuela C se observa que los contenidos trabajados en los proyectos que se llevan a cabo exceden a los previstos por el DC para Biología y, según algunos docentes, resulta limitada la participación de Matemática en los mismos. Como señala una docente de la Escuela C que desarrolla un proyecto centrado en temas ecológicos:

Un poco lo que nosotros queríamos era salir de esto de simplemente calcular porcentajes o la estadística de un proyecto. No nos parecía interesante. Nos queríamos involucrar un poco más desde la materia. El problema es que los contenidos de Matemática de primer año tampoco dan para jugar demasiado. (...) Nos costó bastante pensar en un proyecto donde Matemática no sea simplemente aplicar estadística. Que lo vamos a hacer, pero yo decía: ¿todo un año aplicando estadística? Era insostenible para nosotros también (Docente, Escuela C).

A la vez, dado que Matemática comparte una hora para el trabajo areal, algunos profesores se muestran preocupados por la falta de tiempo para desarrollar todos los contenidos de esa disciplina. En la Escuela B, en cambio, esta asignatura parece articular de manera más fluida con otra (cuya mención se omite por razones de confidencialidad) sobre la base de un proyecto de Geometría. En una de las clases compartidas, se observó un planteo inicial de una consigna de trabajo orientada al diseño en Geogebra de diferentes tipos de triángulos y otras figuras geométricas, continuando con una actividad realizada en papel en una clase anterior. La clase estuvo principalmente a cargo de la docente de Matemática y, a su lado, su colega realizaba acotaciones que aludían a actividades realizadas en su asignatura. También se hallaba presente un facilitador de InTec que circulaba por los grupos y ayudaba a los estudiantes a realizar la actividad. Al finalizar la clase, la docente de Matemática solicitó ayuda al facilitador para copiar el trabajo de cada grupo en un pen-drive a fin de que los mismos quedaran disponibles para la siguiente clase.

Por otra parte, de las entrevistas surgen testimonios que dan cuenta de distintos grados de flexibilidad y sintonía que se presentan al momento de concretarse las articulaciones entre espacios curriculares. Por ejemplo, una docente a cargo de Educación Tecnológica en la Escuela C, pondera la posibilidad de trabajar conjuntamente con colegas de diversas asignaturas: “yo bien puedo trabajar con el proyecto de Sociales como bien puedo trabajar con el proyecto de Matemática y Exactas y Naturales, como bien puedo trabajar con el proyecto de Expresión, porque están haciendo videitos y cosas y pueden trabajar conmigo, mi programa es muy flexible”. Otra asignatura que estaría participando de diversos proyectos es Educación Física, aunque en varias entrevistas a estudiantes, estos aludieron a ciertas dificultades para un trabajo articulado que revista carácter significativo:

Tenemos un proyecto empezado, pero no tiene nada que ver las materias (...) después tenemos otro que es con Francés y Música y Lengua, ese sí puede ser, pero la verdad que Gimnasia y Matemática es imposible (Estudiante 1, Escuela A).

[Con Gimnasia, Matemática y Biología] Hicimos desayunos saludables... (Estudiante 1, Escuela A).

Matemática todavía no la metimos (Estudiante 2, Escuela A).

*Proporcionamos la cantidad de alimentos que tenían esas cosas (Estudiante 1, Escuela A).
Calorías y esas cosas (Estudiante 2, Escuela A).*

[Matemática intervenía] Con porcentajes (...) tendrían que buscar materias que sean parecidas (Estudiante 2, Escuela A).

En este sentido, un docente que muestra entusiasmo por el trabajo por proyectos opina que su diseño podría ser el producto de un trabajo compartido forjado a partir de necesidades percibidas en la institución:

Lo del proyecto debería ser algo más paulatino, está bueno trabajar con proyectos, pero no con la exigencia de que todos los profesores en todos los años, en todas las materias tenemos que hacer un proyecto. Para mí debería ser algo más natural, surge en este tema, se hace (Docente, Escuela B).

En cambio, otros profesores piensan que el carácter prescriptivo que acompaña las articulaciones de espacios curriculares en el marco de la SF, les permitió avanzar en una modalidad de trabajo que no habían alcanzado a desarrollar anteriormente. De este modo, los actores reconocen las posibilidades que se abren ante las propuestas que se impulsan desde el diseño de la política para la innovación, aunque también señalando, en algunos casos, que podrían haberse implementado de manera más paulatina:

La idea de parejas pedagógicas está en la escuela de hace mil años, la idea, nunca se pudo llevar a cabo porque nunca pudimos, no, 'cómo mover el horario del profesor', bueno ahora hubo que moverlo, me entendés... Si no venía de esta manera no se iba a hacer nunca, pero bueno, tal vez un poquitito más paulatino (Integrante de Equipo directivo, Escuela B).

Desde que estoy en el profesorado venimos hablando de la interdisciplinariedad digamos y no lo hacemos nunca, si no te viene de esa manera no lo hacés pero no porque no tenés ganas, porque no tenés el tiempo, imaginate si alguien se va a poner a generar por motus proprio este lío de horarios para hacer pareja pedagógica (Docente, Escuela B).

Además de la planificación, el trabajo articulado entre asignaturas supone la construcción de criterios comunes para la evaluación de los espacios areales. Como señala un directivo de la Escuela C:

Para poder calificar arealmente nos pusimos de acuerdo. En mi caso, yo comparto con dos docentes. En el espacio somos tres, en el aula, así que acordamos la calificación areal y la actividad que íbamos a evaluar y nos pusimos de acuerdo para calificar (...) lo que hicimos fue dividirnos los trabajos y después nos mostramos esos trabajos, acordamos y los calificamos (...) esto de los proyectos areales es una lógica más de responsabilidad compartida. No solamente el fracaso del estudiante, sino qué pasa con el docente cuando sus alumnos no están aprobando (Integrante de Equipo directivo, Escuela C).

En su testimonio, el directivo plantea la idea de una corresponsabilización por los resultados educativos en términos de aprobación. Ahora bien, esta nueva tarea compartida trae a colación todo un proceso previo de intercambio en torno a la construcción de criterios de calificación. Así lo explica una docente de la Escuela C:

Primero que iba a ser una nota areal, donde se iba a evaluar, supónete en mi caso, Ciencias Exactas, en Naturales. Entonces tuvimos que tener: la nota de Matemática, la nota de Biología, la nota del espacio, y con esas tres, iba a ser la nota de Ciencias Exactas o de Sociales. Con lo cual, nosotros pensábamos que perdíamos la parte disciplinar y bueno, dijimos 'No nos parece'. Un chico que le va bien en Biología, bien en el espacio areal y es horrible de Matemática, no sabe nada de Matemática, aprueba. Bueno, esto no fue así. (...) todo eso se fue modificando. Siento que fuimos escuchados, porque fueron una de las críticas que hicimos al proyecto, que perdíamos lo disciplinar (Docente, Escuela C).

Este fragmento es un ejemplo de modificaciones al texto original de la política (Ball, 2002) impulsadas por los propios actores escolares en el marco de canales de diálogo abiertos durante el proceso de concreción institucional.

El proceso de planificación y la plataforma virtual como soporte

La plataforma Mi Escuela, disponible por primera vez en las 19 escuelas que participan de la SF dentro del sector estatal, cuenta con una serie de herramientas organizadas en distintos espacios para la comunicación con estudiantes, docentes y familias, la confección de planificaciones, la carga de calificaciones y la generación de informes de aprendizaje para los estudiantes y sus familias. También se ofrece un espacio para el guardado de archivos de uso personal que pueden ser a su vez compartidos con otros usuarios, el registro de actividades en un calendario con distintas opciones de visualización (mensual, semanal y diaria) y filtros según tipo de destinatario, así como el acceso a un nutrido repositorio de materiales curriculares. El entorno virtual también dispone de un sitio de ayuda con instructivos para el uso de los distintos módulos informáticos. Finalizando el primer año de uso y según reportes obtenidos de la plataforma, se cargaron 1.365 planificaciones: 63% disciplinares, 28% areales y 9% interareales.

Los actores entrevistados valoran contar con nuevas herramientas digitales y modernas para el desarrollo de las tareas docentes, aunque reconocen que el uso de la plataforma requirió de un proceso de familiarización con la herramienta: “me parece que hay un progreso importante en cuanto a lo tecnológico, ya no puede ser que sigamos tan arcaicamente, desde tomar lista hasta poner las notas en la planilla”.

Cuadro 1. Fichas de Planificación Disciplinar y Areal/ Interareal

Planificación Disciplinar	Planificación areal / interareal
Propósitos de enseñanza del ciclo	Información general
Objetivos de aprendizaje	(sección, tema, problema, preguntas adicionales)
Indicadores de evaluación	Proyecto (nombre y descripción)
Tabla por bimestre:	Objetivos de aprendizaje
Habilidad	Tabla por Espacio Curricular
Eje	Aptitudes / capacidades
Actividad (nombre y descripción)	Eje / contenido
Recursos	Tabla por actividad con:
Instrumentos de evaluación	Descripción
Horas cátedra	Recursos
Sección	Horas cátedra
Bibliografía	Indicadores de evaluación
	Bibliografía

Fuente: Plataforma Mi Escuela. Año 2018.

Algunos de los entrevistados también señalaron una serie de restricciones que advirtieron inicialmente, a medida que profundizaban su uso, por ejemplo, que en la plataforma no se hallaba habilitada la posibilidad de incorporar nuevas actividades o realizar modificaciones una vez que se hallaba cerrada. En algunos casos, mencionaron que una estrategia para preservar la posibilidad de modificación de las planificaciones consistía en postergar su envío y, de ese modo, realizar cambios sobre la marcha. Los siguientes testimonios dan cuenta de los aspectos reseñados:

A mí me pasa en Geografía, (que) sale algún tema interesante para tratar por ejemplo ahora los volcanes, podemos hacer una actividad sobre los volcanes y no tengo lugar en donde poder agregar esa actividad que yo no había planificado al principio de año, o lo tengo que hacer como si fuera un proyecto porque si no, no lo puedo agregar (...) Y uno, la verdad, yo desde principio de año no sé cuántas actividades voy a tomar en el trimestre o en el cuatrimestre, porque no sé si el grupo viene bien, por ahí estamos bien, si no por ahí tengo que agregar algún otro trabajo (Docente, Escuela B).

La verdad es que armamos un proyecto y lo vamos modificando un montón de veces sobre la marcha. Todo lo que vamos pensando, después lo vamos mejorando. Lo cual está muy bueno. Y a su vez implica un trabajo importante (...) Y bueno, en la marcha van surgiendo, por una cuestión de demanda lógica de los chicos, otros caminos, porque vamos un poco adaptándonos a la demanda de los chicos, lo cual es más lógico, pero a su vez nos lleva a tener que modificar nuestros cronogramas (Docente, Escuela C).

El siguiente diálogo entre dos docentes refleja un contrapunto de posiciones con respecto al proceso de planificación. Una de las docentes señala que, en el marco de los proyectos interdisciplinarios, no es posible pensar en planificaciones cerradas de antemano, sino que resulta necesario contemplar posibles

recorridos atendiendo a los intereses de los estudiantes. Para la otra docente, esta característica no es privativa del trabajo por proyectos areales, sino que también atraviesa a la planificación disciplinar:

Porque nos están pidiendo predecir contenidos, actividades a largo plazo y al mismo tiempo que se construya un proyecto con los chicos de acuerdo a la demanda de ellos (Docente 2, Escuela C).

Vos lo podés hacer en la disciplina (Docente 1, Escuela C).

Tampoco... (Docente 2, Escuela C).

Pero más o menos, porque vos sabés que tenés un programa para seguir. No te digo para cumplir, porque nunca llegamos a cumplirlo el 100%. Pero tenés un programa para seguir. En la actividad areal, los caminos se van yendo por donde te va llevando el grupo. Vos tenés un eje, una idea de proyecto, pero las actividades se deshacen y se hacen en el día a día... (Docente 1, Escuela C).

Pero es la misma lógica para lo disciplinar, el foco nos lo están poniendo en lo areal... (Docente 2, Escuela C).

Pero igual, ponele. Yo puedo escribir actividades de acá a septiembre en lo disciplinar y hacer cosas parecidas dentro de la misma temática (...) Yo planifiqué una actividad y se me puede cambiar un poco. Se me puede cambiar la fecha en que la voy a hacer, se me puede cambiar la cantidad de horas curriculares que le destiné, pero dentro de la disciplina, está medianamente acotado. En la producción interdisciplinar, no. Porque es un proyecto que tiene mucho de alimento, muchas cosas. Entonces cuando vos proponés algo con los chicos, los chicos tienen inquietudes. Los chicos tienen conocimientos previos. Los chicos están dispuestos para algunas cosas y para otras no. Entonces, vos los quisiste llevar por acá, pero resulta que se te desvió así... Y cuando se te desvió así en una clase, ya luego cuando lo seguís, lo seguís para este lado, cuando vos lo habías planificado para este... (Docente 1, Escuela C).

Se trata de discusiones interesantes surgidas en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes (Hargreaves, 2000), en espacios que habilita esta nueva política y que los lleva a reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas. A partir de estas experiencias, docentes y equipos directivos brindan sugerencias para mejorar el dispositivo de planificación, en aras de tornarlo más flexible al devenir cotidiano de los desarrollos pedagógicos tanto interdisciplinarios como disciplinarios.

Me imagino que la plataforma salió de esta manera, o sea lo más acotada y cerrada posible, para que sea ordenada o para fijar mínimas pautas, me imagino que con todas estas devoluciones se irá modificando, porque lo que hablábamos ayer también en otra reunión que tuvimos, te ordena (...) pero también estaría bueno tener la posibilidad de hacer modificaciones porque si no es muy cerrado y se pierde justamente la devolución de la riqueza esta que tiene que ver con un intercambio" (Integrante de Equipo directivo, Escuela B).

Otra línea de sugerencias refiere a la posibilidad de contar con una mayor desagregación de contenidos del DC, o bien, de mayores posibilidades de edición.

Es importante señalar que, con posterioridad a la realización del trabajo de campo, se introdujeron en la plataforma una serie de modificaciones que contemplan varias de las demandas de flexibilización por parte de los docentes. Particularmente en cuanto a los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, en la actualidad se halla habilitada tanto la selección a partir de listados provistos por el sistema, como el agregado y edición de una mayor variedad de opciones por parte de los docentes. Asimismo, se contempla un período para la revisión y ajuste de las planificaciones.

La presencia de dos o más profesores en las clases

Al momento del trabajo de campo los espacios “areales” se hallaban en proceso de organización. Como se mencionó anteriormente, el trabajo en parejas pedagógicas no es nuevo en la escuela secundaria. Sin embargo, la SF promueve experiencias en grupos pedagógicos más numerosos. Desde la perspectiva de los estudiantes, la presencia de más de un profesor en el aula puede connotar distintos tipos de situaciones. Un estudiante de la Escuela C, destaca el contar con la posibilidad de obtener una respuesta más rápida ante consultas de los estudiantes, así como el aporte de distintas ideas acerca de las temáticas trabajadas:

Para mí es un poco mejor, porque antes en la primaria hacíamos algo y vos le preguntabas a un profesor y tenías que esperar que les responda a todos y después te respondía. Después sí hay dos, es mejor para responder para todos (...) por ahí hay más ideas de los profesores en las cosas que hacemos (Estudiante, Escuela C).

Otro estudiante de la Escuela B también resalta los aportes de los diferentes profesores: “por ahí hay un profesor que es de Historia y estamos viendo algo de Geografía, por ejemplo, y si menciona algo de un territorio o un lugar, puede aportar información interesante acerca de eso”. Otro estudiante de la misma institución señala también esta multiplicidad de puntos de vista: “la de Geografía e Historia (...) si hablan de un tema del paleolítico o algo así, quizás la profesora de Geografía nos explica como del otro punto de vista de algún tema”.

Algunos estudiantes refieren a situaciones en las que los docentes que se suman a la clase realizan tareas de apoyo para mantener un buen clima de trabajo en el aula. Como relatan dos estudiantes de la Escuela B:

Igual depende, el otro día estaba el de (menciona materia¹) y estaba el de (menciona materia). Estaba ayudando, pero no para aprender, estaba ayudando para controlar a los chicos (Estudiante 1, Escuela B).

Para que no se copien (Estudiante 5, Escuela B).

También los estudiantes refieren a la calidad de los aprendizajes que perciben más potentes cuando hay copresencialidad de docentes en el aula. La riqueza de las diferentes voces expresa divergencias en las percepciones acerca de esta modalidad de enseñanza.

Suele estar la de (menciona materia), suele estar en varias materias la de (menciona materia). Suelen estar más seguido la de (menciona materia) y [nombre de materia]. Se aprende más. No es que hay más facilidad de aprender, pero se aprende más porque hay más profesores. Son cosas distintas (Estudiante 6, Escuela B).

Para mí no se aprende más. Para mí no. No es como lo de [nombre de materia] y (menciona materia), que se juntan. Lo otro como que cuando hay dos profesoras, viene y seguimos con la clase normal. Quizás habla, pero muy poquito. Como que en 20 minutos hablará 5 (...) (Estudiante 5, Escuela B).

*Para mí está para ayudar... (Estudiante 4, Escuela B).
Yo opino que, a veces hablan las dos juntas y marea bastante. Porque una te está hablando de un tema y después otra saca otro tema y van así y no se entiende mucho (Estudiante 2, Escuela B).*

Igual creo que un poco ese es el punto ¿no? (Estudiante 1, Escuela B).

1 Por razones de confidencialidad, en algunos casos se omite el nombre de las materias específicas de cada una de las modalidades.

Antes esa pregunta varios de sus compañeros responden afirmativamente. En tanto uno de los estudiantes agrega:

Para mí que las profesoras cuando son dos como que se va por las ramas. Ponele que una explica un tema, la otra saca uno que más o menos, como parecido, y después como que se la sigue y nos estamos yendo a cualquier lado (Estudiante 5, Escuela B).

Por otra parte, los proyectos areales pueden involucrar varias asignaturas implicando la presencia de varios profesores en el aula. En el caso de la Escuela C, suman hasta cinco en un proyecto intraareal de Comunicación y Expresión. Las docentes explican:

Nosotros, Comunicación y Expresión están juntas. Es idioma, que el curso que son dos idiomas, ya son dos profes, lengua, artes visuales y música (Docente 2, Escuela C).

A veces son cinco en un aula como esta. En un aula de 15 chicos, 5 profes (...) (Docente 1, Escuela C).

Hacemos el trabajo. Aparte tantas materias juntas, hace que uno pueda hacer una actividad cada tanto (Docente 2, Escuela C).

En edificios con restricciones de espacio, la presencia de más de dos docentes en la clase plantea desafíos para un trabajo pedagógico que requiere de una circulación al interior del aula. Respecto del mobiliario, la SF impulsó el agrupamiento de las mesas para fomentar el trabajo en grupos, de modo tal de promover una mayor interacción entre los estudiantes y romper con la disposición más tradicional de los alumnos mirando hacia el frente del aula. Desde el punto de vista de una docente: “me parece que esa es más una decisión del profesor, es un recurso didáctico, agruparlos o no”. En las entrevistas a estudiantes, algunos de ellos señalaron cierta incomodidad que genera la disposición fija. En palabras de uno de ellos: “pero si el profesor pone algo en el pizarrón, yo no veo”. Se trata entonces de un ejemplo de cómo la política se encarna en escenarios concretos, generando soluciones (en este caso a la necesidad de equipamiento de la escuela) y también nuevos desafíos (en términos del uso del espacio en las aulas para el trabajo en grupos pedagógicos y la instalación de nuevas dinámicas de trabajo).

Otra preocupación que surge entre los docentes se vincula con las dificultades que se presentan para el desarrollo de proyectos intraareales en las aulas cuando se produce la ausencia de alguno de los profesores por un tiempo (por suplencia o por jubilación). Esto se torna más visible cuando se trata de la articulación entre Matemática y Biología donde únicamente intervienen dos profesores. Como señala un docente de la Escuela C:

Hay un curso que estuvo dos meses sin profesor de Biología, y paradito solo en el espacio areal el profesor de Matemática, tratando de llevar un proyecto (...) con lo cual yo tuve tres clases areales, y después estuve sola en el espacio. Un espacio que es de dos personas, se siente mucho cuando falta la otra profe (...) Por suerte, yo la clase areal la tenía el jueves, al día siguiente de tener la clase areal el miércoles en el turno tarde, con mi compañera de Biología, que sí está (Docente, Escuela C).

Con respecto a la previsión de los proyectos areales a futuro, aparecen diversos matices en las voces de los actores: “supongo que el año que viene uno va a estar más preparado”, “yo desde mi disciplina me enganché” o “yo podría continuar con un camino que ya empezamos”. En este sentido, varias voces expresan un entusiasmo que demanda mucha energía. Como señala una docente de la Escuela C: “nos consume todo y le ponemos, porque aparte nos entusiasma, lo bueno es que nos entusiasma a todos los docentes, el que más, el que menos, todos estamos con ideas y con ganas, pero te consume”.

Para finalizar este apartado -y como se mencionó anteriormente-, se recupera la información vertida en varios informes elaborados por las escuelas en el marco de acciones de seguimiento desde las áreas de

gestión a cargo que dan cuenta de la implementación de la SF durante el primer cuatrimestre. En cuanto a los espacios de planificación areal, los actores identifican como aspectos positivos el enriquecimiento de la tarea docente, la promoción del trabajo en equipo, la construcción de miradas integrales y compartidas acerca de los estudiantes y el aporte de los facilitadores digitales de InTec. A esto se suman menciones referidas a la posibilidad de formalización y sistematización de experiencias de articulación curricular previas. Por otra parte, se identifican desafíos a futuro en términos de disponibilidad de espacios físicos para el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de las temáticas trabajadas en los proyectos de articulación.

En la misma línea y en alusión al trabajo colaborativo interdisciplinario, se destaca en los informes la posibilidad de articulación de miradas complementarias y enriquecidas, el pasaje de un rol docente solitario a uno más colaborativo, el afianzamiento de una perspectiva distinta de trabajo en las aulas y la producción de actividades novedosas para promover los aprendizajes. En cuanto a los aspectos a fortalecer, se alude a la necesidad de consolidar la incorporación de TIC en las propuestas didácticas, afianzar los equipos docentes y las nuevas perspectivas de trabajo, así como integrar más fuertemente el espacio curricular de Educación Física en los proyectos desarrollados.

En cuanto a la organización del *espacio áulico y dinámica de grupos* que se promueve desde la SF, los informes analizados dan cuenta de que los actores valoran el nuevo mobiliario escolar en tanto permite una disposición de los estudiantes que favorece la instauración de nuevas formas de trabajo, interpelando aquellas propias del viejo formato organizacional centradas en la tarea individual y la comunicación radial entre docente y estudiantes. Al mismo tiempo, se mencionan los desafíos pedagógicos que implica este cambio para los profesores. En algunos casos, se señalan las dificultades que se presentan para circular entre los distintos grupos de trabajo cuando las aulas son pequeñas. Y en relación con las propuestas de trabajo colaborativo entre los estudiantes, los informes coinciden en destacar que este objetivo se va logrando de manera paulatina y que, en algunos casos o proyectos, se ha afianzado más que en otros. En términos generales aparece como una dinámica de trabajo muy valorada y respecto de la cual los actores escolares se reconocen comprometidos con su extensión, profundización y afianzamiento.

2.3.2 Núcleo 2: Evaluación del desempeño académico de los estudiantes

Este segundo núcleo de análisis remite a otro de los aspectos centrales del RA (entendido como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y exigencias a las que deben responder; Camilloni, 1991): las regulaciones vinculadas con la evaluación como parte del conjunto de consideraciones y disposiciones que contribuyen a configurar las prácticas de los estudiantes (Baquero et al., 2009).

En el documento respaldatorio de la SF se propone una evaluación formativa basada en la idea de evaluar para aprender, que tiene como finalidad brindar información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera continua y con un efecto retroalimentador de la información para docentes y estudiantes (ME/GCBA, 2017, p.10). Se señala en particular que “es importante que los estudiantes sean conscientes de lo que se espera de ellos durante una situación de evaluación de los aprendizajes y participen de la misma sabiendo qué es lo que aprenderán y serán capaces de hacer. En este sentido, la explicitación de los criterios de evaluación, resulta fundamental: los criterios de evaluación deben ser específicos, claros y precisos; y públicos (compartidos con estudiantes, familias y colegas)” (ME/GCBA, 2017, p.11).

Por otra parte, los lineamientos de la política establecen una diferenciación entre calificación y evaluación: la calificación como “cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los estudiantes”, y la evaluación que “supone la construcción de información sobre el proceso de aprendizaje y sirve para la toma de decisiones en relación con la enseñanza y para la retroalimentación a los estudiantes” (ME/GCBA, 2017, p.12). Para esto último, se propone la construcción de rúbricas “que permiten valorar el aprendizaje, tanto de los conocimientos como de las aptitudes logradas por los estudiantes en una

actividad de aprendizaje” y, a su vez, precisar lo que se espera de su trabajo, valorar el desempeño y posibilitar alguna retroalimentación. En este sentido, el estudiante “puede comprender por qué obtiene una determinada calificación, qué es capaz de hacer y lo que le falta” (ME/GCBA, 2017, p.12-13).

En un documento de la SF referido al régimen de evaluación, acreditación y promoción, se establece una periodicidad bimestral para la evaluación y se definen varios aspectos a considerar en la misma: a) en qué momentos y quiénes registran y sistematizan la información; b) qué aprendizajes (contenidos, aptitudes y capacidades) debe lograr el estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje y las capacidades que establece el DC Jurisdiccional; c) qué instrumentos de evaluación se van a elaborar o utilizar (rúbricas, portafolios, trabajos prácticos, presentaciones, entre otros); y d) de qué manera se van a realizar devoluciones a los estudiantes para contribuir al logro de sus aprendizajes (ME/GCBA, 2018b).

En el marco de la SF se define una escala conceptual para las calificaciones, la cual consta de cinco categorías que a su vez se reflejan en una escala numérica de 1 a 10.

Cuadro 2. Escala conceptual de calificaciones

Escala Conceptual	Calificación	
INSUFICIENTE	(1,2 y 3)	El estudiante no evidencia o evidencia en forma muy escasa el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos durante el tiempo previsto.
INICIAL	(4 y 5)	El estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia algunas dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención.
SUFICIENTE	(6)	El estudiante está en el camino de lograr los aprendizajes previstos para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
AVANZADO	(7 y 8)	El estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
DESTACADO	(9 y 10)	El estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos demostrando un manejo eficaz y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Se reemplaza el boletín de calificaciones utilizado hasta el momento por un Informe de Aprendizaje para el Estudiante y la Familia y se modifica la periodicidad de cierre de calificaciones, reemplazando los tres trimestres anteriores por dos cuatrimestres que a su vez se subdividen en bimestres. Por otra parte, se contempla un período para el desarrollo de un Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA) de una duración de dos semanas previas al cierre de cada cuatrimestre. Durante dicho período, se deben desarrollar actividades, estrategias, y propuestas pedagógicas a fin recuperar o profundizar aprendizajes (ME/GCBA, 2018b, p.3), de acuerdo con la situación de cada alumno en términos de aprobación de las actividades evaluadas previamente. Se prevé que las calificaciones insuficiente o inicial sean recuperadas a partir del desarrollo de nuevas actividades de recuperación. Al término del cuatrimestre, se establece una calificación numérica que resulta de la ponderación de las calificaciones conceptuales obtenidas incluyendo las correspondientes a instancias de recuperación. De acuerdo con algunos primeros reportes obtenidos de la plataforma en los inicios de la SF, el 14,7% de las calificaciones fueron “inicial” y el 10,6% “insuficiente”, las cuales dieron lugar a unas 1.649 actividades de recuperación.

La SF prevé el registro de calificaciones en la Plataforma Mi Escuela para la posterior impresión de informes para los estudiantes y sus familias. En cuanto a la evaluación de los espacios de articulación curricular

en particular, como se comentó en el apartado anterior, los docentes deben consensuar una calificación, contribuyendo a su vez a ponderar la calificación obtenida en cada asignatura. Se establece un mínimo de seis calificaciones por asignatura, incluyendo la correspondiente a la articulación curricular. También se prevé que el equipo de profesores de cada área evalúe a cada estudiante a través de rúbricas “teniendo en cuenta el desarrollo de las ocho aptitudes definidas en el DC”. Cabe aclarar que la utilización de rúbricas no se había implementado al momento de realización del trabajo de campo de esta investigación.

En cuanto a la promoción, también se establece que debe tratarse de una decisión pedagógica colectiva (ME/GCBA, 2017, p.13). En otro documento se establece que una vez finalizado el período de orientación y evaluación de febrero, tanto en primero como en segundo año, el equipo de profesores, coordinado por un miembro del equipo directivo, se reúne a fin de definir la promoción de cada estudiante y, en caso de ser necesario, los dispositivos y estrategias de avance o de permanencia. El estudiante que no acredite tres o más espacios curriculares debe permanecer en el mismo año profundizando los saberes acreditados y recuperando los no acreditados (ME/GCBA, 2018b, p.4). De acuerdo con lo planteado por un referente ministerial: “si (un alumno) tiene que repetir, repite, pero la responsabilidad del equipo es armarle un plan que defina cómo va a ser su 1er. año por segunda vez”. De este modo, la repitencia queda cuestionada como mecanismo propio de la gramática escolar, poniendo en relieve las variables pedagógicas que permiten revisar los procesos de aprendizaje de cada alumno y brindar oportunidades de retomar contenidos para evitar la repetición de año. Si la permanencia de un alumno en el mismo año de estudios resulta inevitable, queda en el equipo pedagógico la responsabilidad de armar un plan que defina las características de esa permanencia en el mismo año.

Prácticas de evaluación

Al momento de realizarse el trabajo de campo en las escuelas, la Plataforma Mi Escuela aparecía como un dispositivo que fijaba pautas para el trabajo docente e instauraba una cierta lógica para el registro de la información. Así como a través de la plataforma se instaura una planificación por actividades, se repone esta misma lógica en la instancia de evaluación de los aprendizajes. Esto representa un cambio respecto de las prácticas anteriores. Así lo expresa una docente de la Escuela C: “hay un cambio de la forma en la que evaluamos porque nosotros estamos acostumbrados a evaluar sobre contenidos (...) el trabajo de nuestra cabeza tiene que ser al revés, estamos evaluando distintas actividades para llegar al contenido”. En este sentido, la plataforma abre nuevas posibilidades a los docentes para vincular de manera sistemática los resultados de aprendizaje con objetivos y actividades.

Como se señaló anteriormente, al momento de realización del trabajo de campo, los docentes no contaban con la posibilidad de introducir en sus planificaciones otros contenidos que no fueran los ofrecidos por la plataforma. Al respecto, varios entrevistados argumentaron a favor de una flexibilización del entorno virtual a fin de posibilitar una selección más abarcativa de los contenidos previstos en el DC. En el siguiente testimonio, un directivo da cuenta de la tensión entre la generalidad del repertorio ofrecidos por la plataforma y la especificidad de algunos de los contenidos trabajados en clase:

Lo primero que salió acá, fue la profesora que plantea: ‘la plataforma no se corresponde con el programa’ (...) Bueno, muchachos, no vamos a dejar de dar esto. Vamos a seguir dándolo. No vamos a dejar de dar positivos y negativos en Matemática, lo vamos a seguir dando. Pero vamos a revisar los diseños curriculares porque los contenidos nodales tienen que estar en relación a eso (Integrante de equipo directivo, Escuela B).

Cabe señalar que este tipo de observaciones dio lugar a posteriores modificaciones en la plataforma que habilitaron mayores posibilidades de edición por parte de los docentes. Al mismo tiempo, y volviendo al testimonio, se visualiza un proceso de traducción reflexiva de los documentos de la política para la innovación en el cual los actores escolares van encontrando los modos de responder a requerimientos

y, a la vez, sostener los aspectos que a su juicio consideran prioritarios. Se trata entonces de un ejemplo donde las prácticas escolares conservan una vitalidad propia más allá de la presencia de un dispositivo prescriptivo. En este sentido, los testimonios evidencian que, si bien las estructuras performativas generan un cierto ordenamiento de las prácticas, los procesos de enseñanza y de evaluación se caracterizan por una complejidad que las excede y que aparecen puestos en evidencia a partir de un proceso reflexivo sobre la propia tarea. Un docente sostiene, por ejemplo, que la plataforma lo lleva a registrar de manera más sintética un proceso que en la práctica resulta de una mayor densidad a partir de priorizar el trabajo de contenidos disciplinares:

¿Y cuántas actividades se hacen? Un montón y variadas. Pero el sistema, uno tiene que acotarlo porque si no, no puede poner veinte notas, que a cada actividad haya una notita. Entonces termina siendo como notas de tres actividades, dos en un bimestre. Ahora, otra cosa es un contenido. Yo puedo hacer cinco actividades para un contenido (Docente, Escuela C).

En sentido contrario a esto, el registro puede ser visto como demasiado minucioso en el Informe de Aprendizaje. En ocasiones docentes y estudiantes acuerdan de palabra que una actividad no aprobada pueda ser recuperada con otra con vistas a la aprobación final, pero luego en el informe figuran ambas, inclusive la desaprobada inicialmente. Esto puede generar dudas entre los estudiantes, a partir de cristalizar instancias específicas que forman parte de procesos de negociación implícitos en la lógica de trabajo escolar. Todo esto lleva a reflexionar entonces acerca de las posibilidades de regulación de los textos y las tecnologías sobre prácticas situadas, donde intervienen actores que recrean y traducen las exigencias de la política. Se trata de una tensión entre aspectos prescriptivos y aspectos “writerly” de las “puestas en acto” de los actores (Ball et al., 2012; Beech y Meo, 2016). También en este punto cabe mencionar cierta flexibilización del instrumento, con posibilidades tanto de un registro pormenorizado y exhaustivo de actividades como de selección de aquellas que han de figurar luego en los Informes de Aprendizajes.

Desde el punto de vista de los estudiantes, se abren algunas especulaciones respecto de la traducción numérica de las categorías conceptuales al cierre del bimestre, despejadas con la nota finalmente alcanzada al cierre del cuatrimestre. Esto se refleja en el siguiente diálogo con varios estudiantes:

Imaginate que aprobaste la mitad [de las actividades] y la mitad la desaprobaste; y, después no sabés (Estudiante 2, Escuela B).

Y no sabés en qué situación estás (Estudiante 3, Escuela B).

No sabés si aprobaste el bimestre o si no lo aprobaste, porque no te ponen todo junto (Estudiante 1, Escuela B).

Sí, te ponen en Lengua, por ahí te ponen en Mitología, no sé... (Estudiante 2, Escuela B).

Mitos, Lectura, todas esas cosas, y todo separado como en diferentes... (Estudiante 1, Escuela B)

Suficiente, Avanzado, Insuficiente. (...) O sea no sé cuánto es (Estudiante 2, Escuela B).

Cuando se comenta que la situación es distinta al final del cuatrimestre un estudiante indica:

Sí, claro, pero hay que esperar (Estudiante 1, Escuela B).

Este sería un ejemplo de puesta en acto de la política donde el propio texto está siendo interpretado y recreado por los actores escolares. En una entrevista grupal a estudiantes, se suscitó un intercambio que refleja cómo se fueron dando las interpretaciones de las calificaciones, las cuales también requirieron de explicaciones oportunas a las familias:

En un boletín primero te dan el cierre del primer bimestre, donde era conceptual, nota conceptual -insuficiente, regular, cosas así-; y en el cierre del primer cuatrimestre te daban con nota (Estudiante 1, Escuela B).

Nota numérica (...) (Estudiante 2, Escuela B).

Y eso sí lo entendí, pero los otros no entendí si estaba aprobada, si no estaba aprobada (...) Digamos no sé si aprobé con cuánto (...) (Estudiante 1, Escuela B).

Ante la pregunta acerca de la comprensión por parte de las familias y sus opiniones al respecto, contestan:

Yo le tuve que explicar a mi mamá (Estudiante 1, Escuela B).

Estudiante 2: Sí, yo también (Estudiante 2, Escuela B).

Que el Suficiente había aprobado, O sea me dijo "¿Y con cuánto aprobaste?" y "no sé, aprobé", o sea no le podía decir una nota, cuánto, si 6 o 9, no podía (Estudiante 1, Escuela B).

Figura 4. Fragmento de Informe de Aprendizaje para el Estudiante y la Familia

PPI	Espacio Curricular	Actividades	Tipo	Escala *	Calificación Cuatrimestral
	Biología	La comunicación exacta Proyecto de prueba con caracteres2 2°28052018_1	Interareal Areal Disciplinar	Destacado Avanzado Destacado	6
	Educación Artística - Diseño	"" " "	Disciplinar Disciplinar Disciplinar	Destacado Avanzado Avanzado	8
	Educación Ciudadana	No hay actividades designadas			9
	Educación Física	Ciclismo paralímpico Ciclismo Tiro con Arco 100 m planos "Comillas" "Actividad de prueba" "Caperucita" I'd	Disciplinar Disciplinar Disciplinar Disciplinar Disciplinar Areal Areal Disciplinar	Suficiente Destacado Inicial Avanzado Avanzado Suficiente Avanzado Suficiente	1
	Geografía	Interaccion Historia-Geografía Disciplinar Columnas Expandidasdbdfbdf Recuperación Geografía-Historia Placas Tectónicas Continentes Aridoamerica Mesoamerica America del norte	Interareal Disciplinar Recuperación Disciplinar Disciplinar Disciplinar Disciplinar	Suficiente Ausente Suficiente Destacado Avanzado Suficiente Destacado Avanzado	9
	Historia	Mi historia entre tus dedos	Disciplinar	Avanzado	9
	Lengua Adicional	Past and Present- Here we go!	Disciplinar	Avanzado	6
	Lengua y Literatura	Actividad de repaso	Disciplinar	Suficiente	6
	Matemática	Tutoría de Matemáticas	Interareal	Avanzado	7
	Taller	Ver informe adjunto			-
	Tecnología de la representación	Actividad de Recuperación #1	Disciplinar	Avanzado	-

Fuente: Captura de pantalla para un caso simulado en la Plataforma Mi Escuela. Año 2018.

Los intersticios de la letra de la política dan entonces lugar a interpretaciones de los actores escolares. Una docente de la Escuela C señala: “hay conceptos que representan dos notas, si yo pongo destacado puede ser 9 o 10, el avanzado 7 u 8”. Las ambigüedades interpretativas dan lugar entonces a negociaciones de los actores escolares respecto de la evaluación. Por ejemplo, una profesora de la Escuela B puntualiza: “Y te dicen ‘¿pero qué nota es?, ¿qué me quedó, porque no entiendo qué es el inicial, que aprobé o no aprobé?’”. Esto mismo se refleja en el siguiente diálogo con estudiantes, quienes cuentan que en sus casas no entendían de las notas con palabras, y al respecto precisan:

Sí, igual en un momento incluso les digo números. Pero les digo cuál es la palabra (Estudiante 1, Escuela B).

O sea, si yo no entiendo, mi mamá menos. Porque en el fondo de información primaria soy yo. (...) (Estudiante 6, Escuela B).

Para mí lo de ‘Inicial’ y todas esas cosas de las notas es como impreciso. Ponele vos te sacás un 3 y es un Insuficiente, y después te sacás ponele un 8. Te queda 11. No, mejor ponele que te queda 10. Sacás 3 y 10. Y ponele que ese Insuficiente, sino te ponen entre paréntesis un 1 ponele, no es lo mismo que 2 ó 3 después para el promedio (Estudiante 5, Escuela B).

Como señala este último estudiante, no es lo mismo que el valor Insuficiente signifique un 1 o un 3 en la escala numérica, porque en cada caso da lugar a un promedio distinto, clave a la hora de definir la condición de aprobación. Este testimonio muestra también que, en los hechos, los actores escolares -en este caso los alumnos- tienden a traducir las categorías conceptuales a calificaciones numéricas promediadas de manera directa, a fin de reducir ambivalencias, apoyándose en el que ha sido el cálculo usual para arribar a una calificación final o global.

En cuanto al cambio en la periodización del reporte de evaluaciones varios entrevistados coinciden en que el bimestre resulta un lapso relativamente corto para valorar desempeños:

Docente 2: A mí me resulta limitante el bimestre (...) Es poco tiempo, son más menos 8 ó 10 semanas. Tomando cuatro semanas y media por mes. Entre ocho y nueve clases. Yo, que un curso los veo los lunes, con feriados, si uno toma una o dos semanas de diagnóstico como para ajustar, es muy poco tiempo. Porque sí, a su vez, le sumamos que el chico falta alguna clase... a mí me dificulta...

Docente 1: Y los chicos que ingresaron más tarde... vos ya estás cerrando un diagnóstico o algo y recién llega el chico y no se puede poner a tiro y ya le tenés que cerrar el bimestre. Eso es corto. Igualmente, bueno, uno llega hasta donde llega y ya. Y algo se pone (Docentes de Escuela C).

Este aspecto también es comentado por un estudiante de la Escuela A: “toma las pruebas súper rápido”; y, frente a la posibilidad de repetir el año de estudio: “ya no tenés el mismo tiempo que tenías antes”. En cambio, otros alumnos valoran poder contar con calificaciones bimestrales ya que les permiten conocer su situación en cada espacio curricular de manera más periódica y anticipar estrategias para la aprobación al siguiente bimestre.

Asimismo, y con relación a los tiempos previstos para comunicar acerca del desempeño y la asistencia de los alumnos (sobre todo al término del primer bimestre), varios entrevistados aludieron a dificultades más generales que se les presentaron para ir cargando toda la información en la plataforma, las cuales podrían agilizarse a futuro con mejoras en la conectividad.

Instrumentos para la autoevaluación de los estudiantes

Un tema de relevancia se vincula con la promoción de prácticas de autoevaluación de los estudiantes en el marco de la SF, a través de un cuadernillo que es entregado a cada alumno, denominado Plan Personal de Aprendizaje (PPA; aprobado por Resolución N° 653/MEGC/18). En el mismo se propone a los estudiantes que, por un lado, vuelquen en un calendario las tareas y actividades previstas y establezcan objetivos mensuales vinculados con aquello que se proponen lograr/mejorar en dos aspectos (académico y convivencial). En esta autoevaluación mensual se prevé que los estudiantes respondan en dos oportunidades a las siguientes preguntas: “¿qué pude lograr?, ¿qué necesito mejorar?, ¿a qué me comprometo?”; y se asigna un espacio para comentarios por parte del equipo tutorial. También se contempla una contabilidad de las asistencias durante ese lapso de tiempo. Asimismo, al término de cada cuatrimestre, se incluye en el PPA un componente de autoevaluación que considera ocho aptitudes: comunicación, pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, análisis y comprensión de la información, resolución de problemas y conflictos, interacción social y trabajo colaborativo, ciudadanía responsable, valoración de arte y cuidado de sí mismo. Cada alumno debe valorar de sí mismo estas aptitudes considerando la siguiente escala: Inicial Suficiente, Avanzado y Destacado.

Desde el texto de la política, el PPA es presentado como un instrumento que para el equipo tutorial “representará un relato del proceso de aprendizaje del estudiante facilitando su acompañamiento”, y para el estudiante “un modo de visualizar y autoevaluar sus avances y logros de aprendizaje, en función de sus aptitudes: comunicación; pensamiento crítico; iniciativa y creatividad; análisis y comprensión de la información; interacción social; trabajo colaborativo; ciudadanía responsable; valoración del arte; cuidado de sí mismo; aprendizaje autónomo y desarrollo personal”. Se trata de una autoevaluación que promueve en el estudiante “una posición activa, autogestiva y responsable” (ME/GCBA, 2018g, p.3).

Figura 4. Plan Personal de Aprendizaje: portada y selección de páginas



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación

Plan Personal de Aprendizaje

Establecimiento:

Ciclo lectivo: 2018
Año: 1.º año
División:
Turno:

Estudiante:

Planificación de actividades

Marzo 2018

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31



Objetivos y acuerdos del mes

Marzo 2018

Acuerdo Marzo	Académico	Convivencial
Este mes me propongo / que quiero lograr		
Fecha:		

¿Qué pude lograr?.....
 ¿Qué necesito mejorar?.....
 ¿A qué me comprometo?.....
 COMENTARIOS DEL EQUIPO TUTORIAL:

Acuerdo Marzo	Académico	Convivencial
Este mes me propongo / que quiero lograr		
Fecha:		

¿Qué pude lograr?.....
 ¿Qué necesito mejorar?.....
 ¿A qué me comprometo?.....
 COMENTARIOS DEL EQUIPO TUTORIAL:

Presentismo: (Marcar con una X los días que estuviste presente en el mes)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

1.º cuatrimestre

AUTOEVALUACIÓN				
APTITUD: Comunicación. Es la habilidad para interpretar y organizar signos mediante la lectura, la escritura, la escucha y el habla de manera correcta y eficaz en cualquier situación, a través de los distintos medios disponibles.	INICIAL (casi nunca)	SUFICIENTE (a veces)	AVANZADO (casi siempre)	DESTACADO (siempre)
¿Puedo saber cuál es el tema de un texto que leí?				
¿Puedo expresar por escrito, usando otras palabras, el tema del texto que leí?				
¿Comprendo lo que me dicen, piden o preguntan?				
¿Entiendo lo que yo mismo escribí?				
¿Soy claro cuando me expreso oralmente?				
¿Qué me comprometo a hacer para mejorar mi desempeño?				

MARCAR CON UNA "X" SEGÚN LA SIGUIENTE ESCALA:
INICIAL: no se logran o se logran ocasionalmente las situaciones que se describen en las preguntas.
SUFICIENTE: se logran casi siempre las situaciones que se plantean en las preguntas.
AVANZADO: se logran en la mayoría de las ocasiones las situaciones que se plantean en las preguntas.
DESTACADO: se logran siempre las situaciones que se plantean en las preguntas.

Fuente: Página web del Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Año 2018.

En las escuelas visitadas, el trabajo con el cuadernillo está principalmente a cargo del preceptor del curso en el marco del trabajo del equipo tutorial. Cada equipo tutorial se conforma por un preceptor, un tutor y un miembro del Departamento de Orientación Escolar (DOE), y se ocupa de realizar el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de manera integral. Podría decirse entonces que la SF ha realzado la figura de los preceptores, respondiendo a una necesidad histórica de reconocimiento de dicho rol, en aras de fortalecer la función tutorial de la escuela. En palabras de un referente ministerial: *“el preceptor es docente y es el que más está con los chicos, es el que conoce todo lo que le pasa a cada uno”*. En palabras de otra entrevistada: *“están todos los días y son los que están al pie del cañón”*.

Las miradas con respecto al PPA presentan algunos matices. Por un lado, se señala que la autoevaluación sería una práctica algo prematura al inicio de primer año. En palabras de un preceptor de la Escuela C: *“preguntarle a un chico en marzo, de primer año, qué objetivos tiene y qué va a hacer, recién está empujando”*. Una preceptora de la Escuela A comenta de qué modo introduce este material a los estudiantes:

Yo se los doy, que lo traigan, que vean las dificultades. (...) capaz que en ese ratito concientizarlos que tienen que tenerlo, ‘trabájenlo en sus casas, anoten los días que tienen prueba, ¿te cuesta Matemática?’ (...) lo hacen, uno les dice como adulto (...) a veces repiten algunas dificultades igual o ponen una palabra, tres palabras’ (Preceptora, Escuela A).

En la Escuela B, los estudiantes comentan:

Es como para nosotros, como para saber cuándo tenemos prueba y eso. Y como que nos lo entregan y hay que devolverlo (...) Lo completamos, ponele, “hay que entregar el 26 de abril” (Estudiante 5, Escuela B).

Hay que poner cuándo tenemos prueba, feriado (...) igual nunca sé qué poner. Pongo lo mismo todos los meses (...) (Estudiante 4, Escuela B).

“No llevarme materias” ponele (Estudiante 5, Escuela B).

Unos mejores [trabajos]... (Estudiante 1, Escuela B).

Estudiar más, pasar de grado, llevarme bien con mis compañeros... (Estudiante 2, Escuela B).

En Académico pongo “pasar de año” y en convivencial “que se porten bien” (...) (Estudiante 4, Escuela B).

Es algo parte de una persona, por ejemplo, nada es tan autocrítico, es parte de la vida de una persona (Estudiante 1, Escuela B).

Varios alumnos afirman que les gustaría poder contar con el cuadernillo de manera permanente, para uso más personal. Así lo expresa un estudiante de la Escuela A: “como que me lo quiero quedar para mí, no me importa contarles a las profesoras”.

En resumen, se ha visto la variedad de voces que se ponen en juego en el día a día de las escuelas en torno a nuevos dispositivos de evaluación y autoevaluación que, puestos en acto por los actores escolares y contextos institucionales específicos, contribuyen a enriquecer a la propia política.

Para finalizar este apartado, también se retoman los informes elaborados en las escuelas a pedido de la gestión central. Respecto de los Informes para las familias, se valoran como instrumentos de seguimiento y acompañamiento continuo y sistemático del desempeño escolar de los estudiantes en distintas asignaturas. Como se señala en uno de los informes: se trata de un instrumento para “convocar y comunicar a las familias en forma permanente cómo van avanzando los alumnos en sus trayectorias y, en caso de ser necesario, poder realizar una intervención que posibilite la mejora de los aprendizajes”. También hay valoraciones positivas en torno a la periodicidad bimestral y a la suma de distintas miradas de los docentes sobre los estudiantes. Una de las respuestas alude a la posibilidad de que las familias puedan conocer cómo cada actividad se traduce en saberes. Como aspectos a mejorar, se señalan cuestiones de formato, así como ajustes en los tiempos de realización y entrega. También se alude a una valorización de estos nuevos instrumentos que ofrece la SF, avanzando con el trabajo en la plataforma virtual y habilitando el ingreso de las familias a la misma para que puedan hacer un seguimiento en línea sin necesidad de esperar a la instancia presencial de entrega informes.

En cuanto a la implementación del Plan Personal Aprendizaje (PPA), si bien se señalan dificultades para su uso y apropiación efectiva por parte de estos actores escolares, los comentarios vertidos en los informes coinciden en ponderar positivamente la intención de la propuesta en cuanto a la posibilidad que brinda a los estudiantes para “repensarse desde lo cognitivo y metacognitivo” con el acompañamiento del equipo tutorial.

2.4. Conclusiones

La Secundaria del Futuro es una política jurisdiccional impulsada desde el Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se inició en 2018, en 19 escuelas de gestión estatal y en 11 de gestión privada. En el marco de un proyecto de investigación interjurisdiccional, el equipo de investigaciones sobre el Nivel Secundario de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) ha analizado principalmente dos núcleos de concreciones institucionales de esta política: las articulaciones curriculares de carácter intra- e interareal y algunos cambios referidos a la evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

Abrevando en la perspectiva teórica de Stephen Ball, acordada en el marco de la investigación interjurisdiccional, las políticas educativas han sido entendidas en esta investigación como intervenciones textuales (plasmadas en diversos documentos) que van siendo puestas en acto de manera compleja y situada en las instituciones escolares (Ball, 2002, 2010). Se ha analizado cómo la llegada de una política a las escuelas trae aparejadas exigencias organizativas que requieren de apropiaciones y traducciones por parte de los actores escolares, inmersos en tradiciones y culturas profesionales e institucionales preexistentes (Bowe et al., 1992). Se trata de comprender las interpretaciones y puestas en acto que surgen frente a los componentes más prescriptivos (“readerly”) y más abiertos a la interpretación por parte de los actores escolares (aspectos “writerly”) (Ball et al., 2012; Beech y Meo, 2016). Se trató de entonces de recuperar la variedad de voces que van enriqueciendo y vitalizando a la propia política en las instituciones.

Con respecto al núcleo referido a las articulaciones curriculares, se ha partido de identificar referencias a este tipo de propuestas en la normativa nacional y jurisdiccional, y se ha reconocido la existencia de experiencias previas de esta modalidad de trabajo en las escuelas, andamiadas en políticas y programas preexistentes. La particularidad de la SF es que introduce el componente de la articulación areal de manera más fuertemente prescriptiva, asignando horas docentes específicas para la planificación y el desarrollo de clases colegiadas en parejas y grupos pedagógicos. En términos de Ball, se trata de un aspecto “readerly” de la política, lo cual se ve refrendado por la presencia de este tipo de proyectos en todas las instituciones que participaron del estudio. Como se ha analizado, las articulaciones curriculares requirieron en todos los casos de una reorganización sustantiva de cargos docentes y de tiempos escolares, puesto que el trabajo por áreas implica la organización de un esquema horario que posibilite a los profesores reunirse para la planificación y el desarrollo de clases conjuntas. En este sentido, es un requerimiento explícito de la política la coincidencia horaria de distintos docentes para propiciar el trabajo colaborativo y la articulación entre disciplinas. Los entrevistados han reconocido el papel fundamental de los supervisores escolares designados para el acompañamiento de los equipos directivos y docentes de las escuelas pioneras de la SF, colaborando en el armado de un entramado horario de acuerdo a las particularidades de cada escenario institucional.

Los diversos modos de concreción de las tareas de planificación y gestión pedagógica conjunta obedecen, fundamentalmente, a factores tales como el tamaño del plantel de profesores de primer año, sus posibilidades de concentración horaria en la institución y a fenómenos como la rotación docente o dificultades para la cobertura de cargos. Si bien, en algunos casos, no todos los docentes abocados al desarrollo de un mismo proyecto logran coincidir en un mismo espacio de planificación, sí participan de otros donde germinan acuerdos de trabajo que son aprovechados en proyectos conjuntos. Más allá de los diversos modos de concreción de las articulaciones curriculares, docentes y directivos reconocen la relevancia cobrada por la planificación como herramienta pedagógica. La incorporación de horas específicas para el desarrollo de estas planificaciones permitió focalizar y jerarquizar estas instancias de diálogo

interdisciplinario y diagramación conjunta. En este sentido, y dado que las planificaciones requieren ser cargadas en un espacio virtual centralizado -algo que implica la reformulación de prácticas de registro-, la concreción de la política genera nuevas demandas por parte de los docentes, en este caso de mayor flexibilidad de los nuevos instrumentos disponibles para posibilitar reescrituras que vayan reflejando las concreciones curriculares en las aulas. Se trata de un ejemplo en el que el componente “writerly” de la política (la definición del contenido de cada proyecto) entra en diálogo con la estructura de los instrumentos disponibles.

Del trabajo de campo realizado se desprende entonces que los actores escolares han ido buscando los modos de acercarse a lo prescripto por la política, con el sostén de ciertos recursos (como el incremento de horas docentes para el trabajo areal, la provisión de recursos materiales y tecnológicos, la incorporación de perfiles profesionales de InTec o la plataforma Mi Escuela) y, a la vez, permeados por las características particulares de cada contexto. En este sentido, algunos testimonios dan cuenta de condiciones que facilitan y otras que tensionan la flexibilidad y sintonía para el sostenimiento de este tipo de proyectos. Pero en términos generales, desde la perspectiva de los actores, el trabajo articulado entre asignaturas permite el enriquecimiento de la tarea docente y la promoción del trabajo en equipo, así como la construcción de miradas integrales y compartidas acerca de los estudiantes.

Con relación al núcleo de concreciones referido a la evaluación del desempeño académico de los estudiantes, la SF establece una periodicidad bimestral y cuatrimestral para el reporte de calificaciones mediante el Informe de Aprendizaje para el Estudiante y la Familia. En lugar de una única nota numérica por asignatura, se propone una lógica de calificación por actividades dentro de cada una, que son valoradas haciendo uso de una combinación de calificaciones conceptuales (bimestrales) y numéricas (cuatrimestrales). En este sentido, la SF ha modificado el modo de elaborar las propuestas evaluativas (ahora centradas en actividades) e impulsado el uso de escalas de calificación que suponen nuevas conceptualizaciones en el proceso de valoración del desempeño académico de los estudiantes. En una futura investigación se podrá analizar el uso de las rúbricas, que aún no se habían comenzado a utilizar al momento de realización del trabajo de campo. En algunos casos, las transformaciones han generado cierta incertidumbre entre los actores escolares, frente a las cuales directivos y docentes han ido buscando respuestas en instancias de capacitación y en el marco de canales de diálogo que se han abierto entre decisores, supervisores y directivos de las instituciones implicadas en esta primera etapa de la SF. Si bien la periodicidad de los reportes acerca del desempeño académico de los estudiantes resulta, en general, algo más ajustada en términos de plazos, los alumnos destacan contar con reportes bimestrales que les permiten conocer su situación en cada espacio curricular.

También la tarea de evaluación aparece atravesada por aspectos “readerly” introducidos a través de la plataforma virtual. En general, los actores escolares valoran la posibilidad de contar con reportes más continuos y sistemáticos del desempeño académico de los estudiantes, lo cual posibilita la detección temprana de dificultades en las asignaturas. En cuanto al Plan Personal de Aprendizaje (PPA), el mismo se presenta como un instrumento que -en el marco de la labor del equipo tutorial que realiza la SF- introduce nuevas prácticas de autoevaluación de los estudiantes. Desde el punto de vista de algunos jóvenes entrevistados, se trata de una herramienta que desearían reservar en un nivel de mayor privacidad y para uso personal, mientras que otros actores escolares reconocen la necesidad de una mayor apropiación de este instrumento a futuro.

En el diseño de este proyecto de investigación se hizo hincapié en la importancia de analizar la organización curricular, el RA y el trabajo docente, en tanto aspectos fundamentales de la política. El primer núcleo analizado constituye en sí mismo una reorganización curricular que a su vez ha introducido cambios en la organización del trabajo docente, propiciando prácticas pedagógicas colegiadas en nuevos tiempos destinados a tal fin. Se trata de planificar y gestionar propuestas de enseñanza compartidas, lo cual supone a su vez generar consensos en torno a la evaluación de los aprendizajes en los distintos es-

pacios areales, propiciando nuevos modos de concebir la tarea de evaluar. Y como parte de la dimensión referida al RA, se han analizado las concreciones institucionales de algunos cambios en la evaluación: la introducción de nuevas periodicidades, de herramientas y modos de construir y comunicar valoraciones acerca del desempeño académico de los estudiantes.

El escenario que genera la introducción de la política analizada se caracteriza, entonces, por interpelar a los actores escolares en términos de la introducción de transformaciones en diversas dimensiones de su quehacer cotidiano, resultando desafiante en términos de la organización del trabajo docente y conmoviendo aspectos de la cultura institucional y profesional de los involucrados.

La investigación ha explorado la política en sus inicios y parecería haber indicios de ruptura de aspectos vinculados con la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), pudiéndose entrever rasgos de innovación. Para sintetizar, el trabajo colegiado en áreas de conocimiento supone un quiebre con el curriculum de colección (Bernstein, 1988), lo cual incide a su vez en los modos de organizar el tiempo escolar y repensar el trabajo de los docentes en la institución. En este sentido, se ven desafiados los modos instalados de pensar y de hacer, sobre la base de transformaciones en las que los propios actores escolares son protagonistas.

Lejos de pensarse este proceso de transformación en términos de implementación lineal de una política educativa, la perspectiva teórica adoptada para el análisis ha permitido acercarse a los modos en que los actores escolares “se dejan escribir por” y, al mismo tiempo “escriben la política” en sus actuaciones cotidianas. Se destaca así, el carácter procesual y contextualizado de todo proceso de transformación educativa, reconociendo que estos operan siempre en escenarios institucionales que son, por definición, diversos y complejos.

Bibliografía

Austral, R., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2018) Las tutorías en la Nueva Escuela Secundaria (NES). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UEICEE. Disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2018_las_tutorias_en_la_nueva_escuela_secundaria.pdf

Austral, R., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2017) La Nueva Escuela Secundaria. Perspectivas de directivos y asesores pedagógicos. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee2017_nes_perspectiva_de_directivos_y_asesores_pedagogicos.pdf

Austral, R., Dabenigno, V. Aguilar, L., Bloch, M., Goldenstein Jalif, Y., Guberman, F. y Larripa, S. (2017) El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular. Configuraciones institucionales de algunas instancias curriculares específicas de la NES. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_inicio_de_escolaridad_secundaria_en_contextos_de_cambio_curricular.pdf

Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En Páginas Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Número 2 y 3. Universidad Nacional de Córdoba. <https://revistas.unc.edu.ar>

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). How schools do policy. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Beech, J. y Meo, A. (2016) Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 24, pp. 1-19.

Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control. Vol. II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.

Bowe, R., Ball, S. y Gold, A. (1992). Reforming education and changing schools: Cases studies in policy sociology. London, England: Routledge.

Braun, A., Ball, S. J. y Maguire, M. (2011a). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (4), 581–583.

Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (4), 585–596.

Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. Revista Iglú, 1. Buenos Aires.

Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2016) Configuraciones institucionales de instancias curriculares específicas en el Ciclo Básico de la NES. Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires - Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_informe_nes-_eq_secundaria.pdf

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>

Dabenigno, V.; Larripa, S. y Austral, R. (2014). Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 3-5 de diciembre.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). Iniciativas para la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año de la secundaria. El caso de las parejas pedagógicas y las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires, en *Novedades Educativas* 283 (26), 42-48.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2015. Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2018) Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza: documento n°1. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa.

GCBA/ME/PFIEM (2011). Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales. Establecimientos de nivel medio, dependientes de la DEM, la DET, la DEA, y la DFD. Manual 2011. PFIEM, Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media. Buenos Aires, Ministerio de Educación del GCBA.

Hargreaves, A.(2000).“Four Ages of Professionalism and Professional Learning”, *Teachers and Teaching: History and Practice* 6(2), 151-182.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339(84), 43-58.

Tyack, D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Normativa

Consejo Federal de Educación (2017). Resolución N° 330. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.

Consejo Federal de Educación (2015). Resolución N° 266 y Anexo VIII. Evaluación de Capacidades profesionales en la Educación Técnico Profesional.

Consejo Federal de Educación (2014). Resolución N° 229 y Anexo. Criterios Federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la Educación Técnico Profesional de nivel secundario y superior.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución 120. Modalidad Artística. Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución 103 y Anexo. Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N°93. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 91 y Anexo. Lineamientos y Criterios para la inclusión de títulos técnicos de nivel secundario y de nivel superior y certificaciones de Formación Profesional en el proceso de homologación.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 88 y Anexo. Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 84. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

Consejo Federal de Educación (2008). Resolución N° 47. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior.

Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 13 y Anexo. Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación/ Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (2016). Resolución N° 306 y Anexo. Proyecto Curricular Institucional de la Nueva Escuela Secundaria.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 321.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación (2014). Resolución N° 2822.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación (2006). Resolución N° 4.776. Reglamento Escolar.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2008). Ley N° 2.905. Régimen de Profesores por Cargo.

Documentos de la Secundaria del Futuro

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2017). Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/documento-respaldatorio>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018a). La Organización Institucional en la Secundaria del Futuro. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/la-organizacion-institucional-en-la-secundaria-del-futuro>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018b). Secundaria del Futuro. Régimen de evaluación, acreditación y promoción. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/regimen-de-evaluacion-acreditacion-y-promocion>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018c). Esquema de Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/regimen-de-evaluacion-acreditacion-y-promocion>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018d). Puente de Primaria a Secundaria". Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/puente-de-primaria-secundaria>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018e). Plan Personal de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/puente-de-primaria-secundaria>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018f). Trayecto de Articulación de Primaria a Secundaria. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/trayecto-de-articulacion-de-primaria-secundaria>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Ministerio de Educación. (2018g). Proyecto Institucional de Orientación y Tutoría. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/proyecto-institucional-de-orientacion-y-tutoria>

CÓRDOBA

SECUNDARIA

CONCRECIONES INSTITUCIONALES DE POLÍTICAS
PARA LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE

CÓRDOBA

Córdoba

Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria
En cinco jurisdicciones argentinas (2017-2018)

3. Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación - Pro-A (Córdoba)

3.1. Acerca del Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación - Pro-A como política

El desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como escenario y dinámica global plantea desafíos en torno a la educación al modificar las formas de interacción entre las personas y el conocimiento.

Resulta evidente que la naturaleza simbólica de las tecnologías de la información y la comunicación en general y de las digitales en particular, ofrecen posibilidades inéditas para buscar y acceder a la información, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla; y, a su vez, presentan un gran potencial para conformar un entorno formativo más ligado a las culturas juveniles (Documento "Escuelas Pro-A" Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2016: 1).

En el año 2014 surge en Córdoba el *Programa Avanzado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación* (Pro-A) mediante la Resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. A nivel regional, la integración de las TIC en el sistema educativo forma parte de la agenda de políticas educativas. En efecto, Pro-A se inscribe en el contexto de programas y proyectos que desde su normativa plantean la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. De igual modo, buscan promover cambios en relación al ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes, en pos de fortalecer sus trayectorias escolares, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y la Ley Provincial 9.870/10 que establecen la obligatoriedad de todo el nivel secundario.

Para su creación se retoman experiencias locales, nacionales e internacionales. Particularmente, el contacto del entonces Gobernador de la Provincia, José Manuel De la Sota, y el Ministro de Educación, Walter Grahovac, con una propuesta educativa ligada a la tecnología en la ciudad de Río de Janeiro, abrió la posibilidad de crear una escuela experimental en la provincia de Córdoba.

El programa depende de la Dirección General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, y es creado por las resoluciones N° 136/14 y la N° 1463/15¹. Componen además su cuerpo normativo otros documentos públicos complementarios y videos sobre el programa² publicados entre los años 2016 y 2017 donde se especifican requisitos y procedimientos para cubrir cargos.

El equipo de trabajo está conformado por un Coordinador General y una Tecnóloga educativa. A su vez, cada institución cuenta con un/a Coordinadora de sede (en lugar de Director/a) quien reviste la función de líder pedagógico; es decir, la planificación y coordinación con todos los actores escolares del desarrollo de las propuestas de enseñanza para garantizar los aprendizajes, así como la promoción de acciones y estrategias para el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

En 2014, el Programa comenzó a funcionar en tres escuelas distribuidas en diversas localidades de la provincia: en ciudad de Córdoba (Departamento Capital), comuna San Pedro (San Javier) y ciudad San Francisco (San Justo). Al año siguiente, se sumaron tres sedes más situadas en las ciudades de Villa Dolores (San Javier), Porteña (San Justo), y Laboulaye (Pte. Roque Sáenz Peña). En 2016 se incorporaron

1 Esta Resolución versa respecto de la cobertura docente en las escuelas Pro-A.

2 Durante el año 2018, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba publica nuevos materiales explicativos del programa. Por un lado, detalla la propuesta con sus objetivos, contenidos y aprendizajes, espacios curriculares específicos, entre otros elementos. Por el otro, describe los procedimientos para la cobertura de cargos para el ciclo lectivo 2019.

instituciones que ofrecen el programa en La Calera (Colón) y Carlos Paz (Punilla). En 2017, comenzaron a funcionar cuatro escuelas más en las localidades de Tránsito (San Justo), Villa María (Santa María), Río Cuarto (Río Cuarto) y en la ciudad de La Para (Río Primero). A comienzos de 2018, se ponen en funcionamiento nuevas escuelas en Capital Norte (Capital), Villa María (Santa María) y Río Cuarto (Río Cuarto). En ese mismo año, el gobernador de la Provincia, Juan Schiaretti, anunció la construcción de treinta y cuatro edificios nuevos, ampliándose progresivamente la oferta educativa del Programa hasta cubrir las cuarenta sedes previstas.

Lo interesante de dichas escuelas es que se definen como propuestas de ampliación de la oferta de educación secundaria y respuestas ante la necesidad de una formación especializada de acuerdo a las demandas de capacitación y formación que la sociedad requiere. Tal como declara uno de los objetivos de la Resolución que le diera creación al Programa, busca:

Asegurar una propuesta educativa que interactúe con la comunidad a la que pertenece y se abra al resto de la sociedad, siendo permeable a las demandas de formación y capacitación que ésta requiere, en particular con las organizaciones o instancias académicas vinculadas a esta orientación (Resol. Ministerial 136/14).

En tanto proyecto educativo busca promover las trayectorias escolares integrales de los estudiantes (desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y social) a través de aprendizajes que estimulen la disposición a aprender. El programa prevé, además, un formato organizativo institucional que favorezca el acercamiento de la **cultura escolar** con las **culturas juveniles**³, a través de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares en un entorno de aprendizaje ligado a las TIC.

Así, las escuelas experimentales Pro-A se presentan como alternativa educativa al incorporar la tecnología al **Plan de Estudios** a través de espacios curriculares especializados en el desarrollo de software y de la biotecnología. A tal efecto, el programa ofrece dos títulos novedosos en relación a la secundaria común. Pues, si bien ésta tiene orientaciones relacionadas a la Informática, las escuelas Pro-A apuntan a una formación integral, que abarca desde primero hasta sexto año, a través de los títulos de **Bachillerato en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software**⁴, vigente desde el comienzo del programa, y el **Bachillerato en Biotecnología**⁵, a partir del año 2018.

En relación a la **organización curricular** y sus tiempos institucionales, la jornada escolar es de ocho horas diarias; así además de organizar los contenidos y aprendizajes en espacios curriculares (abarcando cinco horas de la propuesta básica del nivel), las escuelas Pro-A cuentan con horas para formatos pedagógicos de Clubes y Talleres no optativos orientados a la formación en lenguaje científico, artístico y tecnológico.

Otro aspecto a puntualizar sobre el marco normativo del Programa es la implementación provincial del **Nuevo Régimen Académico (NRA)**⁶ a partir del ciclo lectivo 2018 en la educación secundaria, que abarca modalidades orientadas, técnicas, y de gestión privada. En este sentido, las escuelas Pro-A, aunque no estén nombradas en la resolución, se agregan formalmente entre abril y mayo. Resulta importante señalar que estas escuelas han sido las precursoras y fuente inspiradora del NRA, ya que en sus distintos capítulos se incorporan normas y prácticas institucionales propias del programa experimental:

Nosotros queremos y creemos que las escuelas Pro-A tienen que seguir siendo solamente... solamente un espacio donde se tomen insumos en una situación prácticamente ideal para luego incorporarlas al resto de las escuelas ¿Están haciendo algo de esto? sí, aparecieron las

3 La expresión "culturas juveniles", ha sido utilizada en una amplia bibliografía para definir "la aparición de 'micro-sociedades juveniles', significativamente independientes de las instituciones 'adultas', las cuales proporcionan espacios-tiempos específicos para los jóvenes." (Feixa y Nofre; 2012: 1). A modo de ejemplo, puede encontrarse además el uso de este concepto en el trabajo de Reguillo (2011).

4 Resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

5 Resolución 190/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

6 El "Programa sobre el Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria", aprobado en marzo de 2018 según Resol. Ministerial 188/18, donde sólo 66 escuelas iniciaron el proceso piloto de reorganización institucional y pedagógica en este año, implicándose en transformaciones tanto académicas (condiciones y trayectorias estudiantiles), administrativas, pedagógicas (sistema de evaluación, acreditación y promoción) y prácticas institucionales y docentes.

escuelas con RA, que son escuelas que toman tutorías, horas institucionales... (Miembro del Gremio Docente. UEPC. 02).

De este modo, la idea de escuela experimental se apoya en la necesidad de transformar el sistema educativo, analizando qué prácticas y estrategias funcionan en determinados contextos. Desde las prescripciones de la política, no se manifiesta como un sistema paralelo, sino que se espera que los aprendizajes institucionales resulten en aportes al sistema educativo en general:

Pensamos en Pro-A como una escuela experimental, que nos tiene que dar pistas... (...) Entonces qué nos dicen las Pro-A para la educación secundaria y qué nos dicen para la educación superior (Subdirectora General de Educación Secundaria).

Respecto de los Regímenes de Evaluación, Acreditación y Promoción y de Asistencia, así como también sobre las regulaciones del trabajo docente características de Pro-A, se detallan a continuación algunos aspectos. En primer lugar, un rasgo que caracteriza a estas escuelas- y actualmente forma parte del NRA-, es la distinción entre los aprendizajes logrados y pendientes, por lo que los docentes deben observar y diferenciar estos aprendizajes durante la trayectoria de los estudiantes.

De esta manera, se diferencia el proceso de evaluación en Pro-A del promedio como sistema vigente en la escuela secundaria común. Así, en los casos estudiados se pudo constatar que de no alcanzar la calificación de siete (7) puntos en un espacio curricular, los aprendizajes no logrados se consideran pendientes de ser aprendidos, y se busca recuperarlos; por lo tanto, no se promedian las calificaciones obtenidas en las distintas instancias de evaluación. Entonces, la acreditación y promoción de los estudiantes se evalúa en base a los aprendizajes y no a los espacios curriculares como un bloque. Esto significa que, en instancias de recuperación de aprendizajes no logrados, no se rinde el espacio curricular completo sino aquellos aprendizajes que no fueron alcanzados por los estudiantes según lo previsto en la planificación del espacio. Para acreditarlos, se desarrollan diversos dispositivos, cierta flexibilidad y varias oportunidades. De esta manera, no hay plazos estrictos ni cerrados en tanto se lo concibe como proceso.

Así, se interpreta que el promedio como forma evaluativa de cada espacio significa pensar en la calificación numérica segmentada de los aprendizajes de los estudiantes, perdiendo de vista la integralidad que implica un proceso de evaluación, o de construcción colectiva de los criterios docentes, para lo que se ensayan miradas y propuestas superadoras como los regímenes académicos de Pro-A, y en las nuevas escuelas secundarias que se suman a la implementación del NRA en 2019.

En relación al **Régimen de Promoción**, el programa prescribe una propuesta ciclada en el Ciclo Básico; es decir, que los estudiantes hasta tercer año pueden tener espacios curriculares no acreditados en cantidad ilimitada. En esta situación son promovidos con la posibilidad de aprobar dichos espacios en diferentes instancias durante el transcurso del ciclo lectivo siguiente. A partir de cuarto año la condición se modifica, ya que pueden tener pendientes sólo hasta tres espacios curriculares para ser promovidos. En este Segundo Ciclo, las escuelas Pro-A comparten el sistema tradicional en este aspecto⁷.

Adicionalmente, el **Régimen de Asistencia** permite un máximo de veinticinco (25) inasistencias anuales. Al ser superada esta cantidad, los estudiantes forman parte de un proceso de seguimiento y acompañamiento multiactorial a esas trayectorias interrumpidas⁸. A través del mismo, se prevén oportunidades de recursado y asistencia pedagógico-didáctica de acuerdo a los diferentes recorridos (trayectoria estudiantil asistida) con modalidades virtuales o semipresenciales por parte de los docentes de los espacios curriculares.

7 La Resolución 005/10 DGEM y DGETyFP toma como modelo la propuesta nacional de ampliar la cantidad de materias pendientes para la promoción de los estudiantes de escuelas secundarias (CFE N° 93/09). Esto les permite promover con tres asignaturas sin aprobar. Así, aquel que adeude la mencionada cantidad, realizará un plan de trabajo a partir de la elección de uno de ellos durante el ciclo lectivo siguiente. El profesor, en acuerdo con el alumno y los padres o tutores, diseñará dos trabajos escritos por trimestre. La aprobación del 80% de esos trabajos a lo largo del año posibilita al estudiante a rendir el espacio curricular en instancia de Coloquio en el mes de diciembre. De no cumplirse esa condición, la asignatura debe ser rendida en el turno de febrero- marzo ante mesa examinadora.

8 El Nuevo Régimen Académico propone tres condiciones estudiantiles: regular, de trayectoria asistida, y libre; estableciendo que los jóvenes no pierden su condición de estudiantes por motivos vinculados a la asistencia o faltas a los acuerdos de convivencia. En este sentido, se incorpora la categoría libre del estudiante, sólo en casos de adelantar el recorrido en el ciclo (Resolución Ministerial 188/18 Capítulo I).

En referencia a la organización de la jornada laboral de los docentes, Pro-A incorpora otro de sus dispositivos clave: las horas institucionales. En este sentido, se suma a las horas cátedra propias, una hora semanal de **trabajo institucional** docente para los espacios curriculares de la **Formación General y Especializada** (excepto Taller de Inglés Aplicado y Clubes). Además, una hora de **tutorías** para los profesores de los espacios curriculares nucleares (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés)⁹, como espacios de acompañamiento a estudiantes con aprendizajes pendientes en el seguimiento y fortalecimiento pedagógico de sus recorridos escolares.

En cuanto al **Trabajo Docente**, se observa un seguimiento personalizado de las trayectorias escolares facilitado por la reducida cantidad de estudiantes y secciones que actualmente caracterizan a estas escuelas. Según una de las Coordinadoras de Sede, hay un trabajo conjunto para decidir sobre la repitencia o no en casos puntuales, si bien a partir del cuarto año las condiciones normativas limitan la cantidad de espacios curriculares pendientes, excepcionalmente en una de las sedes se ha reconsiderado la promoción cuando adeudan más espacios. En esto se evidencia una nueva perspectiva pedagógica con relación al trabajo y toma de decisiones institucionales, en tanto actores involucrados activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, proponiendo trayectorias específicas.

3.2. Descripción las escuelas estudiada

La **escuela A** es conocida entre la comunidad Pro-A como la “sede estrella”, puesto que cuenta con edificio propio de uso exclusivo, situado en una zona urbana y en muy buenas condiciones debido a su inauguración reciente. Además, en cuanto a los recursos materiales, esta escuela se destaca por tener equipamiento tecnológico de última generación.

La **escuela B** es destacada por la Coordinadora de sede como un “hito” ya que es la única oferta de escuela pública de gestión estatal de la zona. De este modo, su creación se vincula a la necesidad de apertura de un nuevo servicio educativo de nivel secundario. Así, se garantiza el derecho a la educación a jóvenes que, por condiciones económico-sociales, de otro modo no podrían acceder, siendo muchos de estos estudiantes- según el relato de docentes- la primera generación de su familia que alcanza estudios secundarios. En este sentido, la escuela adquiere un rol muy importante en el contexto local, en tanto posibilitadora de herramientas para la formación de los jóvenes y adolescentes. Al respecto, la Coordinadora destaca que en un principio los estudiantes que asistían eran habitantes de la zona en la que la institución está situada, y a través de los años esto fue cambiando, hasta contar en el presente con una matrícula conformada por estudiantes de localidades aledañas, ampliando la cobertura.

La **escuela C** es la única de todas las instituciones Pro-A que ofrece una titulación de la modalidad técnica. El currículum está conformado, por un lado, por espacios especializados en una enseñanza basada en las TIC y los clubes que son característicos de la propuesta Pro-A. Por otro parte, ofrece por ejemplo ‘Dibujo técnico’ y ‘Taller de Laboratorio’ que son característicos de la educación técnica. En esta modalidad la formación incluye siete años de cursada en lugar de seis, como las demás escuelas secundarias del Programa. Por otra parte, esta sede funciona en dos edificios, a dos cuadras de distancia entre sí, que además pertenecen a otras instituciones educativas y de distintos niveles con las que se debe coordinar tiempos y espacios, generando ciertos contratiempos en la medida en que los profesores deben dirigirse de una escuela a la otra para dar clases en los diferentes años.

9 Resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y Anexo I - Acerca de las escuelas Pro-A/2018.

3.3. Análisis de núcleos de concreciones de Pro-A

La descripción de la política realizada anteriormente corresponde a su dimensión textual. En ésta, se producen normativas que detallan los lineamientos que supone, las leyes que la regulan y los objetivos que establece. Aparecen también actores claves que legitiman su implementación -como el Coordinador del Programa, autoridades ministeriales, miembros del equipo técnico, entre otros- y asumen la tarea de transmitir la intención de la propuesta educativa, informando y construyendo sus sentidos. De manera complementaria, la política está conformada por una dimensión de la práctica, donde se desarrolla una variedad de aplicaciones de acuerdo a las diversas traducciones que se realicen respecto de esa textualidad.

En el caso particular de la política seleccionada para el presente estudio, si bien la Resolución 136/14 es la normativa base que enmarca sus lineamientos, las autoridades ministeriales fueron adecuando sus prescripciones en la práctica para posibilitar su implementación. Así, los actores se apropian de los elementos de la política y lo ponen en juego para su práctica y concreción. Por tanto la intersección de estos elementos configura una puesta en acto peculiar de la política que excede a lo que en su normativa se prescribe, es decir, los espacios donde confluyen los textos de la política y su concreción develan las diversas alternativas en la que las escuelas hacen política.

A modo de estructurar los resultados de esta investigación para dar cuenta de la distancia entre lo que se “dice” o espera y aquello que se construye cotidianamente en la escuela, se seleccionan dos **núcleos de concreciones institucionales** que permiten atender a aquellas prácticas, significados y sentidos que se configuran más allá de la normativa.

El primero examina el énfasis en las tecnologías de la información y la comunicación. Se destaca en este núcleo la perspectiva de los actores, es decir, de qué manera conciben y plasman este particular rasgo de la propuesta en la práctica educativa cotidiana. La reconstrucción de estas significaciones permite entender las apropiaciones que los diversos roles involucrados realizan de la propuesta, así como las traducciones que lleven a cabo en el habitar cotidiano de la escuela. El segundo de esos espacios de intersección, nombrado desde la normativa como **entorno educativo**, se relaciona con aquellas condiciones necesarias para el desarrollo de la propuesta educativa. Las posibilidades u obturaciones de dichas condiciones determinan los desafíos y tensiones, así como ventajas que afrontan los actores en el transcurrir de su experiencia en estas escuelas. Este abordaje permite develar los sentidos construidos por los actores sobre la política en tanto es valorada como una propuesta novedosa.

3.3.1. Núcleo 1: Énfasis en las Tecnologías de la Información y la Comunicación

La normativa de las escuelas Pro-A promueve la enseñanza desde las TIC como una herramienta y aporte en la mejora de los aprendizajes: (...) *las TIC presentan un gran potencial en tanto, como herramientas para pensar, sentir y actuar solo y con otros, contribuyen a conformar un entorno formativo más ligado a las culturas juveniles* (Resolución Ministerial N° 1463/15, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015). En este sentido, la tecnología adquiere la doble implicancia de ser recurso y a la vez contenido para formar a sus estudiantes en tres alfabetizaciones: *la básica, la científica y la digital*. Este elemento distintivo habilita a experimentar nuevas maneras de conocer, representar y aprender mediante la tecnología.

En estos textos normativos se establecen objetivos vinculados al Programa y a las TIC, a pesar de que no hay una referencia explícita sobre el significado de dicho énfasis. En ellos se menciona el proyecto curricular específico como una manera de promover aprendizajes complejos, que generen la disposición de aprender a aprender. A su vez, se propone integrar los lenguajes multimediales a las dinámicas escolares como forma de acercar las culturas escolares a las juveniles. Por último, se establece el propósito de garantizar un entorno educativo ligado a las TIC como aporte a la mejora cualitativa y cuantitativa de los aprendizajes.

Resulta relevante señalar que, si bien la Resolución N° 136/14 y sus anexos plantean algunas definiciones generales sobre el desarrollo y los objetivos del programa, no existe un DC propio de las escuelas experimentales que especifiquen los lineamientos y contenidos de sus espacios curriculares. Recién en el año 2018 surge un documento anexo que avanza en dicha prescripción para los espacios de formación de primer año¹⁰.

En la comunidad educativa el programa es conocido por su énfasis en las TIC, denominación asociada a las representaciones que los actores tienen sobre la innovación. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿De qué manera la propuesta para la innovación está centrada en las TIC? ¿cuáles son los sentidos y significados vinculados a ella? ¿Qué implica para los actores de Pro-A trabajar con las TIC? ¿Cómo se relaciona el énfasis en las TIC con la política para la innovación? A través de estas preguntas se pretende comprender ese proceso de reconocimiento de lo que definen las resoluciones y normativas, y cómo los actores lo traducen en la construcción cotidiana de la práctica.

En primer término, se requiere observar la cotidianeidad escolar de los sujetos, las prácticas situadas, las relaciones y experiencias en la institución. En efecto, esta puesta en acto de Pro-A encarna las mediaciones entre los sectores que diseñan/planifican la normativa y sus destinatarios. En otras palabras, la política para la innovación se evidencia tanto en la dimensión micro-institucional - lo cotidiano-, como con la dimensión macro, como espacio de decisión de la política educativa. Lejos de responder de manera lineal a las prescripciones de la normativa, los actores la interpretan, resignifican y reinventan.

En este sentido, la normativa de la política enuncia elementos centrales para la propuesta pero no se expulsa respecto de sus especificidades, por lo tanto, la acción de innovar remite en el presente informe al hacer cotidiano de los sujetos y se expresa en la relación entre lo estructural (recursos, infraestructura, organización curricular) y lo subjetivo (capacidades personales, habilidades, intereses y motivaciones).

Así, develar los sentidos en torno a las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las definiciones sobre innovación educativa como concepto clave, supone indagar la perspectiva de los actores involucrados en la política¹¹. A través de este recorrido se intenta dar cuenta de cómo se materializa este énfasis en las TIC como aspecto innovador de la propuesta educativa, así como develar qué condiciones obturan/facilitan sus concreciones. De igual modo se pretende analizar cómo emerge la innovación a partir y más allá de las tecnologías.

Ante la pregunta sobre aquello que resulta innovador de una propuesta de enseñanza en TIC, surge como primera respuesta el relato del Coordinador del Programa enfatizando su aspecto formal. En este sentido, sus responsables afirman que hay sólo tres casos a nivel mundial de experiencias educativas que incorporan la tecnología en su currículum. Así, al incluirla como contenido del DC, se distancia de la formación que contempla la escuela secundaria común.

Sin embargo, no cabe duda para los actores y decisores de la política que se trata de una *política innovadora*, destacando a veces lo curricular y la formación, y otros aspectos relacionados con lo institucional y los entornos educativos. De acuerdo a la Subdirectora General de Educación Secundaria:

Si uno hace un recorrido sobre las pretensiones de reforma, están, primero asociadas a lo curricular, y en Córdoba, desde el inicio de la democracia hasta ahora, son programas que no han impactado en la organización institucional y otras lógicas. Entonces creo que eso es lo otro positivo del PRO-A. Primero, como política educativa, pensar en la escuela experimental. Y segundo, que, a lo mejor es muy repetido, pero...Sostiene lo curricular común en la provincia y agrega un trayecto que es el de la formación especializada (...) Que pretende impactar también en la organización institucional, en otros tiempos y espacios como son el aula virtual, las tutorías... (Subdirectora General de Educación Secundaria).

10 En marzo de 2019 el documento se encuentra completo hasta sexto año.

11 Inicialmente, respecto de la Tecnología educativa por su rol en el uso pedagógico de las tecnologías. De igual modo implica integrar los sentidos de las Coordinadoras de sede y los docentes sobre cómo las incorporan en lo curricular y en las prácticas áulicas. Asimismo, las voces de los estudiantes en relación a sus experiencias educativas.

Desde el punto de vista de la organización institucional, en esta propuesta la disponibilidad de computadoras, así como la conexión a internet (o su falta) habilita u obtura la posibilidad de desarrollar una enseñanza atravesada por la tecnología. Por tanto, el análisis de la disponibilidad de recursos en los diferentes escenarios en el que se despliega la propuesta es un elemento clave para describir las concreciones del programa experimental.

Disponibilidad de recursos: ¿condición habilitante u obturadora?

Para comprender la importancia de los recursos es necesario atender a la doble implicancia que reviste en la propuesta la tecnología -en tanto herramienta y contenido-, ya que el programa demanda una serie de condiciones que posibilitan u obstaculizan su concreción. Cabe destacar que no existe regulación específica sobre la disponibilidad, objetivos, usos y asignación/distribución por escuela de los recursos. Por lo tanto, la referencia a éstos en el presente apartado se nutre de los diferentes modos en que cada uno de los casos de análisis abordados, resuelve este aspecto.

Es relevante en el marco del desarrollo de la propuesta la disponibilidad de conectividad, así como del uso de elementos tecnológicos tales como computadoras, televisores, proyectores y otros que permitan una comunicación y desarrollo de estrategias mediadas por la tecnología. De igual modo, se exige una constante capacitación y actualización especializada.

Como parte de un recurso concerniente a la organización del trabajo de los docentes, el programa pone a disposición las horas institucionales destinadas, entre otras cosas, a la capacitación y actualización sobre el aula virtual, plataforma o campus. Estos términos son utilizados como sinónimos por los actores para referir a la plataforma Moodle que administra la Tecnología educativa¹² del programa.

Como parte de la innovación, el recurso aula virtual se convierte en un artefacto de la política al utilizarla como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de esta herramienta se plasma el recorrido en cada espacio curricular con las temáticas, materiales y actividades que se desarrollan. A su vez, sirve como forma de comunicación entre docentes y estudiantes, permite la organización por espacio curricular de los contenidos que van a ver durante el año y su explicación. En relación a esto, una de las Coordinadoras describe:

Este recurso lo utilizamos para planificar secuencias didácticas de todos los espacios curriculares. A esa plataforma accedemos los docentes, yo como coordinadora, y los estudiantes. También tienen acceso personas del Ministerio de Educación (Coordinadora de sede, Escuela A).

Los estudiantes destacan la importancia de esta herramienta como registro de lo que se brinda en cada espacio curricular al comentar que pueden recurrir a la plataforma para completar la información de clase en caso de inasistencias o como apoyo en los contenidos para las tutorías.

Por otra parte, los docentes remarcan dificultades para interactuar con los estudiantes a través de la plataforma en términos de construcción de conocimiento. Así, se sostiene que el desarrollo de contenidos se concreta en el horario escolar, por lo que en el aula virtual se comparten sólo consignas o las actividades ya realizadas. En este sentido, se reduce a un espacio meramente instructivo o para el intercambio de información ya trabajada. Al indagar sobre las causas de este uso restringido, se detecta que los actores perciben que esta limitación responde a su falta de capacitación en el manejo de la herramienta (esta arista se aborda en el apartado 4.5. Desafíos en la incorporación de las TIC).

En lo referente a los recursos informáticos, la Coordinadora de sede de la Escuela A relata que el edificio cuenta con un espacio específico para el trabajo con computadoras con veinte PCs portátiles distribuidas por el Ministerio de Educación de la Provincia. Además, cuenta con siete computadoras de escritorio

¹² Su rol es considerado crucial al comienzo de la puesta en práctica de la política, puesto que se encargó de capacitar y acompañar a los docentes en su utilización.

que están siendo reparadas en el Club de Ciencias. De igual modo, la institución dispone de netbooks provistas por el Programa Conectar Igualdad.

Los estudiantes de primer año tienen un carrito con una Notebook HP para cada uno, suministrada por la Provincia, con la que comienzan a integrarse en la escuela Pro-A. Por su parte, cuarto y quinto año disponen de ellas de manera parcializada, ya que algunas se enviaron para realizar *service* de garantía y hasta el momento no fueron devueltas. Por tal motivo, algunos estudiantes llevan sus computadoras personales o usan las de la sala de informática.

Por otra parte, los docentes destacan que la utilización de recursos tecnológicos y materiales que permitan la reproducción de contenidos audiovisuales habilita el estímulo de un mayor número de estudiantes a través de sus inteligencias múltiples. Así lo señalan: (...) *Con lo audiovisual uno recupera mucho de todo. De los chicos que aprenden mejor viendo, otros escuchando, otros haciendo. Entonces, con los estímulos audiovisuales acaparás mucho de un grupo* (Docente de Taller, Escuela A).

En relación a esto, los estudiantes mencionan el uso y disponibilidad de la computadora solo en algunos espacios curriculares, como también del celular y el televisor como parte de la propuesta pedagógico-didáctica. Además de contar con las netbooks, están provistos de una sala de informática equipada con computadoras de mesa que es utilizada para el desarrollo de los clubes, tanto de Ciencias como de Arte. Con respecto a Ciencias comentan que se está organizando una rifa para poder fortalecer el equipamiento escolar con otros recursos. Se alude, asimismo, que la conexión no es constante, pero que actualmente están bajo el programa Conectividad Córdoba que les brinda la posibilidad de ampliación y constancia en la conexión, facilitando tanto el trabajo administrativo como el pedagógico.

Los profesores que dictan los espacios curriculares específicos tienen prioridad en el uso de la sala, mientras que los demás docentes se ponen de acuerdo y realizan la solicitud por anticipado. Así, por ejemplo, el espacio Algoritmos y Programación tiene esa prioridad, al ser fundamental la computadora para el abordaje de aprendizajes y contenidos vinculados al desarrollo de software. Asimismo, los estudiantes señalan la existencia de explicaciones expositivas ligadas a un programa determinado y su réplica a través de ejercicios para desarrollar en la computadora. Comentan, además, que el docente de Algoritmos y Programación trabaja de manera articulada con el de Estructura y Almacenamiento de datos, y entre los proyectos llevados a cabo destacan la creación de una página Web.

En la escuela B, el equipamiento de la escuela constituye un desafío muy grande. Las escasas computadoras con las que cuentan los estudiantes se encuentran desactualizadas y con problemas en su funcionamiento. Estas condiciones inciden en el tiempo para el desarrollo y la finalización de las actividades propuestas en el espacio curricular. Para afrontar tal desafío, el docente debe generar estrategias alternativas que le permitan abordar el mismo contenido¹³.

Otra situación que afecta el mantenimiento sobre el equipamiento informático es la falta de servicio técnico. Como menciona la Coordinadora de sede: *“Sí, tenemos las netbooks de la provincia que los docentes del espacio de orientación con paciencia y a pulmón las repararon, porque se van rompiendo y no hay servicio técnico para eso”* (Coordinadora de sede, Escuela B).

Además, la institución no cuenta con un espacio específico para su resguardo lo que expone a numerosos riesgos estos elementos:

De la política recibimos los televisores y unos proyectores, lo ideal sería tener uno por curso pero no tengo diez, tengo cinco, entonces van y vienen con el riesgo de que se caigan como pasó con el proyector. (...) los recursos es todo un tema, han llegado libros no tenemos biblioteca, hoy no hay espacio (Coordinadora de sede, Escuela B).

13 En una observación de la clase de Estructura y Almacenamiento de datos, se pudo constatar tal situación, en tanto que al explicarles la actividad propia de la clase, el docente pide a los alumnos que la resuelvan en hojas para luego pasar lo realizado a la computadora con el programa específico para generar una base de datos. En el transcurso de la observación, hubo comentarios de los estudiantes con relación a lo dificultoso que les resulta trabajar con las computadoras debido a su estado. Hicieron hincapié, además, en la pérdida de tiempo que implica su uso en tales condiciones.

Así, en los casos en que el equipamiento y la infraestructura es limitada, el desarrollo de las actividades se obstaculiza. Frente a estas situaciones, la comunidad educativa despliega un conjunto de estrategias para brindar soluciones, muchas veces por medio de la cooperadora. Así, la Coordinadora de sede expresa:

Como obstáculos, hay una política pública que no nos contempla en su totalidad, entonces esto tiene mucho de voluntad, compromiso, de vocación que hace que la profesionalización quede un poco al lado. Cuando eso es muy importante, porque uno quiere ser profesional pero las condiciones no están dadas. Escuelas con énfasis en las TIC y no tenemos conectividad (...) es un poco incoherente (Coordinadora de sede, Escuela B).

Al igual que en el caso anterior, la escuela C no dispone de suficiente cantidad de computadoras y de un espacio adecuado para resguardarlas. En la actualidad, los estudiantes de segundo y años sucesivos cuentan con las computadoras del Programa Conectar Igualdad y algunas netbooks que la sede recibió al inicio del programa. En el caso de los estudiantes de primer año, la Coordinadora destaca que se encuentran a la espera de que Conectar Igualdad les entregue las computadoras correspondientes. Mientras tanto, alternan estrategias para el desarrollo de las clases:

(...) hasta que lleguen las de Conectar Igualdad para los chicos de primer año. No vienen más... Así que trabajamos, todos los cursos tienen un televisor, trabajamos con la compu del profe en el aula virtual y los chicos van viendo de ahí, qué es lo que se pide y las tareas las hacen en el aula virtual desde sus casas (Coordinadora de sede, Escuela C).

Las dificultades mencionadas con respecto a los recursos requiere una adaptación continua de las estrategias de aprendizaje por parte de los docentes:

Por ahí, suponete, te falta conectividad y ... cuando uno viene con la clase armada con la TIC en el medio y no funciona por alguna cosa, genera todo un ruido que la primera consecuencia es el tiempo que vos tardás en desarrollar eso que vos pensaste que lo ibas a hacer en 8 horas (...)pero es como que también nos vamos poniendo cancheros con el tiempo (Docente de espacio curricular, Escuela C).

Por otro lado, se destaca en esta sede también el rol de la cooperadora y el compromiso de los actores educativos en lo que respecta a provisión de herramientas informáticas y de comunicación. De este modo, cuenta:

Sí o sí vamos a comprar dos televisores para el año que viene. El resto de los cursos, todos los tienen. Vamos adelantados siempre, buscando todos los recursos para que nadie se quede sin (Coordinadora de sede, Escuela C).

En las escuelas observadas, la función o utilidad de la conectividad es fundamental para el cumplimiento de tareas administrativas, por un lado, y para el desarrollo de actividades pedagógicas, por el otro. Sin embargo, al encontrarse limitada su disponibilidad, a veces los actores educativos priorizan su asignación para el trabajo administrativo en detrimento de su aprovechamiento para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, es posible advertir que en el caso de las tres instituciones estudiadas la política educativa dista de ser autosuficiente respecto de la provisión de recursos necesarios para que se desarrollen en éstas las prácticas pedagógicas atravesadas por la tecnología, tal como se propone en el texto de la política. Es esta situación la que impulsa a otros actores -internos (cooperadoras, docentes) y externos (empresas, universidades)- a ejercer un rol central en pos de suplir las necesidades de cada escuela. En consecuencia,

las concreciones de la política educativa parecieran variar en tanto las estrategias en la gestión de recursos como su efectividad difiere en función de los contextos particulares de cada institución.

Desafíos en la incorporación de las TIC

La propuesta Pro-A asume el desafío de enfatizar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una expresión de las necesidades propias de la sociedad contemporánea. Así como la normativa lo expresa:

Que la naturaleza simbólica de las tecnologías de la información y la comunicación en general y de las digitales en particular ofrece posibilidades inéditas para buscar y acceder a la información, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla (Res. 136/14, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

No obstante, el alcance de esa implicancia no se explicita, por lo que sus sentidos quedan sujetos a las interpretaciones particulares de los actores. De esta manera, la cotidianeidad escolar se configura tanto en relación a la disponibilidad de recursos, así como también a partir de las distintas maneras en que los actores interpretan el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Emerge así la figura de la Tecnóloga educativa como un rol central para facilitar y guiar la traducción entre lo que la política prescribe en cuanto a la utilización de las TIC y la dotación de recursos en los casos analizados. Su rol tiene como objetivo que tanto docentes como Coordinadoras de sedes comprendan la impronta de la didáctica atravesada por la tecnología e interviene en su uso pedagógico por parte de los profesores. En sus palabras:

en Pro-A nosotros decimos que cada uno recorra esa formación tecnopedagógica específica de su área, ¿no? Que no es lo mismo las tecnologías que se usan para, qué se yo, Química que para las Ciencias Sociales, que para el idioma. Entonces, que cada uno recorra, conozca, todo lo que se puede usar dentro de su área del conocimiento (Tecnóloga educativa).

Según su perspectiva, los procesos pedagógicos son inescindibles de lo tecnológico, es decir, estas herramientas no son accesorios para la práctica docente sino que ofrecen un modo diferente de pensar y posicionarse respecto al aprendizaje de los estudiantes.

Son dos caras de la misma moneda. No podemos pensar ya en propuestas pedagógicas que sean genuinas, que sean significativas para los chicos sin pensar en cuáles son las tecnologías que lo atraviesan (Tecnóloga educativa).

Entender qué sentidos asumen las TIC en los procesos de enseñanza para los actores encargados de poner en acto la política implica concebir no sólo a lo pedagógico y lo tecnológico como elementos complementarios, sino que debe comprenderse dicha inclusión en las estrategias de enseñanza y aprendizaje como genuina y significativa. Esto es, que no sea reproductora de estrategias didácticas tradicionales a través de herramientas digitales (TV, aplicaciones, diapositivas), sino que se busca que el estudiante transforme su relación con el aprendizaje mediante el uso de las tecnologías:

Por ahí hay una mirada generalizada que es del profesor: "yo preparo mi clase. La puedo poner más linda si pongo un video, si...Y para nosotros esa no es la idea. Nosotros al contrario, vamos por el lado de si vas a hacer esfuerzos por incluir tecnología, que sea totalmente genuina y significativa, que cambie el diseño didáctico. Si vos vas a incluirla para hacer exactamente lo que venías haciendo, ni te molestes, díganos (Tecnóloga educativa).

Los actores entrevistados destacan una fuerte presencia del rol de Tecnóloga educativa en los inicios del programa a través de encuentros de formación y capacitación de las herramientas como el aula virtual. Sin embargo, señalan un cambio a través de los años. La razón aducida es que la apertura de nuevas sedes no le permite abarcar de manera personalizada las demandas y necesidades de docentes, coordinadores, así como otras figuras de la escuela encargados del seguimiento de las trayectorias de los estudiantes. Por lo que la asistencia virtual suplanta a la antigua concurrencia a las escuelas.

Yo antes tenía por ejemplo un uno a uno con las docentes. Y yo ahora ya no lo puedo tener. Ya me conocen de la foto de la plataforma y saben quién soy. Pero, pero no me llaman como antes que me escribían, me mandaban print de pantalla, me hablaban por teléfono. Eh, entonces a mí me pone en situación de rever qué estrategia vamos a tener para que eso llegue y se mantenga la escuela (Tecnóloga educativa).

Si bien el énfasis puesto en las tecnologías es fundamental en el programa, es importante aclarar que no es el único elemento que define a la política como una propuesta innovadora. De este modo, es preciso nombrar los sentidos sobre la innovación que exceden a lo prescripto por la dimensión textual de la política de acuerdo a la perspectiva de los actores involucrados. De manera complementaria, hablar de Pro-A como política para la innovación es, a su vez, atender a las prácticas que emergen como resultado de dichas significaciones en contextos particulares. Se puede pensar, entonces, las concreciones institucionales como procesos de retroalimentación entre los sentidos y las prácticas situadas.

La innovación como desafío y como habilidad/capacidad/actitud

Disposición docente e innovación

Es interesante analizar en los discursos de los entrevistados la emergencia de la innovación ligada a la posibilidad de crear/transformar -como significados equivalentes-, y asociada principalmente a una **disposición personal** de los docentes. En este sentido, aparece como una capacidad inventiva, como un atributo propio y favorecida en función de sus intereses personales. No existe una formación específica orientada a la innovación educativa en estos términos, sino que se presenta como un desafío la creación de estrategias enfocadas a incorporar las tecnologías como recurso y contenido en la formación educativa de los estudiantes. Esto requiere una predisposición de los docentes a ser permeables a los cambios, adaptarse a las demandas y apelar a su creatividad. Y esto es destacado como posible en un escenario donde:

yo creo que se tiene mucho en cuenta la cuestión del perfil y permiten que realmente trabaje quien tiene el perfil para hacerlo. Porque es un colegio que se trabaja mucho más que en las otras escuelas...lo digo porque yo trabajo en otras escuelas y puedo decir que acá se trabaja mucho más. Y necesitan alguien que está relacionado con las tecnologías, que las entiende, que realmente esté abierto a innovar en ese sentido (Docente, Escuela A).

La innovación se inscribe dentro de este campo de "lo diferente". Particularmente, el sentido del desafío adquiere una connotación positiva en cuanto provoca e interpela a los profesores, personal y profesionalmente. De esta forma, el trabajo docente y el tiempo que implica se distancia respecto a cómo se estructuran y significan estas prácticas en el modelo educativo tradicional. Es decir, frente a una concepción del trabajo docente que lo circunscribe a las horas dentro de la institución, así como de planificación y corrección de evaluaciones, se promueve la incorporación de un elemento adicional que se asocia a las tareas de seguimiento de los estudiantes, en sus trayectorias y aprendizajes.

En este contexto, ser sujetos innovadores es motivador, es potencia, renueva y entusiasma a estos colectivos docentes. Por este motivo, la innovación incluye una dimensión actitudinal: estar **dispuestos** al

cambio como condición inicial y básica. Esto implica poder arriesgarse y desplazarse hacia nuevas formas de organización del **trabajo docente**, que serán profundizadas en los apartados sub-siguientes.

TIC e innovación

Otro punto de inflexión respecto de la innovación se manifiesta en la articulación de la tecnología como contenido y recurso. Principalmente, estos sentidos se presentan discursivamente en la caracterización de los espacios curriculares específicos¹⁴, donde el software y el lenguaje de programación constituyen en sí lo innovador. Así, tanto el aprendizaje de lenguajes diferentes para la resolución de problemas, como la utilización de las TIC como herramienta original para crear y comunicar, se destacan como aprendizajes graduales a lo largo de la propuesta educativa.

De esta manera, la modalidad prevista para los espacios curriculares característicos de la oferta educativa tales como Entornos Digitales y Sistemas operativos y Software de aplicación, Programación, en otros, trabajan con lenguajes específicos desde el primer año, articulada en la medida en que acuerdan qué tipo de software utilizar para realizar la programación. En el caso de los clubes, la introducción de la tecnología en el desarrollo de las actividades también es gradual, utilizándola como soporte de los trabajos de los estudiantes en los primeros años del ciclo básico para luego abordarla como contenido.

Esta propuesta es valorada de manera positiva por los estudiantes, en tanto destacan la utilidad de los nuevos aprendizajes propuestos, en el acercamiento a situaciones de su vida cotidiana; a la vez que algunos reconocen que pertenecer a una propuesta educativa tan específica se relaciona con un interés por aprender a programar desde que ingresan a la escuela. Por ejemplo, al referenciarse como usuarios de aplicaciones o videojuegos de manera lúdica, destacan los aprendizajes adquiridos en espacios curriculares como **Sistema operativo y Software de aplicación, y Entornos digitales** al permitirles identificar o analizar aspectos no considerados previamente. De este modo, entre los entrevistados se manifiesta interés en los aprendizajes y contenidos que propone la formación especializada, además de destacar como novedosas las propuestas que se presentan con los distintos lenguajes de programación.

Por otra parte, las Coordinadoras de sede y docentes añaden que la aparición de estos espacios específicos, en algunos casos es motivo clave para que los estudiantes decidan no asistir más a la escuela. De esta manera, las percepciones y expectativas opuestas que generan estos espacios, parecen presentar un panorama decisivo en la permanencia de los estudiantes en este programa.

En cuanto a los Clubes como propuesta característica del programa, se constituyen en tanto espacios lúdicos y prácticos que tienen por objetivo fortalecer los espacios curriculares de la formación general. Por tanto, desde una perspectiva más flexible, estos formatos buscan acercar a los estudiantes al campo disciplinar complementario. De acuerdo a lo mencionado por los estudiantes no se distinguen contrastes significativos en el formato que presentan los clubes, talleres y espacios curriculares de formación general. Esta mirada se aparta de la percepción de docentes y coordinadoras de sede, en tanto que identifican estrategias y contenidos diferenciados.

Desde lo prescriptivo no existe un perfil docente específico para los Clubes, sino que se convocan profesionales afines a las orientaciones propias de cada uno. De este modo, el desarrollo de aprendizajes en dichos espacios refiere al campo de conocimiento propio de ciencias, artes y deportes, así como a los intereses de profesores y estudiantes.

A partir de lo descrito en este apartado se puede analizar la comprensión del lugar que ocupan las TIC dentro de la propuesta para la innovación, así como los desafíos que implican su incorporación. Esto, además, conduce a la reflexión sobre cómo se ponen en juego otros aspectos vinculados a los contextos de aprendizaje, los recursos disponibles, los sentidos y significados sobre lo innovador que los actores interpretan y reinventan en su práctica educativa en la medida en que también son elementos que confi-

14 Según destacan los docentes, en los espacios específicos de Programación y el Taller de Inglés Aplicado se trabaja la tecnología como parte de los contenidos y de manera articulada.

guran las concreciones. En otras palabras, se parte de la inclusión de las tecnologías como característica constitutiva de la propuesta. Pero, a su vez, el entorno educativo emerge como un componente clave en la medida en que sus elementos conforman el escenario que posibilita la puesta en acto de la escuela experimental. Es decir, que es el factor que efectiviza la concreción de una política que busca innovar en las diferentes dimensiones que la componen.

3.3.2. Núcleo 2: Entorno educativo

En cuanto al diseño de la política es menester señalar que, de acuerdo a la normativa, la creación de Pro-A apunta a:

(...) recupera(r) experiencias educativas locales, nacionales e internacionales caracterizadas por un formato curricular, donde la trayectoria escolar de los sujetos se constituye en el eje vertebral del proyecto educativo y una organización institucional que genera nuevos espacios para la práctica docente (Resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

En tal sentido, el programa aboca sus esfuerzos a “garantizar un entorno educativo¹⁵ ligado a las tecnologías de la información y la comunicación como aporte a la mejora cuantitativa y cualitativa de los aprendizajes y centrado en herramientas personalizadas capaces de dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes” (Resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

Cabe aclarar que, si bien no existe una conceptualización dentro de la normativa que defina las características del entorno educativo que promueve Pro-A; se destaca que su desarrollo debe estar ligado a las TIC. No obstante, a partir del trabajo de campo, emergen en las entrevistas de los diversos actores y las observaciones institucionales y de clase otros aspectos que nutren esta categoría inicialmente enunciada por la política, tales como: los recursos, los vínculos sociales y pedagógicos, la distribución de roles entre los actores escolares y la organización institucional y curricular.

Las traducciones que los actores realizan del propósito prescripto por la política condicionan el alcance del mismo en la medida en que cada actor hace una lectura particular de lo que es garantizar el entorno educativo y lleva a cabo acciones, construye discursos y establece vínculos que le dan sentidos diversos. El entorno educativo crea, de esta manera, el escenario para que se pongan en acto los diversos elementos de la propuesta, en tanto que su resultado es la configuración de un particular entramado de significaciones, modos de vinculación y sentidos que los actores van entretejiendo en su construir día a día en cada una de las escuelas Pro-A. El presente núcleo se propone desentrañar aquellas formas de vinculación y expresión de la comunidad Pro-A, la cual crea un modo de habitar la escuela particular, desde sus reglas y contextos particulares. En este sentido, no se encuentran patrones heredados o impuestos: por el contrario, docentes y alumnos intervienen y transforman estas realidades.

Los aspectos que se desarrollan a continuación se desprenden de los elementos que vertebran el análisis del programa. Así, en la medida en que las dimensiones de RA, Organización curricular, Actores intervinientes y Trabajo docente se entrelazan, conjugan entre sí de manera dinámica la puesta en acto de la política, lo que dificulta establecer una distinción estricta de los ámbitos en que cada una interviene. Se advierte que es en ésta interrelación de dimensiones donde emergen las características que configuran los entornos educativos propios de las escuelas experimentales, a saber: ingreso y perfil de docentes y estudiantes, la organización heterárquica como forma de gestión escolar; el seguimiento y acompañamiento a docentes y estudiantes y, finalmente, en el reconocimiento de un “espíritu Pro-A”.

15 Los términos entornos educativos, de aprendizaje y formativos se usan indistintamente para detallar aquellas condiciones que posibiliten el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto que “(...) se refiere a las diversas ubicaciones físicas, contextos y culturas en las que los estudiantes aprenden...El término también abarca la cultura de una escuela o clase -el espíritu y sus características, que refieren a cómo las personas interactúan y se tratan unos a otros- así como las formas en que los maestros organizan el entorno educativo para facilitar el aprendizaje”. (El Glosario de la Reforma Educativa, 29 de agosto de 2014. Extraído de <https://cead.pressbooks.com/chapter/a-2-que-es-un-entorno-de-aprendizaje/> 21/11/18).

Ingreso y perfiles Pro-A

La centralidad en los jóvenes y en el compromiso de generar en ellos una disposición a aprender, se destacan como elementos característicos del programa. Para la consecución de tales objetivos, el ingreso de docentes y estudiantes se da de manera diferenciada en relación a la secundaria común, en tanto que la política orienta la búsqueda de perfiles específicos para su desarrollo. Por tanto, este apartado trabajará los discursos que se construyen sobre estudiantes y docentes como sujetos involucrados en la puesta en práctica del programa y en la transformación de los espacios formativos.

El estudiante como sujeto activo y autónomo

La ubicación de la escuela, las ofertas educativas de la zona, su accesibilidad, así como también la movilidad disponible para ello, moldean formas de ingreso variadas de acuerdo a cada sede del programa, lo que configura aquello que Ball (2016) llama **contexto institucional situado**. De este modo, en algunos casos se seleccionan escuelas primarias específicas para la convocatoria de estudiantes del último grado a través de canales de comunicación particulares; mientras que, en otros, los estudiantes son quienes se acercan al conocer sobre la propuesta, o bien, existen casos en donde Pro-A es la única opción de escuela pública de gestión estatal de la zona.

Pese a las particularidades que presenta cada sede, se advierte de manera general la motivación en los estudiantes por pertenecer a Pro-A, al manifestar interés en la propuesta. En todos los casos, los alumnos mencionan la elección y el deseo como punto de partida. Así, muchos caracterizan como positiva la experiencia en estas escuelas, destacando sentirse privilegiados de aprender a través de un nuevo vínculo con la tecnología.

A través de las entrevistas con los distintos actores se logra esbozar un perfil de estudiante Pro-A en tanto sujeto autónomo, activo, participativo y curioso en relación a la formación especializada: **“Son demandantes, son proactivos, son inquietos, son reflexivos, son críticos. Tienen la escuela secundaria que a mí me hubiera gustado tener. Ellos sí, de todo”** (Coordinadora de sede, Escuela B).

Los docentes y equipos valoran positivamente estas características asignadas, en tanto identifican que los estudiantes generan una demanda de conocimiento compatible y complementaria a su proactividad. Desde esta perspectiva, se revaloriza a estos grupos como sujetos libres, críticos y autónomos, en oposición a una visión tradicional del alumno disciplinado y controlado: **“(...) a lo mejor lo que uno pretende que sería una muy buena clase cuando vos, por ejemplo, tenés a todos los chicos quietos. Eso, cuando vos entrás y dicen “a qué buena clase” y no están activos”** (Coordinadora de sede, Escuela C).

A partir de la apropiación cotidiana de estas ideas se construyen vínculos, estrategias y espacios en la propuesta. Así, los aprendizajes y trayectorias de los estudiantes orientan al cuerpo docente y la coordinación institucional a llevar a cabo acciones concretas para garantizar las condiciones de la formación especializada que el programa propone. Es decir, se sostiene que las necesidades y expresiones de éstos son consideradas por la Coordinación y los docentes como insumos permanentes para pensar acciones e intervenciones que apunten tanto a promover el bienestar socio emocional de los estudiantes como a sostener su interés en la propuesta.

Por su parte, el proceso y régimen de evaluación¹⁶ de los estudiantes también evidencia una nueva mirada al incluirlos en la toma de decisiones sobre su aprendizaje, reconociendo la diversidad de situaciones

16 Se distingue entre régimen de evaluación y proceso evaluativo, en cuanto el primero consiste en el conjunto de disposiciones que regulan aspectos pedagógicos y organizacionales sobre la calificación y evaluación de los aprendizajes. Y como proceso evaluativo se alude al diagnóstico, interpellación, reflexión y toma de decisiones pedagógicas que realizan los docentes en sus prácticas, en el marco de determinado régimen.

y tiempos para lograrlos, y también generando una doble responsabilidad, entre el docente y ellos. Así, la distinción entre aprendizajes logrados y pendientes que propone Pro-A trabaja no sólo en el fortalecimiento de las trayectorias sino también en el retroalimentar la autonomía y responsabilidad estudiantil. En este cambio se trazan comparaciones con las escuelas tradicionales donde, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, se limitan un poco más las posibilidades en el proceso de evaluación al promediar las calificaciones en tanto se obtura mediante este procedimiento la consideración del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

(...) en un momento nos planteamos la posibilidad de que hay que dar oportunidades, nos pasamos de la raya, la oportunidad, la oportunidad, la oportunidad... y el profe terminaba haciendo 73 evaluaciones para ver si había logrado un aprendizaje. Pero está bien, teníamos que hacer la práctica porque ya veníamos del no, del ya está, hizo la evaluación te sacaste un dos, en otra prueba te sacaste un diez, listo se promedia. No, si te sacaste un dos, quiere decir que hay aprendizajes pendientes (Coordinadora de sede, Escuela A).

La asistencia a clases es también valorada por los estudiantes para la promoción de los diferentes espacios curriculares. A su vez, en sus relatos demuestran conocimiento del RA y el proceso evaluativo. Así, distinguen el procedimiento y reconocen los beneficios y oportunidades de esta modalidad.

ah y también sobre el promedio que por ejemplo no hay promedio en la escuela sino que tenés que aprobarlas por separado y por ejemplo si hay un tema que te lo llevás, tenés que a fin de año aprobar ese tema, no toda la materia (Estudiante 2, Escuela C).

o sea primero tenés dos tutorías que es como ir a la particular pero en el colegio. Y ahí lo vas completando. Si ya no te sale te lo llevás a coloquio a diciembre y después ya si eso no te sale te lo llevás a febrero (Estudiante 1, Escuela C).

Desde la percepción de los estudiantes, los profesores dan oportunidades para la recuperación de saberes dado que contribuye a un mejor aprendizaje. Por otra parte, perciben que estas posibilidades no se otorgan a todos por igual, sino en función de sus esfuerzos. Este enfoque comprende no sólo la reflexión docente sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes en distintos momentos de su práctica sino también su capacitación. Así pues, la distinción entre aprendizaje logrado y pendiente implica que el docente diferencie entre aprendizaje y contenido. Se reconoce desde las escuelas que las capacitaciones fueron fundamentales en la incorporación de estos conceptos:

Lo que hacíamos era cómo llenar la libreta. Porque nosotros, consideramos, cuando colocamos nota, hacemos distinción de aprendizaje logrado y aprendizaje pendiente. Entonces esos aprendizajes tienen que estar escritos en formato de aprendizajes y no de contenido. No puedo decir "números naturales" o "concepto de numeroso naturales", sino cuál es el alcance de esos contenidos, o qué quiero lograr con esos contenidos, cuál sería el aprendizaje. Desde el principio, una de las cosas que tuvimos que aprender todos, es justamente esto en las horas institucionales (Docente de Espacio curricular, Escuela A).

En cuanto a la participación en toma de decisiones respecto de las dinámicas en el aula para el desarrollo de las clases, el perfil del estudiante mencionado por los docentes en el presente apartado se tensiona, a partir de las observaciones de clases realizadas. Así, aunque los primeros sostienen interactuar con estudiantes activos, partícipes e involucrados, se advirtió que éstos no siempre se contemplan en las decisiones de la vida escolar. En este sentido, en algunos espacios curriculares se presenciaron dinámicas en donde los docentes presentan las actividades, los tipos de agrupamientos y estrategias de enseñanza sin dar lugar a modificaciones o sugerencias mientras que colegas de otros espacios se muestran abiertos y permeables a comentarios y propuestas que los alumnos quisieran aportar. En consecuencia, es de considerar que los grados de apertura a la participación estudiantil dependen de la disposición y voluntad del profesor, más allá de la impronta del programa.

En tal sentido, la construcción de vínculos entre los actores que promuevan mayor protagonismo de los estudiantes como sujetos activos de la vida escolar, tenderán a promover cada vez mayores prácticas que habiliten procesos de transformación pedagógicos y didácticos dentro de la escuela. Otro aspecto que podría contribuir en este sentido, refiere a la participación política de los alumnos. Entre las actividades llevadas a cabo se destacan asambleas y elecciones como expresiones de organización colectiva, diálogo con otros, la elaboración de propuestas y el ejercicio del derecho a ser escuchados. En relación al rol de docentes y Coordinadoras de sede, se observa la intención y el acompañamiento en la participación e involucramiento de los estudiantes en tanto entienden la importancia de la participación ciudadana. Sin embargo, el avance e institucionalización de espacios como el Centro de Estudiantes, no se ve aún efectivizado¹⁷.

De esta manera, se considera que el rol que se fomente y habilite de los estudiantes dentro de la institución así como las concepciones que se formen sobre este sujeto, se asocian a la configuración de una comunidad escolar que resulta clave para el funcionamiento y la concreción de los entornos educativos de Pro-A.

Ser docente Pro-A es ser parte de un proyecto

Otro aspecto a analizar corresponde al ingreso de docentes a las escuelas Pro-A, en tanto se presentan como un procedimiento de selección distinto al sistema habitual, resultado del puntaje docente que establece la Junta de Clasificaciones de Nivel Secundario. A partir del año 2015, se empieza a regular el acceso a cargos y horas cátedras en estas escuelas a través de la Resolución Ministerial 1463. En ésta se establece la conformación de una comisión para la selección del personal docente, integrada por un representante de la Coordinación del Programa, un miembro de la Dirección General de Educación Secundaria (DGSEC) y un representante del gremio de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (U.E.P.C). De esta manera, los docentes presentan una propuesta de trabajo donde incorporan el uso de las TIC en su espacio curricular y luego, pasan una entrevista personal.

En un documento de 2016 donde se describen los objetivos del programa y se explicita el procedimiento para la designación docente, se resaltan capacidades valoradas en la evaluación. Entre las cuales, por ejemplo, se mencionan el trabajo en equipo, el acompañamiento a las trayectorias integrales de los estudiantes, la promoción de aprendizajes complejos y prácticas escolares innovadoras que impliquen la exploración, indagación, y el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes con las TIC. Además, se destaca que ser docente Pro-A significa trascender las horas cátedras e involucrarse en un proyecto educativo, en sus términos *“es que tanto estudiantes como docentes deseen estar en la escuela y estén en la escuela aprendiendo”* (Documento “Escuelas Pro-A” Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2016: 2).

Desde febrero del año 2018 y en vistas a la apertura de nuevas sedes, la modalidad de selección cambia puesto que una vez aprobado el proyecto, los postulantes deben realizar una capacitación brindada por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Una vez finalizado, se lleva a cabo el proceso de selección para la entrevista personal¹⁸. Otra variación en los pasos para el ingreso de los docentes es que a partir de este año la comisión encargada para la selección ya no cuenta con la presencia del gremio de Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (U.E.P.C).

La modalidad específica de selección responde a que las escuelas Pro-A introducen un perfil docente particular, con el desafío de impulsar propuestas educativas que estén atravesadas por la tecnología además de poder dar cuenta de un manejo en profundidad de su campo disciplinar. Se propone analizar el mismo en términos de las *culturas profesionales* que aborda Stephen Ball en sus principales publica-

17 Es importante destacar que la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia o el establecimiento de Centros de Estudiantes no se inscribe como práctica exclusiva de las escuelas experimentales. Sin embargo, la posibilidad de generar dichos espacios que fomenten la vida política entre los estudiantes, resulta interesante para complementar esta mirada de sujetos activos en la construcción del programa.

18 En cuanto a los docentes que se presentan en los espacios de la formación general se pondera el puntaje registrado en Junta de Clasificación y la calificación obtenida en el seminario en proporción 30/70 respectivamente. Se convocan los tres primeros órdenes de mérito de acuerdo a la ponderación mencionada. En el caso de postulantes a horas cátedras de Clubes y espacios de formación especializada, se tiene en cuenta el promedio de las calificaciones obtenidas en el seminario. También se convoca a los tres primeros órdenes de mérito. Esta información se envía una vez finalizada la instancia de capacitación.

ciones. Para definir las, es necesario situarse en el contexto social donde se producen y desmenuzar los posibles aspectos que las componen.

Así, por ejemplo, un rasgo distintivo del cuerpo docente que integra el programa es su *disposición profesional*, interpelada por las TIC, a capacitarse de modo permanente. Por un lado, los docentes que no tienen estudios referidos a programación e informática aprenden de ello en simultáneo con la práctica; por el otro, los profesionales especialistas en la propuesta específica del programa necesitan fortalecer la formación pedagógica. En este sentido, a los saberes ya adquiridos es necesario revalidarlos con conocimientos atravesados por la tecnología y el lenguaje digital que proponen las TIC. En consecuencia, al docente se le exige una capacitación especializada y permanente orientada a la *“enseñanza de la programación”* en particular. Esta formación es una herramienta transversal a los distintos campos de conocimiento y corresponde a todos los profesores de la institución.

En esta amalgama de los conocimientos específicos del docente y su constante actualización, emerge la figura del *docente como emprendedor de sí mismo*¹⁹. En esta noción se reconoce el ser dinámico y activo, a la vez que se valora su audacia y dedicación en el trabajo. De esta manera, se integran capacidades y habilidades personales, es decir, se ponderan las aptitudes, cualidades y personalidades. Y en efecto, el título docente ya no es garantía plena y suficiente de su idoneidad²⁰, sino que su competencia se establece también de acuerdo a estos aspectos individuales.

Al hacer foco en estas caracterizaciones en los casos estudiados, se observa en primera instancia que muchos docentes de Pro-A no se han formado ni han trabajado en otras instituciones educativas públicas, por el contrario, tienen su primera experiencia docente a partir de este programa. Se encuentra que este aspecto se valora de forma positiva el *“no haber pertenecido al sistema”* lo que da cuenta de una subjetividad diferente.

[Docentes] con otra cabeza, con muchas pilas y no están con esa catarsis de haber pertenecido al sistema y creer que todo es lo mismo y cuentan con mucha formación profesional. Lo que tiene Pro-A es el reconocimiento a la formación profesional (Coordinadora de sede, Escuela A).

El reconocimiento que reciben los docentes les posibilita pensar la escuela como espacio de desarrollo profesional, en la medida en que son incentivados a formarse y a especializarse. Este aspecto es además de gran relevancia en cuanto genera sentidos de pertenencia en los docentes.

[La coordinadora] me dice “terminás la carrera” y la terminé a la carrera, fue re lindo, por eso tengo el corazón puesto acá” (Docente de taller, Escuela A).

A la par, otros tipos de formación complementan el perfil docente, ya sea con estudios que refuerzan la vinculación a las TIC en el campo disciplinar de cada profesor o bien que les brinde herramientas para generar alternativas en las estrategias pedagógicas. Dichas instancias son realizadas a través de cursos brindados por el Ministerio de Educación o en otras instituciones públicas de educación superior propias de las localidades cercanas a las sedes Pro-A. Las Coordinadoras de sede, por su parte, fortalecen su perfil a través de la especialización en Conducción y Gestión Educativa ofrecida por el ISEP²¹ del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

No obstante, lo desarrollado con anterioridad, se observa una bidireccionalidad en el desarrollo las mismas. Por un lado, las capacitaciones que *“se proponen/se ofrecen/se piden/se fomentan”* como requerimiento del programa o la escuela mientras que, por otro, se establecen como demanda e inquietud particular de los docentes. Esta complejidad de las capacitaciones puede ser entendida en el contexto

19 Respecto a este término se consideran los aportes de Myriam Feldfeber (2007) sobre la existencia de un modelo pos-burocrático de regulación de la formación y el trabajo docente en América Latina basado en la lógica de mercado. Bajo esta nueva forma, subyace la idea de estos trabajadores como individuos libres, emprendedores y creativos, con autonomía para su propio desarrollo profesional, como empresarios de sí mismos. En consecuencia, los docentes mejoran su desempeño, buscan soluciones individuales a problemas estructurales, se capacitan y logran titulaciones adicionales para cumplir con los requisitos que le permiten permanecer en el mercado y ascender en su carrera laboral y profesional.

20 En los orígenes de la definición de la profesión docente, Andrea Alliaud (1993) explica que uno de los elementos que legitimó la acción pedagógica docente en nuestra sociedad es la titulación. De esta manera, la idoneidad y competencia de estas personas como trabajadoras estaba garantizada a través del título de maestro, más allá de las capacidades individuales.

21 La oferta académica de la especialización mencionada se encuentra en la página web del ISEP <http://isep-cba.edu.ar/web/>.

particular de la formación especializada de Pro-A, ya que emergen ante el desafío y la complejidad de los aprendizajes que se desarrollan, como necesidad para “estar a la altura de las circunstancias” y no “hacer agua”, según expresan algunos docentes en las entrevistas. Así, se observa una auto exigencia constante por parte de los mismos docentes, en tanto señalan no querer estar por debajo de las expectativas y demandas que requiere una enseñanza atravesada por las nuevas tecnologías. En este contexto, donde la capacitación es actualización, no se permite la quietud, el docente debe estar en movimiento, es un constante hacer y aprender en la medida en que las demandas también provienen de los estudiantes.

La escuela Pro-A se presenta, entonces, como un espacio de desafíos que permite desarrollar la creatividad y las necesidades profesionales. El docente siente que enseña “algo nuevo” y a su vez, concibe de manera positiva de los estudiantes, como sujetos activos y entusiasmados -abordado en el apartado anterior- que genera y retroalimenta esta motivación en los docentes.

Entre las entrevistas se observan además algunos relatos que expresan la capacitación como parte de un trabajo conjunto entre pares. Al concebirse como espacios para reflexionar (por ejemplo, sobre la dirección y el enfoque del espacio curricular) y para acompañar pedagógicamente a los docentes, dicho trabajo implica intercambio, diálogo y compromiso. Aquí la capacitación es voluntaria, personal, depende de uno mismo, y en algunos casos, de la propia curiosidad. Además, - como ya se ha explicitado- responde a la necesidad de fortalecimiento de cada docente sobre algunos aspectos que remarca la política y que deben formar parte de las propuestas pedagógicas.

Como se reconstruye a partir del discurso de los propios docentes lo interesante es que tanto las capacitaciones como las horas dedicadas a la escuela no son vivenciadas como una carga, sino con dedicación y compromiso, en tanto *entusiastas* de la política. Desde lo que Ball (1994) define como *actores emprendedores*, los profesores de Pro-A destacan elegir pertenecer y permanecer en la escuela, desde un lugar activo de construcción y reconfiguración en un proceso relacional con la política y no en tanto obligación o imposición. Dicha iniciativa los convierte así en el ejemplo de aquella construcción a la que apunta la política:

Cuando yo empecé con los espacios curriculares de taller de Inglés, ahí más o menos la Tecnóloga educativa me había mostrado lo que ella iba dando pero yo me di cuenta que se iban complejizando. A medida que los chicos iban adquiriendo aprendizajes, se iban complejizando, entonces yo no me podía permitir ir quedándome atrás de eso. Entonces sí tomé clases de programación (...). También fui a conferencias, un taller un sábado, aprender a programar y constantemente estoy en contacto con programadores (Docente de Taller Inglés Aplicado, Escuela A).

Así, ser docente Pro-A significa comprender y apropiarse del proyecto educativo. Implica dedicación, compromiso, vocación enfocada en los estudiantes y sus aprendizajes:

Ser un docente comprometido, es ser un docente que tiene como centralidad a los estudiantes en su aprendizaje, es el docente que entiende que toda escuela, toda institución funciona por los estudiantes, para que los estudiantes estén todo el tiempo que sea necesario en la escuela pero aprendiendo. Que no se vaya ningún estudiante de la jornada escolar sin haber aprendido algo, sin llevárselo (Coordinadora de sede, Escuela C).

Es importante destacar como se ponen en juego las culturas profesionales, el optimismo, las ganas de “estar ahí” y la capacitación permanente con las condiciones laborales que ofrece Pro-A. Sobre este punto, se encuentran apropiaciones y tensiones en los docentes, donde su ingreso al ser diferenciado de la modalidad tradicional de selección les permite incorporarse a una escuela que los interpela y desafía constantemente. Este punto de partida se entiende como un reconocimiento de sus habilidades y vocación más allá del puntaje docente tradicional como único requisito y valoración.

Sin embargo, se advierte que el proceso de identificación con Pro-A y todo aquello que genera a nivel personal y motivacional entre los profesores, debe atender a las miradas, necesidades y demandas del colectivo docente por fuera de estas escuelas. Esto implica la necesidad de la política educativa de contextualizar al programa y explicitar las condiciones en las que se asientan estas prácticas escolares para evitar rupturas internas entre trabajadores.

Todos los cargos de Pro-A son interinos, no hay titulares. Hemos tenido reuniones con el gremio, saben que estamos en situación precaria, es un interinato y yo lo que he reclamado es el reconocimiento formal. El material lo tenemos, pero queremos el cargo, si hay que concursarlo, lo concursamos (Coordinadora de sede, Escuela A).

En este sentido, la política aún tiene pendiente saldar cuestiones relativas a la contratación de sus profesionales a fin de reconocerles sus derechos laborales en igualdad de condiciones respecto de docentes de escuelas que no pertenecen al programa.

Queremos la titularidad sí, esas cuestiones gremiales que surgen ahora, como una madurez del cuerpo ¿no?, surgen esas necesidades desde una dimensión trabajadora (Coordinadora de sede, Escuela A).

Como un aspecto a mejorar, entonces, se plantea este reconocimiento formal de los docentes dentro de un programa específico y experimental que se modifica progresivamente, como corolario del reconocimiento informal que sí reciben y las horas de trabajo dedicadas más allá de su obligación como trabajadores docentes. De esta manera puede evitarse también que la formación profesional en Pro-A se interrumpa debido a insatisfacciones económicas. Así, cabe destacar que la configuración de entornos educativos propicios no puede escindirse de cuestiones económico-laborales.

La heterarquía como forma de gestión escolar

Este concepto es utilizado a partir de la teoría de Stephen Ball (2016) como término analítico para la descripción del perfil de las Coordinadoras de sede de las escuelas Pro-A.

Otro elemento particular de la política analizada que hace a la configuración de un entorno educativo propio refiere al tipo de gestión escolar, enfocada en la figura de la Coordinadora de sede. A diferencia de las escuelas comunes, las Pro-A no cuentan con Directora y Vicedirectora, sino con un perfil particular que ellas mismas definen como “líder pedagógico”:

Empleemos el término exacto, coordinar, dirigir, liderar son tres términos distintos. Yo de los tres términos me quedo con liderar. Lidero a la par con mis compañeros porque creo en el trabajo en equipo y creo que una persona, en estos tiempos, llevar toda una institución adelante es prácticamente imposible (...) (Coordinadora sede, Escuela C).

En estas distintas situaciones, resalta la acción de liderar-acompañar como engranajes de un mismo proceso. Esto es significativo en cuanto a cómo se interpreta el trabajo de gestión institucional, que se aparta de una construcción vertical de la dirección escolar.

En la voz de los actores educativos, el rol de la Coordinadora de sede puede describirse como activo, participativo y desde lo que Ball (2016) llamaría una **gobernanza heterárquica**²². Así, se construye una coordinación desde la comunicación y la horizontalidad, al establecer vínculos entre los diferentes

22 El concepto de heterarquía refiere a un sistema donde las partes tienen poder de decisión, hay interdependencia y ciertas libertades de acción. De esta manera, se intenta romper con la organización jerárquica donde las relaciones son unidireccionales y verticales.

actores educativos desde el diálogo y el trabajo conjunto, donde se promueven decisiones tendientes a fortalecer el proceso de aprendizaje con los estudiantes y favorecer la convivencia escolar: “Con la coordinadora la relación es muy horizontal, abierta democrática. Siempre hay diálogo, podemos comunicar ideas y hay buena interacción” (Docente de espacio curricular, Escuela A).

Cabe aclarar que la normativa no prescribe a través de documentos la función de dicha figura, sino que el perfil general de este rol es permanentemente construido a través de acuerdos con los coordinadores del programa.

En esta organización heterárquica, las horas institucionales con las que cuentan los docentes tienen un carácter flexible puesto que el equipo de gestión puede re-direccionar el sentido y el uso de dichas horas dentro de los marcos del programa, a fin de organizar los tiempos para las capacitaciones. Por consiguiente, el rol de la Coordinadora de sede es destacado como fundamental, ya que es la encargada de abrir y mantener las distintas formas e instancias de comunicación y encuentro no sólo entre los miembros de la comunidad educativa, sino también, de fomentar el vínculo con otras sedes del programa, con otros docentes Pro-A o en jornadas de encuentro con estudiantes.

En efecto, aparecen como características de la gestión en las escuelas Pro-A la decisión, ejecución y promoción de proyectos, por un lado, y la operatividad y celeridad en su realización y en la resolución de cualquier dificultad. Los docentes perciben también esta apertura y libertad de acción cuando proponen actividades con los estudiantes o entre ellos mismos. Estas referencias aparecen en contraste a las trabas y/o lentitud de estos procesos en el funcionamiento y organización institucional de otras escuelas secundarias tradicionales. En palabras de los propios docentes: *“hay mucha agilidad, porque cuando proponemos algo el sí está primero, vos sabes que el sí lo tenés, y el cómo nos arreglamos.”* (Docente Espacio curricular, Escuela C).

El seguimiento personalizado y el acompañamiento a estudiantes y docentes como propuesta de involucramiento

La gestión heterárquica descrita, en consonancia con las condiciones específicas de la organización escolar, promueven un seguimiento personalizado de las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, conformarse como instituciones de matrícula reducida resulta una condición facilitadora para la implementación de la política, en la medida que les posibilita a docentes, preceptores y coordinadores de curso²³ y de sede conocer el transcurrir escolar de los estudiantes.

Así, se destaca como característica particular de las escuelas Pro-A el acompañamiento a los estudiantes como responsabilidad de todos los actores institucionales, puesto que no queda ceñido sólo a la relación con el docente. Por el contrario, se construyen espacios de trabajo conjunto entre la Coordinadora de sede en articulación con la Coordinadora de curso y los preceptores, para el seguimiento y sostenimiento de las trayectorias reales de los estudiantes²⁴. Así, ante casos de necesidad de acompañamiento, se indaga sobre el estudiante y se trabaja con el docente. Estos espacios pueden definirse, entonces, como instancias de decisión de la vida escolar. De manera general, los estudiantes destacan el acompañamiento que reciben de los docentes en el logro de sus aprendizajes y la optimización del tiempo en situación de aprendizaje en cada espacio.

23 El “coordinador de curso” se constituye en la Provincia de Córdoba como una figura de intermediación entre los distintos actores de la comunidad escolar con la función general de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, articulando acciones principalmente con el equipo directivo y docentes (Resolución Ministerial 1613/09). Cabe aclarar que la incorporación de este rol en las escuelas no funciona de la misma manera en todas ellas. En el presente estudio se observó que las tres sedes estudiadas cuentan con la figura de Coordinador de curso.

24 El Nuevo Régimen Académico (NRA) para la Escuela Secundaria define las trayectorias escolares como “las distintas formas de estar, participar, aprender y transitar la escolaridad obligatoria”. A su vez, distingue entre trayectorias teóricas y reales. Las primeras refieren a “los recorridos de los sujetos en el sistema educativo siguiendo una progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. Mientras que las trayectorias reales “expresan itinerarios coincidentes con o próximos a las Trayectorias Teóricas, consecuencia de los modos heterogéneos, variables y contingentes del transitar por el sistema educativo” (Resolución Ministerial N°188/18).

Entre las estrategias de seguimiento de las trayectorias, se destacan las *tutorías* para el encuentro entre profesores y aquellos estudiantes que necesiten reforzar y fortalecer aprendizajes desarrollados en las clases. De este modo, si algún docente detecta dificultades en el desarrollo de algún contenido en el aula, se establece en acuerdo con el estudiante la asistencia a las instancias de tutorías. Con relación a esto, tanto docentes como estudiantes lo consideran como un aspecto positivo de la propuesta en la medida en que favorece la mejora de los aprendizajes –en tanto apoyo complementario al dictado de clases-, a la vez que estos últimos lo vivencian como instancias de compromiso con el docente.

En el contexto de las mediaciones con la tecnología, se sostiene que la presencia de los docentes, el intercambio y el acompañamiento cotidiano son cruciales para la mejora de la calidad de los aprendizajes. En consonancia con lo descrito, la *Tecnóloga educativa* destaca la importancia de este rol en tanto el programa permite que su función esté apoyada y potenciada por las herramientas y posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos. Así, la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje no significa que el docente sea reemplazado por la tecnología. Por el contrario,

Para que los chicos aprendan sí necesitamos un docente. Un docente que pueda diseñarles ese entorno enriquecido, plantearles la pregunta, guiarlos con preguntas que a los chicos les permita desarrollar esas habilidades de hacer sentido de lo todo lo que hay (Tecnóloga educativa).

Por otro lado, existe un acompañamiento a los docentes en su trabajo por parte de las Coordinadoras de sede. Una de ellas relata que, para llevar a cabo dicha labor examina las planificaciones, realiza sugerencias, observa las clases y dialoga permanentemente con los preceptores y docentes. En el discurso de las autoridades del Programa, si bien se reconoce que no existe un documento prescriptivo de estas tareas específicas, se señala estas actividades cuando se describe el rol de las Coordinadoras. De acuerdo a las entrevistadas, en esta interacción los docentes no presentan resistencias o tensiones al ser observados en tanto manifiestan que hay un reconocimiento de sus prácticas.

Finalmente, en esta organización no-centralizada de las decisiones escolares y sobre el programa en general está presente la construcción de un *"equipo Pro-A"* entre las distintas sedes. De este modo, hay un mayor acercamiento entre la Coordinación del programa y las sedes, presencial y virtual, pero permanente. Todas las sedes y los actores se sienten responsables en el cumplimiento de los objetivos de Pro-A, y no son simples ejecutores de una tarea específica, escindida de lo que hacen sus colegas.

(...) hablamos de Pro-A equipo, Pro-A todas las sedes y compartimos mucho con mis colegas coordinadoras y coordinadores en Córdoba, tenemos reuniones que son prácticamente de todo el día, nos reunimos, intercambiamos, nos orientan, administrativamente, pedagógica, didácticamente, bueno, vamos creciendo todos juntos, nos vamos formando, planificando acciones que se replican el mismo día, algunas en el mismo horario, otras en horarios diferidos pero en todas las sedes, somos equipo (Coordinadora de sede, Escuela C).

Los vínculos entre actores educativos como habilitantes de procesos de transformación educativa

Se advierte, en los tres casos estudiados, que las modalidades de comunicación que se promueven desde el Programa inciden en los vínculos entre los actores educativos. Es decir, su efecto es positivo en cuanto favorecen una relación más próxima y configuran espacios de trabajo conjunto y diálogo entre la Coordinadora de Sede, docentes, preceptores, Coordinador de Curso, estudiantes y familia.

Entre las herramientas brindadas por la política, el aula virtual se destaca como un dispositivo que permite la comunicación entre docentes y estudiantes, y entre pares docentes. A través de este medio, los estudiantes pueden contactarse vía correo electrónico con los profesores. Por otra parte, este canal facilita el intercambio y el trabajo articulado entre docentes de diferentes cursos, ya que puede configurarse el acceso para que uno observe los aprendizajes y contenidos que desarrollan otros colegas de la escuela.

En algunos casos, si el docente no tiene acceso al aula virtual por problemas técnicos o de conectividad, se suele utilizar la plataforma *Google Classroom* como un dispositivo análogo. Por último, la comunicación también es mencionada como herramienta de difusión de las actividades de la escuela. Por ejemplo, a través del Facebook y el Instagram de la institución.

De este modo, los vínculos en las sedes Pro-A descriptos por los entrevistados como abiertos, democráticos, horizontales, son posibles gracias a un entorno de trabajo que posibilita la articulación, la confianza y la apertura a diversas propuestas de trabajo.

Los estudiantes destacan la relación entre pares en el tiempo que comparten dentro de la escuela. Esto sucede no solo con los compañeros del curso al cual pertenecen sino también con el resto de estudiantes. Asimismo, se resalta la importancia de la figura de los preceptores a los que recurren ante cualquier circunstancia académica o personal. Caracterizan su vínculo con los profesores como amena y lo distinguen en relación a otras instituciones pertenecientes a la modalidad de secundaria común. La interrelación es permanente dentro y fuera del aula, se reconoce la paciencia y el buen humor. De esta manera, los tiempos y la cotidianeidad de los vínculos parecen facilitar trayectorias de los alumnos en tanto que atienden a su desarrollo y contención afectivo-emocional y social.

Yo también noto que los profesores tienen mucha más paciencia con nosotros. Nos toman como si fuéramos sus hijos. Tenemos mucho más libertad que en otros colegios. (...) compartimos muchas cosas con nuestros compañeros y yo me siento cómoda porque si vos te sentís mal o tenés un problema en casa, vos lo podés hablar con cualquiera de los preceptores (Estudiantes, Escuela A).

Por otra parte, en la interacción entre todos los actores institucionales, se evidencia un trabajo conjunto e intervenciones explícitas en la construcción de lazos sociales dentro de la escuela. Asimismo, hay una preocupación por generar procesos de integración entre estos actores, donde las Coordinadoras de sede se destacan como mediadoras y promotoras de lo vincular. Además, se puede añadir que los docentes articulan en la toma de decisiones sobre sus propios espacios curriculares. En este sentido, lo vincular es un aspecto destacado en la configuración del entorno educativo en la escuela Pro-A en tanto se facilita la comunicación, el diálogo, el trabajo conjunto y la disposición para las prácticas de innovación.

Respecto de las reglas institucionales en las que se inscriben las relaciones entre los distintos actores mencionados, se destacan dos dispositivos que son transversales a la propuesta educativa del Programa y que son promovidos por el Ministerio de Educación de la provincia. En primer lugar, los **Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)**²⁵ donde se establece la construcción colectiva y democrática de marcos normativos que deben quedar plasmados en un documento escrito; y por el otro **acuerdos institucionales** que se elaboran en las reuniones y quedan registrados. De esta manera, se consensuan objetivos y abordajes pedagógicos y didácticos, siendo este aspecto normativo que atraviesa a la escuela un elemento clave para habilitar y potenciar el entramado vincular que Pro-A propone.

Finalmente, la posibilidad de generar estos espacios en conjunto se relaciona a los recursos como aspectos facilitadores u obstaculizadores del trabajo. Específicamente, como elementos primordiales para la comunicación y el encuentro se menciona la disponibilidad de internet y el recurso de la plataforma virtual donde se cargan los aprendizajes pendientes y logrados de los estudiantes en los diferentes espacios curriculares. Esta plataforma resulta innovadora en tanto visibiliza entre los docentes el transcurrir de las trayectorias escolares los estudiantes.

25 Los AEC (Acuerdos Escolares de Convivencia) en la educación secundaria se formalizan como propuesta en 2010 a partir de la Resolución 149/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Jornada de ocho horas

Desde una mirada institucional, la escuela organiza sus *tiempos y espacios* en función de una jornada escolar de ocho horas de permanencia diaria. Dicha jornada abarca no sólo los horarios de desarrollo de los espacios curriculares troncales, los Clubes y Talleres, sino también los espacios destinados a *tutorías*, los horarios de almuerzo, así como recreos.

Entre los elementos que efectivizan la organización institucional, es importante advertir que por decisión del programa educativo todos los estudiantes son beneficiarios del PAICor²⁶. Así, con el objetivo de favorecer las trayectorias escolares en este formato, la política les garantiza la alimentación en el transcurso de la jornada escolar.

En cuanto al desarrollo de clases, en algunas sedes, durante las primeras horas se dictan los espacios curriculares troncales, mientras que, las últimas horas después del almuerzo son asignadas a los Clubes, con el argumento de que hacia el final del día los jóvenes están más exhaustos. Mientras que, en otros casos, se observa que la distribución se invierte, ya que detectan que espacios lúdicos como los clubes facilitan la atención y son más agradables para los estudiantes al principio de la jornada escolar. Esto indica cierta flexibilidad en la organización y distribución de los tiempos de acuerdo a una lectura y caracterización de la población escolar.

En relación a las tutorías, éstas se organizan de manera variada y flexible con una duración de aproximadamente cuarenta minutos. Algunas se desarrollan por la mañana antes del ingreso a la jornada escolar y otras por la tarde, una vez finalizada.

Los estudiantes, además, comentan que no cuentan con un timbre que marque el inicio y el fin del recreo, a diferencia de otras escuelas. Por un lado, esta situación puede inscribirse en la concepción del estudiante autónomo ya referida. Y por otro, en algunas ocasiones trae aparejada ciertas dificultades en la administración de los tiempos por parte de los alumnos, puesto que algunos no ingresan a horario a determinado espacio curricular²⁷.

En referencia a la organización institucional, una de las Coordinadoras de sede destaca el tiempo de permanencia de cada jornada escolar como parte de un trabajo intenso para que los estudiantes lo aprovechen en "situación de aprendizaje". Además, resalta la importancia de los espacios de recreación con los que cuenta este edificio escolar, representados en un sector donde disponen de puff, ping-pong y metegol.

Asimismo, respecto de la extensión de la jornada escolar, algunos entrevistados la han señalado como una problemática que, especialmente en los primeros años, resulta condicionante de la permanencia en la escuela.

el relato es la carga horaria (...) ocho horas intensas, los profesores son intensos (Coordinadora de sede, Estudiante A).

En sintonía con lo anterior, los docentes buscan promover el trabajo con el aula virtual durante la jornada escolar para evitar el desarrollo de tareas fuera de su horario, de manera de no asignarles actividades que invadan el espacio particular en sus hogares.

De la observación institucional y las diferentes entrevistas realizadas se advierte que la extensión de la jornada si bien podría por momentos ser considerada como un factor condicionante por la mayor exigencia y permanencia que supone, es valorada positivamente en los relatos de los distintos actores en razón de que la organización de esas horas responde a las necesidades e inquietudes de cada sede y a sus particulares condiciones de aprendizaje.

26 El Programa de Asistencia Integral de Córdoba fue creado mediante el decreto provincial 124/84. Actualmente, tiene la finalidad de atender a niños/as y jóvenes de menores recursos económicos, que asisten a establecimientos educativos, brindando asistencia alimentaria y propendiendo a mejorar hábitos vinculados a una alimentación saludable.

27 En este caso las situaciones acontecidas se van paliando con llamados de atención en esta instancia.

En vínculo con la comunidad

El apartado *vínculo entre la escuela y la comunidad* contempla las relaciones que se establecen entre las sedes Pro-A estudiadas y las familias de sus estudiantes. Según lo manifestado en las entrevistas, los vínculos que se logran establecer desde las escuelas con éstos colectivos funcionan como proyección de la dinámica que se fomenta en su interior -desarrollada en el apartado 4.7.3. El seguimiento personalizado y el acompañamiento a estudiantes y docentes como propuesta de involucramiento- entre los distintos roles que participan en la escuela.

La vinculación entre escuelas y familias se ha configurado en los últimos años como una problemática a atender, y concentra demandas cruzadas, tensiones, acuerdos y desacuerdos. Desde el relato de las escuelas y docentes suele presentarse a las familias como condición de escolaridad, donde se les asigna la responsabilidad por la escolarización de sus hijos (Santillán y Cerletti, 2011).

En este contexto, marcado por profundas fragmentaciones entre la vida escolar y la vida familiar, ciertas condiciones inherentes al programa Pro-A, se traducen en un interés especial en el acercamiento y comunicación desde éstas escuelas hacia las familias. Así, en el estudio realizado se lograron identificar al menos tres instancias o motivos de acercamiento entre ambos.

En primer término, como respaldo de la centralidad que otorgan estas escuelas al estudiante y su trayectoria, que se traduce en una expresión de preocupación y acompañamiento a los mismos. De esta manera, si bien durante las entrevistas con docentes y Coordinadoras prevalece un discurso de “sentido común” acerca del deber ser de la familia que remarca los “problemas” y “faltas” del entorno familiar, se argumenta que las prácticas de todos los actores educativos están permeadas por una actitud de compromiso, búsqueda de soluciones y la apertura al diálogo para con ellas. Así, se sostiene que

Son muy pocos los papás que dicen “¿cómo va mi hijo? ¿Tiene algún problema?” entonces nosotros siempre los estamos llamando a los papás. Por reiteración de faltas, porque le pasó algo, porque vemos que no anda bien, porque el rendimiento de los profes no está diciendo “este chico me preocupa porque no avanzó, porque retrocedió, porque está triste o no”, no se trata solamente de una nota (Docente de Club, Escuela C).

Aun así, se presentan dificultades para las autoridades educativas en concretar espacios de participación e involucramiento familiar en la vida escolar de los estudiantes.

Otro eje que caracteriza estos vínculos se observa con motivo de los proyectos institucionales. Estas instancias permiten, en ocasiones, vincularse con otras instituciones educativas, en algunos casos con escuelas Pro-A. Algunos ejemplos son: la “Semana TIC”, las “Olimpiadas de Programación” y la “maratón Pro-A”.

Finalmente, se encuentra un tercer estímulo por el cual se logra acercar la escuela al hogar de los estudiantes, esto es, a través de actividades esporádicas en pos de contribuir con la organización de la cooperadora escolar.

El clima de aprendizaje, la buena onda, el afecto que hay de los alumnos, el respeto de los alumnos a los Profes, es como que se extiende a la casa y la familia se incorpora, es fácil entrar así, no hay hostilidad entre los estudiantes. Los profesores o los coordinadores, estamos todos abiertos al diálogo, entonces la familia tranquilamente es permeable a ese diálogo, están presentes (...) (Docente de Taller, Escuela A).

El relato de una Coordinadora de sede destaca a la escuela como tutela, guía y acompañante de los

familiares en el proceso de escolarización de los jóvenes y adolescentes del programa.

(...) siempre apuntamos hacia la familia, el discurso es, primero son sus hijos y luego nuestros estudiantes. Me acuerdo que en algún momento, siento que estoy en una escuela para padres, porque teníamos que sostener primero a las familias para que pudieran hacer el acompañamiento de los chicos (Coordinadora de sede, Escuela B).

Como queda de manifiesto, el esfuerzo en la construcción del vínculo sólido y de cooperación entre la escuela y la familia que promueve Pro-A cobra sentido a como una de las condiciones necesarias para construir ese entorno educativo que la política prescribe, al reconocer la importancia del involucramiento que tiene cada una de las partes para acompañar las trayectorias de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pro-A como política en construcción: el entorno educativo

Entender qué implica entorno educativo en el programa experimental requiere una referencia a lo que Ball define como el juego entre lo que la política prescribe (lo “readerly”) y lo que efectivamente ocurre en su concreción (lo “writerly”). Así, a lo largo de este segundo núcleo propuesto para el análisis se intentaron reconstruir los distintos elementos que caracterizan esas particulares condiciones que se conjugan para garantizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas Pro-A, y que evidencia cómo en la puesta en práctica de la política emergen aspectos que le imprimen a éstas una impronta particular.

El espíritu Pro-A, como concepto emergente del campo, sintetiza la relación entre los distintos componentes analizados. En la voz de los distintos actores escolares entrevistados, esta expresión hace referencia a un sentido de pertenencia e identidad que distingue la propuesta educativa y que dinamiza, al interior de cada sede, las particularidades del entorno educativo que propone la letra de la política. Así, da cuenta de un nuevo enfoque de lo escolar, de los aprendizajes, de la evaluación, de los formatos, del currículum y de la relación docente-alumno.

El espíritu Pro-A, de esta manera, refiere a un sentido de lo común, propio y distintivo que los mismos actores significan y adquiere materialidad en sus prácticas, sus motivaciones y esos modos de estar en la escuela.

Guau!!! Mucho (ríe), todo, todo, bueno, empezando por el interés de los chicos por aprender y estar en la escuela es como que eso no lo había visto ni en privado ni en público ni en instituto qué sé yo, no sé si ha habido, si existe alguno que se haya hecho la chupina²⁸, todos quieren estar acá, llega la hora de irse y no se van. Eso me llama, me atrapa, los profes también estamos horas acá adentro... eeh, bueno la infraestructura también es una diferencia importante, al ser un lugar cómodo, un espacio cómodo, la relación que hay entre los alumnos y los docentes. Si bien, perciben autoridad y respeto, es como una linda manera de aprender (Docente de Taller, Escuela A).

El “espíritu Pro-A” como experiencia sentida y vivida por sus protagonistas configura la **cultura de las escuelas experimentales**, por cuanto construye visiones de mundo particulares que definen los modos y formas de relacionarse entre los actores con la escuela, con las familias, así como con la política educativa. Al relatar sobre la experiencia en las escuelas, los entrevistados destacan sentirse afortunados por ser parte de una propuesta que en sus relatos definen como transformadora, novedosa, sin precedentes. **“A mí me apasiona este cole, el proyecto y el equipo con el que laburo”** (Coordinadora de Sede, Escuela A).

Asimismo, parte de esta construcción cultural es la valoración positiva y distintiva que asume la noción de “cambio constante” en esta propuesta educativa. Se describe a la escuela como un espacio de libertad y creatividad, donde el hecho de plantearse como programa experimental permite a las escuelas Pro-A a innovar sin estar constreñidos por normativas. De hecho, las instituciones no cuentan con Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con lo cual cada vivencia abre nuevos caminos, en los que el registro y la sistematización de las prácticas son muy importantes.

28 Término coloquial utilizado para referir a una inasistencia injustificada a la escuela que desconocen incluso los padres de los alumnos.

Este desafío de generar transformaciones constantemente da cuenta del programa como una propuesta en movimiento, y por ende, siempre en proceso de construcción que es interpretado como una oportunidad, de manera contraria al estancamiento y/o aburrimiento que los entrevistados perciben que generan otras propuestas educativas. Como expresa una docente “nacimos cambiando y si no cambiamos, nos aburriríamos (...). Eso está en el corazón de la escuela” (Docente de Espacio curricular, Escuela C).

De esta manera, puede advertirse un desarrollo progresivo y colectivo del PEI desde las experiencias cotidianas, con un enfoque situado, como un elemento que permite cierta flexibilidad a los cambios dentro de la institución e influye en cómo los actores perciben estos entornos educativos. Los mismos docentes y Coordinadoras de sede entienden que están eligiendo una forma de estar en la escuela, donde es habitual que la propuesta curricular, pedagógica y organizativa se transforme. Se puede afirmar que existe una matriz cultural donde los actores deben adaptarse constantemente.

Los que estamos acá elegimos estar acá, sabemos a qué nos atenemos por así decir al pertenecer a una escuela Pro-A, y al elegirlo, se asume de otra manera. Entonces, acá los cambios es lo rutinario nuestro, que haya cambios, que haya novedades, que esto se dio, que mañana no se da más, porque apareció algo diferente. Estamos acostumbrados a esto. Por ahí en una escuela común eso cuesta. Cuesta acomodarse a los cambios. Nosotros...está en nuestra matriz. Contrato fundacional, vendría a ser eso (Docente de Espacio curricular, Escuela C).

Estas características que se retoman de los discursos de los entrevistados engloban los elementos referenciados más arriba como definitorios del entorno educativo de las escuelas experimentales.

Así, las concreciones institucionales que asumen los entornos educativos en las sedes de Pro-A complejizan aún más lo prescripto en la política en tanto allí, se declara que la garantía del entorno educativo debe estar ligada a las TIC. Sin más especificaciones, dicha prescripción instala un interrogante respecto de qué elementos deben conformar tal entorno. Sin embargo, la puesta en práctica complementa su definición, en tanto que desde el discurso de los actores involucrados en la propuesta, el entorno educativo de las escuelas experimentales se concreta a través de una identificación y sentimiento de pertenencia al programa como lugar de encuentro con prácticas educativas creativas, novedosas y por lo tanto desafiantes. La entienden, de igual modo, como experiencia transformadora y de vanguardia, como la escuela de la que quieren ser parte, en tanto protagonistas de su construcción cotidiana.

Así, plantear el programa como un escenario para el cambio, requiere de docentes y estudiantes dispuestos a tales transformaciones, es que la política plantea perfiles específicos, formas alternativas de asumir la gestión escolar y nuevos modos de encontrarse en el seguimiento y acompañamiento de estudiantes. Al promover, además, nuevos modos en los vínculos entre los actores educativos y con el conocimiento, los lleva a encontrarse con la propuesta desde la identificación y el sentimiento de pertenencia. Puesto que ser parte de Pro-A es vivenciado personal e institucionalmente como posibilitador de nuevas experiencias, es que configura subjetividades entusiastas de ese “espíritu” propio que la escuela propicia.

3.4. Conclusiones

En primer lugar, sobre el núcleo Énfasis en las TIC, se destaca la resolución inicial (136/14) que incluye objetivos y el plan de estudios que da origen al programa experimental y sirve como marco general para su puesta en práctica. En este sentido, el funcionamiento de Pro-A conforme a los objetivos vinculados a la tecnología encuentra matices y variaciones según el contexto en el que se inscriben las escuelas. Así, un elemento recurrente es la referencia a los equipamientos y la conexión a internet. Tal como se advierte en esta investigación, a partir de los casos estudiados, la política dista de ser autosuficiente respecto de la provisión de recursos y se apoya en otros programas educativos (por ejemplo: Conectar Igualdad previamente, Aprender Conectados en la actualidad), así como en otros actores (docentes, familias, universidades, empresas).

En segundo lugar, otro aspecto a resaltar se vincula con el entorno de aprendizaje que ofrece el aula virtual. En este sentido, el rol y acción de la Tecnología educativa parecen fundamentales para acompañar el uso de esta herramienta y traducir lineamientos y orientaciones del programa, que no están explicitadas en un documento escrito.

En general, la normativa relevada muestra la escasa regulación sobre estos aspectos vinculados con las TIC en las escuelas Pro-A. Sin embargo, en 2018 se publican textos que avanzan progresivamente en la explicitación de aprendizajes y contenidos mínimos de algunos espacios formativos de la especialización, y en la caracterización de los formatos curriculares del taller y los clubes.

Por otra parte, sobre el concepto de *Entorno educativo* no se encuentran definiciones normativas, pero asume centralidad en la medida que la resolución 136/14 plantea intenciones de modificar lógicas organizativas dentro de la institución escolar, así como garantizar entornos que acerquen las culturas escolares con las juveniles.

De esta manera, las intenciones del programa se reconstruyen a partir de las prácticas que regulan a los actores escolares: la jornada de ocho horas, el régimen de evaluación y calificación, por ejemplo. A su vez, se analizan las modalidades de ingreso de docentes y estudiantes así como los discursos de la política sobre ellos. También, las definiciones sobre el rol de las Coordinadoras de sede ofrecen orientaciones sobre la importancia de las transformaciones en la organización y gestión escolar. Asimismo, se observa la emergencia de prácticas y significados (como por ejemplo el concepto de "espíritu Pro-A") que no están regulados por la política y de igual manera se reproducen y generan apropiaciones dentro de la institución en consonancia con la idea de entorno educativo.

Desde la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y en el marco de la Red Federal de Investigación, se selecciona una política para la innovación como objeto de análisis, siendo el programa experimental Pro-A una política que reviste estas características con el propósito de garantizar una educación que atienda a las demandas de una formación especializada.

En lineamiento con lo trabajado conjuntamente con otras cuatro provincias, una política que se postula como innovadora presenta modificaciones en la organización escolar de manera que sus efectos se traduzcan en mejoras educativas. Así, el *RA*, la *organización curricular*, el *trabajo docente* y los *actores educativos intervinientes* en Pro-A se constituyen a partir de elementos que le dan una impronta diferenciada respecto de la escuela secundaria común, en tanto focaliza una enseñanza atravesada por las TIC.

El análisis de la puesta en práctica de esos elementos novedosos no se encuentra al margen del contexto en el que sitúa esta política educativa. Por lo que, en la medida en que no puede ser pensada sólo como un conjunto de prescripciones, su puesta en acto es lineal y unívoca, sino que responde a condiciones contextuales y subjetivas que le imprimen particularidades en la práctica escolar. La descripción de las concreciones de Pro-A da cuenta de las reconfiguraciones que implican la construcción cotidiana de una política para la innovación, en tanto aborda la manera en que se entrelaza aquello que enuncia la política con las formas en que los actores lo apropian y resignifican en su práctica a través de las diferentes dimensiones.

Hablar, entonces, de un entorno educativo en términos de innovación significa pensar sus configuraciones al interior del programa y en relación dinámica con un contexto que favorece la inserción de alternativas en la vida escolar. De igual modo, indagar las implicancias de postular una política con énfasis en las TIC es describir de qué manera los actores involucrados significan ese énfasis y lo traducen en la práctica.

Organización curricular

En primer término, una escuela que forma a sus estudiantes con aprendizajes atravesados por la tecnología implica repensar la práctica educativa en su totalidad. Pues, en la medida en que la tecnología es recurso y a la vez contenido, requiere de adecuaciones que permitan articular esta doble implicancia. En este sentido, en las tres escuelas analizadas el diseño y las normativas de los proyectos educativos consideran establecer estrategias de enseñanza que, en consonancia con la disponibilidad de recursos y equipamientos, buscan colocar al estudiante en un nuevo lugar frente al conocimiento. Pues, el acercamiento a nuevos lenguajes digitales lo posicionan de manera activa, como partícipe en relación a las nuevas tecnologías, en tanto creador y no ya como mero usuario. Asimismo, se detecta que los estudiantes disponen de un bagaje de conocimientos referidos a la tecnología que modifican la relación con sus docentes, en el contexto educativo general donde las asimetrías en base a los saberes se tensionan.

En los casos observados, la disponibilidad de recursos es indispensable para las concreciones de la política al ser un factor que habilita u obtura el desarrollo de esta formación especializada. Entre los elementos que ofrece el programa, las horas institucionales docentes y el aula virtual son parte de los **artefactos** que se requieren para su puesta en acto. Además, se consideran cuestiones edilicias, equipamiento tecnológico (computadoras, proyectores, TV, entre otros) y acceso a internet. Sin embargo, se presentan accesos diferenciales a ciertos recursos de acuerdo a los contextos en los que sedes se encuentren. De este modo, la práctica áulica, al estar atravesada por dichos requerimientos, enfrenta a los actores educativos a dificultades y desafíos que los lleva a generar estrategias alternativas en pos de garantizar los objetivos que se propone la escuela experimental. Así, se destaca el compromiso de las familias en la gestión y adquisición de recursos por medio de la Cooperadora. Otros actores o programas aparecen, además, como garantes en el equipamiento de las escuelas. Por lo que dicha provisión depende en algunos casos de voluntades individuales y estrategias generadas por los actores involucrados en la cotidianeidad escolar.

A modo de ejemplo, el Programa Conectar Igualdad como proveedor de insumos informáticos de todas las escuelas secundarias hasta el año 2018, momento en el cual cesa su función y aparece en su reemplazo otro programa denominado "Aprender Conectados" que reestructura la provisión de recursos. En un primer momento, el programa Conectar Igualdad adquiere un valor agregado dentro de las escuelas Pro-A frente a las necesidades de equipamientos existentes para hacer posible el desarrollo efectivo de aprendizajes ligados a la tecnología, al brindar computadoras a docentes y estudiantes.

Régimen académico

La orientación de las escuelas Pro-A estudiadas tienen como finalidad que los estudiantes sean capaces de desarrollar software en distintos lenguajes y productos digitales, además de identificar y resolver problemas o fallas de programación, según su normativa. Un elemento que favorece a tal adecuación es que, desde la dimensión de RA, se establecen espacios curriculares específicos en todos los años, así como Clubes y Talleres que, de manera complementaria, contribuyen a dicha formación especializada. De esta manera, se propone una incorporación de las TIC donde los aprendizajes se complejizan gradualmente y se utilizan modalidades pedagógicas diversas dirigidas a que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos. Además, este formato escolar Pro-A parece fortalecer las trayectorias de los estudiantes en una jornada de ocho horas intensas de aprendizaje.

Por otra parte, se señala que estas escuelas han sido las precursoras y fuente inspiradora del Nuevo Régimen Académico (NRA) de la educación secundaria de la Provincia de Córdoba ya que en sus distintos capítulos se incorporan normas y prácticas institucionales propias del programa experimental. Como se ha mencionado anteriormente, pese a no aparecer en la resolución que pone en marcha el nuevo régimen, las escuelas Pro-A estudiadas lo incorporan entre abril y mayo del 2018. Particularmente, cabe mencionar el Régimen de Evaluación y Promoción, en el que se modifica la acreditación de saberes a través de la institucionalización de los *aprendizajes logrados y pendientes*. Dicho proceso se flexibiliza al otorgar oportunidades por fuera del ciclo escolar anual y ofrecer *tutorías* para los alumnos. De esta manera, se implementan distintos dispositivos para acompañar y apoyar la escolaridad de los jóvenes. Esto atiende a la centralidad del estudiante como aspecto clave de esta propuesta, contemplando los tiempos de aprendizaje de cada uno.

Trabajo docente

En este punto, se logra detectar en los tres casos visitados que los perfiles docentes son un elemento primordial, en la medida en que deben contar con una formación especializada en TIC, acorde a la oferta educativa del programa. De igual modo, deben atender a una constante actualización en sus capacitaciones para responder a las demandas de la propuesta y de los estudiantes. Dicha exigencia se vivencia como desafío personal y forma parte del compromiso que los profesores asumen al involucrarse con las escuelas experimentales. Ante esto, es importante señalar lo que se mencionó con relación a la auto exigencia propia de los docentes, puesto que da cuenta del interés y motivación que les genera el trabajo en dichas instituciones escolares, por lo que no vivencian las instancias de capacitación como obligación o carga, sino como satisfacción.

Esta manera de entender la docencia tiene sentido al circunscribirse en el nuevo escenario, donde la innovación educativa adopta una connotación positiva y se plantea como deseable; los sujetos son interpelados y reconfiguran sus subjetividades en torno a estos discursos y las diferencias con el sistema educativo tradicional para la educación secundaria. Así, los docentes se definen en base a estos parámetros y buscan no quedar atrasados profesionalmente en este nuevo escenario. Como corolario, la escuela Pro-A aparece como un contexto favorable para su desarrollo como docentes, reforzando su "deseo de estar ahí" en la cotidianeidad escolar.

Los profesores, en este sentido, muestran entusiasmo por sentirse parte de una propuesta transformadora. Además, se constituyen en miembros activos en la medida en que construyen sus prácticas innovadoras desde su capacidad inventiva y creativa. Por dicha actitud, se puede definir el perfil docente, entonces, como actores emprendedores de la política.

Por último, cabe señalar un aspecto valorado por los docentes en su trabajo: el acompañamiento a sus tareas y formación. Tanto el reconocimiento de horas institucionales remuneradas como el seguimiento realizado principalmente por las Coordinadoras de sede, atravesado por el trabajo en equipo con otros colegas, son elementos que estimulan su participación en estas escuelas como parte de un proyecto educativo. Sin embargo, se plantean ciertas dificultades con respecto a las modalidades de contratación y tensiones en cuanto al reconocimiento formal de titularidades y cargos efectivos que no pueden soslayarse. De esta manera, se combinan incentivos individuales (como las capacitaciones y el desarrollo profesional) y colectivos (como acompañamiento y seguimiento dentro de la escuela) que configuran la dimensión del trabajo docente.

Actores intervinientes

Un aspecto a destacar en estas instituciones es el vínculo que se genera entre los actores que forman parte de la política. Dicho elemento, además, delimita la construcción de un entorno particular, caracterizado por un desarrollo flexible y sin tensiones de las propuestas educativas. Esto coloca a la propuesta Pro-A en un lugar distanciado de lo que acontece, en general, en las escuelas secundarias comunes. Pues, a través de las entrevistas describen un habitar la escuela desde un querer estar, desde un compromiso de todos los actores educativos. Pensar su sentido de pertenencia en términos de *“espíritu Pro-A”* constituye una condición facilitadora en la concreción de la política. Pues, en este proceso de apropiación cotidiana los actores manifiestan buena predisposición en sus actividades y responsabilidades, y asumen el desafío desde la convicción de que las escuelas experimentales conllevan una impronta de transformación en el proceso de formación educativa de los estudiantes.

Dicho *“espíritu Pro-A”* está conformado de igual modo por estudiantes motivados por el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías. En sus relatos puede notarse un interés por conocer los lenguajes de programación, curiosidad y participación activa en la elección de temáticas y modalidades de trabajo. Esto se pone en evidencia, por ejemplo, a través del desarrollo de los Clubes.

No es de menor importancia para la conformación de este entorno el modo de ingreso de docentes y estudiantes a la escuela, en tanto que sus perfiles reflejan y responden a la propuesta Pro-A. En el caso de docentes, la selección se centra en la búsqueda específica de profesionales con formación especializada en tecnología. En relación a los estudiantes, si bien las modalidades de ingreso responden al contexto particular situado, se puede detectar un perfil motivado en la propuesta de enseñanza que brindan las escuelas experimentales.

La gestión educativa también es un elemento distintivo, en la medida en que se plantea una *gobernanza heterárquica* y la Coordinadora de sede se erige como “líder pedagógico”. Lo remarcable es que su gestión es caracterizada como democrática, horizontal, abierta, desde la comunicación, el diálogo y la búsqueda de consenso.

Sobre el rol de la Coordinadora, se infiere que es clave su participación y actuación dentro de Pro-A. Tiene una mirada de la totalidad de la escuela y de los actores que facilita la generación de proyectos y acciones de fortalecimiento de la política. Además, se observa un poder de decisión de la Coordinación en un marco de flexibilidad, donde no se encuentra atrapada en normativas administrativas. Esta situación la empodera y construye su rol como innovador y novedoso respecto del resto de las instituciones educativas.

El *“espíritu Pro-A”* que posiciona el vínculo de los miembros involucrados desde otro lugar con la escuela, reconfigura de igual manera los modos y formas de relacionamiento entre ellos, así como con la familia y la comunidad en general. Pues, sentirse parte activa de una propuesta innovadora modifica las subjetividades, volviéndolos sujetos transformadores de la práctica educativa. Así, construir una nueva mirada de los aprendizajes, contenidos, formatos y vínculo entre docentes y estudiantes, configura una perspectiva abierta y renovada en relación a la educación.

Palabras finales

Desde la normativa, se prevé que las escuelas experimentales se erijan como centro de la propuesta a la tecnología como contenido y como recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tanto nuevo modo de acercarse al conocimiento, prescribe además una serie de adecuaciones en los perfiles docentes que responden a los requerimientos específicos en relación a la aplicación de las tecnologías en la práctica áulica. No es de menor importancia destacar que el programa se inscribe en las adecuaciones del Nuevo Régimen Académico, lo que plantea, a su vez, otro vínculo en relación a las trayectorias escolares de los estudiantes.

Por su parte, la dimensión textual de la política adquiere un rol activo. Pues, a fin de evitar quedar al margen de las transformaciones que se generan en la práctica, elabora a la par nuevos documentos que explicitan sus intenciones.

Durante el año 2018, por ejemplo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba publica materiales explicativos del programa. Por un lado, detalla la propuesta con sus objetivos, contenidos y aprendizajes, espacios curriculares específicos, entre otros elementos. Por el otro, describe los procedimientos para la cobertura de cargos en el ciclo 2019. La elaboración de dichos anexos define los pasos a seguir para la postulación de preceptores, secretarios. Además, detallan los requerimientos para la inscripción en horas cátedra de espacios curriculares de la formación especializada, así como Clubes y Talleres. A través de la resolución ministerial 190/18 se pone en vigencia, además, la Orientación en Biotecnología.

Amén del texto que da forma a la política desde lo escrito, la construcción cotidiana de dichas escuelas devela intersticios que la reconfiguran. Por tanto, la puesta en acto expone una distancia respecto de lo prescriptivo. Las escuelas Pro-A adquieren, desde lo que Ball (2016) nombra como “writerly”, espacios de resignificaciones y reapropiaciones que hacen de cada sede una concreción singular, una traducción particular del programa. En este sentido, la amplitud característica de la dimensión textual del programa habilita prácticas no condicionadas por una normativa cerrada. De este modo, se retroalimentan las dos dimensiones de la política, donde la práctica orienta la construcción del texto como proceso continuo de escritura.

La conformación de las escuelas Pro-A entendida como construcción de un habitar escolar cotidiano, así como de los elementos que resultan innovadores entre los actores educativos confluyen en la concreción de la política, en un contexto particular que a su vez actualiza y reconfigura dicha puesta en acto. De este modo, las concreciones que asume la política conlleva una resignificación de la propuesta, dotando de nuevas miradas, conceptos y prácticas tanto la experiencia educativa como los vínculos que se entretienen en un habitar la escuela diferente.

En estas reconfiguraciones y tras analizar los discursos sobre innovación con énfasis en las TIC y aspectos constitutivos del entorno educativo en Pro-A, se reconoce las interrelaciones entre ambos. Es decir, no constituyen esferas separadas sino que operan conjuntamente en la concreción de la política, en la experiencia Pro-A y los significados que producen y reproducen los actores educativos.

De esta manera, las prácticas y discursos sobre innovación se construyen como diferenciación y crítica al modelo tradicional de escuelas secundarias. En este escenario, los objetivos, contenidos, reglas, normas, relaciones y organización escolares tradicionales están en tensión y la innovación emerge como una posibilidad de transformar la escuela. Asimismo, pensar el programa experimental como una política que se va escribiendo a medida que se habitan la sedes, es comprender la propuesta en su complejidad, dinamismo y desde las variadas dimensiones que la conforman.

En el plano de las proyecciones de la política para la innovación se plantean algunas cuestiones en relación a su continuidad y cobertura. En este sentido, a partir de las entrevistas realizadas se definen las escuelas Pro-A como espacios formativos especializados, sin la intención de avanzar hacia su universalización dentro de la provincia. Por otra parte, se propone el objetivo de llegar a las cuarenta sedes en 2019. En este escenario, es importante considerar que aquellos aspectos mencionados en el presente informe como condiciones facilitadoras para las concreciones institucionales se deben circunscribir al momento en que se realiza esta investigación y no pueden escindirse de la cantidad de escuelas que presenta el programa en la actualidad. De esta manera, resulta crucial observar cómo se desarrolla la propuesta educativa en un contexto posterior.

Para concluir, se menciona la necesidad de profundizar y ampliar las investigaciones en torno al programa experimental que indaguen en la práctica escolar y los significados emergentes, contrastantes o no con el texto de la política, dado que sus aportes son valiosos para el sistema educativo provincial. Además, se considera que la sistematización de las experiencias en Pro-A colabora con la reflexión sobre la formación docente, las condiciones facilitadoras de prácticas innovadoras y las políticas en las escuelas secundarias.

Bibliografía

BALL, Stephen J. (1994) [1982]: "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar". Editorial Paidós. España.

BALL, Stephen J. (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica" (traducción de Estela Miranda - UNC) en Páginas Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación n° 2 y 3, Septiembre. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.

BALL, S. J. (2003). "Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage". London: Routledge Falmer.

BALL, Stephen J; BRAUNA, Annette; MAGUIREB, Meg (2010) "Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning" Institute of Education, University of London, UK. Department of Education & Professional Studies, King's College London, UK. Online publication date: 24 August 2010.

BEECH, J. y MEO, A. I. (2016) "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados: Jason Beech y Analía I. Meo.

FEIXA, Carles y NOFRE, Jordi (2012) "Culturas juveniles", en Sociopedia.isa, DOI: 10.1177/205684601291
REGUILLO CRUZ, Rossana (2012) "Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto". Buenos Aires, Siglo XXI Ediciones. 1º edición.

RIVAS, J. Ignacio; SEPÚLVEDA, M. Pilar; RODRIGO, Pilar (2005) "La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico". Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13. Diciembre. Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>

SANTILLÁN, L y CERLETTI, L. (2011) "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". Boletín de Antropología y Educación, pp. 7-16. Año 2 - N° 03.

Documentos normativos

Anexo I - Acerca de las escuelas Pro-A/2018

Ley de Educación Nacional 26.206/06

Documento "Escuelas Pro-A" (2016) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Resolución 149/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Resolución 136/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Resolución 1463/15 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Resolución 190/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Resolución Ministerial 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

CHACO

FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN ENTRE EDUCACIÓN PRIMARIA A EDUCACIÓN SECUNDARIA

ACOMPAÑAMIENTO VINCULAR Y PEDAGÓGICO DE
LOS INGRESANTES A LA ESCUELA SECUNDARIA E
INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación



CHACO
Gobierno del Pueblo

Chaco

Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria
Acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria e intervenciones pedagógicas.

4. Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria y secundaria

4.1. Acerca del Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria y secundaria como política

Los principales marcos normativos¹ de la educación pública argentina ponen de manifiesto la intencionalidad del Estado de dar garantía al cumplimiento de la obligatoriedad escolar tal como mencionamos en la introducción del presente estudio.

Particularmente, desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco se reconoce que el pasaje del nivel primario al secundario no está asegurado para todos y todas las y las estudiantes de la provincia. Ante esa situación, el ministerio provincial emite la Resolución N°6330/16 para aprobar e implementar el Programa Provincial de Trayectorias Escolares “Fortalecimiento de los procesos de transición entre Educación Primaria a Educación Secundaria” y el documento de apoyo a las escuelas “Orientaciones pedagógicas y administrativas para el fortalecimiento de los procesos de transición de Educación Primaria a Educación Secundaria”. Ambos, configuran la política estudiada en el marco de esta investigación.

En el último de los documentos mencionados se establecen los siguientes propósitos:

- Asumir la corresponsabilidad entre ambos niveles y modalidades para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas.
- Mejorar el proceso de transición en el pasaje de séptimo a primer año del nivel secundario para fortalecer la continuidad de la escolaridad y su permanencia.
- Mejorar las condiciones de pasaje entre niveles de educación primaria y secundaria, priorizando las áreas de Lengua y Matemática mediante el fortalecimiento pedagógico de las propuestas de enseñanza.
- Institucionalizar las acciones de articulación entre escuelas primarias y secundarias en el marco de Proyecto Educativo Comunitario (PEC).
- Construir criterios comunes entre equipos supervisivos y directivos de ambos niveles a fin de consensuar el trabajo con los docentes, en las propias instituciones, focalizando las virtudes y fortalezas de cada nivel en su particularidad.
- Fortalecer la organización pedagógica institucional para el ciclo básico de la educación secundaria generando espacios de participación.
- Asumir la responsabilidad y el compromiso colectivo e institucional para asegurar la continuidad de las trayectorias escolares.

Esta política surge por la necesidad de institucionalizar las prácticas que realizan las escuelas para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares. Al respecto una de las autoridades expresa:

Llegar a la construcción de este instrumento implica dar cuenta de procesos de años anteriores que terminan plasmándose en un instrumento. Hubo muchas experiencias anteriores que no estaban institucionalizadas (...) Estos instrumentos que hoy están garantizando fueron basados en esas experiencias que nosotros sabíamos que existían (Integrante del Equipo directivo de nivel secundario).

¹ Ley Nacional de Educación N° 26.206; Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación docente 2012-2016 y Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

La política abarca a todas las escuelas de la provincia. Esto fue previsto en el tercer artículo de la Resolución N° 6330/16, que convoca a: "ENCOMENDAR a Supervisores y Directores de Escuelas Primarias y Secundarias a garantizar la implementación y acompañamiento a docentes en el marco del Programa que se adjunta en el Anexo 1."

El Director Regional informa que, para la implementación, en el caso particular de la ciudad de Resistencia, se realizaron reuniones por agrupamientos con los supervisores, directores y con los maestros de séptimos y los de secundarios.

Nosotros lo que hacíamos el año pasado era dividir a la ciudad de Resistencia en ocho sectores, y veíamos la escuela primaria y secundaria que estaban cerca. Y ahí armábamos reuniones con ellas (Director Regional).

Desde su implementación la política no expresa en el texto resolutivo su obligatoriedad, sin embargo, entiende a las instituciones educativas como las responsables de promover el pasaje de los estudiantes de séptimo año del nivel primario al primer año del nivel secundario, a partir del fortalecimiento del gobierno institucional y la conformación de equipos de trabajo docente. Así lo señala un integrante del Equipo directivo de nivel secundario:

Al no ser una cosa impuesta sino una resolución, permitía que las secundarias que tenían cerca escuelas primarias hicieran la articulación de manera natural. No notamos resistencia, tampoco fue algo impuesto a todas las escuelas, se dio en las instituciones que así lo consideraron. Tengamos en cuenta que en nuestra jurisdicción hay instituciones que tienen un examen de ingreso. En éstas no fue necesario o tiene como historia otra cultura para el ingreso. Sin embargo, en otros tipos de contexto o escuelas fue muy fructífero el trabajo de articulación con los estudiantes y se vio incrementada en gran medida la matrícula en esa escuela secundaria (Integrante del Equipo directivo de nivel secundario).

El pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria constituye una experiencia de transición que pone en juego continuidades y rupturas en diversos planos de la vida escolar. Con dicho instrumento resolutivo se busca fortalecer las trayectorias continuas y completas de todos los estudiantes, a partir de la construcción de estrategias que favorezcan la vinculación entre los diferentes actores sociales y educativos en el territorio; institucionalizar las acciones que implica la articulación como garantía de egreso del nivel primario e ingreso efectivo al nivel secundario; favorecer los mecanismos de pasaje entre ambos niveles en el marco de la obligatoriedad.

La propuesta se basa centralmente en un proyecto de trabajo con estudiantes del último año de la escuela primaria con el primer año de la escuela secundaria. Cuenta con la participación de docentes de primaria y profesores de la escuela secundaria.

La política no es prescriptiva, por ello se busca generar un marco de acción para que las escuelas desarrollen distintas estrategias que favorezcan la articulación entre las instituciones de nivel primario y secundario. Un integrante del Equipo directivo de nivel secundario precisa:

La propuesta es abierta. El docente claramente puede organizar una salida, una visita en el marco de su horario de clase. Pero al mismo tiempo, puede plantear esto de convocar a los estudiantes. Pensemos que una escuela primaria se desarrolla en un turno y la escuela secundaria con la que articula está en el turno opuesto, tranquilamente puede establecer los nexos o el formato que considere más propicio para que la articulación se dé. En ese sentido, no es prescriptivo (Integrante del Equipo directivo de nivel secundario).

Cada escuela secundaria, en el marco de su Proyecto Escolar Comunitario (PEC) y a partir de su diagnóstico, debe diagramar líneas de acción para el acompañamiento, a través de tutorías, del proceso de articulación con nivel primario. Dicho acompañamiento promueve que el estudiante se acerque a la nueva escuela, conozca su estructura, a los profesores, a los espacios. Desde lo curricular, las tutorías se plantean como espacios de trabajo por áreas que recuperan las prácticas del nivel primario y se constituyen como un puente con el nivel secundario, que tiene una matriz disciplinar. En este sentido, el Director Regional de Nivel Secundario expresa:

La idea es poder ver precisamente y analizar cuáles son los saberes que se dan en el nivel primario, y analizar también en el marco de los diseños y los NAP de nivel secundario y determinar de la grilla de saberes qué hay, cómo están planteados, cuáles de sus saberes son de carácter prioritario y cuáles son de carácter complementario. Es decir, para poder garantizar esa trayectoria poder pensar ¿sí yo dejo de dar este saber que está planteado en el DC aun así garantizo la trayectoria para la continuidad de un año o de un ciclo superior? ¿O de un año siguiente? En este marco está pensado ese trabajo entre el docente de primaria y el docente de secundaria a conciencia para que se dé la garantía de continuidad (Integrante del Equipo directivo de nivel secundario).

4.2. Descripción de las escuelas estudiadas

Se presenta a continuación una breve caracterización de los tres casos institucionales seleccionados para el estudio.

La **Escuela A** es de gestión social, está ubicada en una zona urbana y desarrolla su tarea en un Centro Comunitario ya que no cuenta con edificio propio. En el año 2018 su matrícula total inicial es de 71 estudiantes, de los cuales 27 pertenecen a primer año.

Es una escuela creada por Resolución ministerial, cuyo funcionamiento se enmarca en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en su Art. N° 13 establece que las escuelas de gestión social son autorizadas y supervisadas por el Estado nacional y jurisdiccional. Ofrece el servicio de educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional en un mismo espacio físico, por lo que las escuelas primaria y secundaria suelen encontrarse en la franja horaria de 10 a 12 horas. La conducción del complejo educativo está a cargo de una coordinadora general -cargo no institucional-, que al mismo tiempo es la directora de la escuela secundaria, que permanece en la institución la mayor parte de la jornada laboral cumpliendo su labor de gestora y docente, y además dicta también algunos espacios curriculares.

El acceso principal al edificio es a través de un portón con dos alas que comunica a un patio cubierto y con contra piso. Este espacio es utilizado en algunos momentos de la jornada para el dictado de algunas materias, como comedor en hora del desayuno, almuerzo, merienda y como oficina de recepción de la directora. Del lado izquierdo se encuentra una mesa grande construida con un carretel de cable y algunos bancos. Del lado derecho del patio hay algunas mesas similares rodeadas de sillas plásticas. A continuación de este patio existe una construcción cubierta, con aberturas de madera y equipada con computadoras en donde se desarrollan las actividades de Formación Profesional. Hacia la izquierda hay un patio pequeño de tierra con un árbol que también funciona como aula para algunos espacios disciplinares. Alrededor de este patio se encuentran galerías y salones, el primero corresponde a la Dirección, tres aulas de clase y una biblioteca.

El Equipo directivo está compuesto por la directora, que es también la coordinadora de nivel primario y secundario, y la asesora pedagógica. Cuenta con un plantel de docentes en condición de interinos que se reasignan todos los años y que ingresan al cargo a través de entrevistas personales en la que se pondera

el perfil necesario para trabajar en esta escuela, el cual requiere un gran compromiso social por parte del docente. En este contexto, algunos de ellos permanecen y otros van dejando. En el año 2018 había en esta escuela un total de 21 profesores activos.

Según la descripción de un integrante del Equipo directivo y los docentes, las familias participan escasamente en las actividades que desarrolla la escuela. La población estudiantil está compuesta por jóvenes que atraviesan diferentes problemas emocionales, sociales, culturales y económicos; la mayor parte del día se encuentran solos en su casa y gran parte de su vida transcurre en la escuela. Por ejemplo, los días martes y jueves a las 7 hs. los estudiantes de secundaria, luego de desayunar en la escuela, concurren a clases de Educación Física en un Polideportivo bastante alejado de la misma y se trasladan caminando. Al regresar, vuelven a sus casas a higienizarse y luego asisten a clases hasta las 18 hs. Los días que no tienen Educación Física, ingresan a las 10 hs. para ir a la Escuela de Formación Profesional que se encuentra ubicada en el mismo predio, allí almuerzan para luego seguir con las tareas académicas hasta las 18 hs. Los estudiantes eligen delegados que se encargan de asistir a los encuentros que se realizan para los centros de estudiantes, están atentos a lo que sucede en la escuela con sus compañeros y profesores y si es necesario intervienen solicitando reuniones para tratar los problemas que surgen. Este delegado es elegido en asamblea. Todos pueden postularse y son elegidos a través del voto oral directo. Existen acuerdos de convivencia no punitivos ni expulsivos que regulan el trabajo dentro y fuera del aula, en el patio, la huerta u otros espacios.

En el microcentro de la ciudad de Resistencia, capital de la provincia de Chaco, se ubica la **Escuela B**, de gestión estatal y modalidad común. Funciona en el turno mañana y comparte el edificio con dos instituciones que tienen actividades durante los turnos tarde y vespertino. Recibe a estudiantes de diferentes barrios de la ciudad, algunos bastante alejados de la escuela. En el año 2018, la matrícula total inicial ascendía a 871 estudiantes de los cuales 194 correspondían a primer año. Las asignaturas que presentan más dificultad para los estudiantes de primer año son: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua, en ese orden, según los datos registrados en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

Uno de los problemas que atraviesa la institución es el ausentismo estudiantil, el cual es más visible en el ciclo orientado con un 52% contra un 35% en el ciclo básico. Esta situación es vivenciada por la escuela como uno de los problemas pedagógicos –didácticos más significativos que atraviesa todos los años que componen el trayecto del nivel secundario.

Asimismo, en el PEC se menciona que se ha detectado en los estudiantes las siguientes dificultades: comprensión lectora, resolución de problemas, convivencia y trabajo con otros, falta de autonomía y hábitos de estudio principalmente en el Ciclo Básico y poca motivación e interés de los estudiantes en el Ciclo Orientado.

Sus planes de estudio vigentes son: Educación Polimodal. Modalidades: Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales. (Perfil: Ambiente), Humanidades y Ciencias Sociales, Bachiller en: Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En cuanto a las características del establecimiento, el ingreso a la institución, siempre acompañado por alguien de maestranza, es a través de un hall que comunica por el lado derecho a las oficinas Secretaria, Administración, Dirección, Sanitarios, entre otros; y por el lado izquierdo, se puede ir hacia la Sala de Profesores, la oficina de la Asesora Pedagógica, Depósito, Sanitarios, otros.

En su interior, la Escuela cuenta con un “patio de formación” donde se localiza el mástil. Sobre dos laterales se distribuyen las aulas (en planta alta y en planta baja). En la planta alta ambas alas están comunicadas por un pasillo “flotante”, que sirve de techo a un playón deportivo (planta baja) descubierto a

ambos lados. Contiguo al patio de formación, se encuentra un patio de gimnasia a cielo abierto. Al final de uno de sus laterales se encuentra la Biblioteca y el Salón de usos múltiples. Además, el edificio cuenta con una fotocopiadora y un kiosco. Se observa también sobre una de las alas un sector con sillas y bancos deteriorados (rotos). Las carteleras que se encuentran en los pasillos se refieren a exposiciones temáticas, producto de trabajos áulicos disciplinares.

La escuela ofrece, en calidad de actividad extra clase, diversos talleres donde se trabajan ejes transversales donde están presentes los estudiantes y docentes.

La **Escuela C** es de gestión estatal – Proyecto 13², se ubica poco más de 10 Km de la Plaza central de la ciudad de Resistencia, en zona urbana.

En el año 2018, la matrícula total inicial era de 740 estudiantes, de los cuales 207 pertenecían al primer año. Los problemas de desgranamiento, repitencia y abandono ocurren fundamentalmente en los tres primeros años del secundario. En el PEC refieren a la falta de interés hacia las diferentes asignaturas, ausencia de hábitos y técnicas de estudio, dificultades para la comprensión lectora, la escritura y resolución de problemas. El ausentismo también es mencionado como un problema. Asimismo, desde la institución se trabaja con la reinserción de los alumnos que abandonan buscando el apoyo de la familia, concurriendo a su domicilio, incentivando y propiciando el regreso a la escuela. En el PEC se menciona que el 85% de los alumnos pertenecen a la clase media baja, provienen de familias con fuertes limitaciones económicas, la mayoría tiene padres desocupados o con planes familiares, y provienen de “familias ensambladas no convencionales”.

Esta escuela se caracteriza por brindar una oferta educativa amplia. Sus planes de estudio vigentes son Educación Polimodal en las siguientes modalidades: Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales. Además, ofrece diferentes proyectos educativos, artísticos, de huerta, salud que realizan los docentes con los estudiantes de modo voluntario, que tienen impacto en la comunidad local y a nivel provincial y nacional.

La escuela funciona en el turno mañana y tarde, no comparte edificio con otras escuelas. El edificio tiene planta alta y planta baja. El ingreso a la institución siempre se realiza acompañado, en general por algún personal de maestranza. De este modo, se ingresa al hall principal que comunica por el lado izquierdo a las oficinas administrativas; y por el lado derecho con dos alas donde se distribuyen las aulas, los sanitarios y las escaleras para acceder a la planta alta. En la planta alta hay salones a lo largo de ambas alas en las que se encuentran la Dirección, la oficina del Gabinete Pedagógico, la sala de Auxiliares Docentes, los sanitarios y la Biblioteca.

En el año 2018 había 92 docentes activos en esta escuela, algunos de ellos trabajan a tiempo completo y son remunerados por cargo (no por hora) razón por la cual concentran su actividad y su tiempo en este establecimiento. Esta forma de contratación se desarrolla en el marco del Proyecto 13, el cual establece que las designaciones pueden ser a tiempo completo (36 horas) o parcial (30, 24, 18, 12 horas cátedra). Además, este régimen prevé la existencia de un Gabinete Pedagógico compuesto por un Asesor pedagógico, un auxiliar de Asesor pedagógico y un psicopedagogo.

La particularidad del régimen consiste en que estos profesores “además de tener la obligación de dictar horas de clase de acuerdo con las asignaturas del plan de estudio vigente, deben cumplir horas extra clase proyectadas a partir de la realidad de cada unidad escolar” (Ley N° 19.514 - Proyecto 13 “Régimen de profesores designados por cargo docentes”. Ello facilita la organización de proyectos educativos que son propios del establecimiento y están fijados de acuerdo con las prioridades que surgen del diagnóstico institucional realizado al iniciarse el ciclo lectivo de cada año.

2 El proyecto 13 se remonta a fines de la década del 60' en el marco de una serie de iniciativas orientadas a la reforma del nivel secundario que en su mayoría no prosperaron. Solo tuvieron continuidad el pasaje de la formación docente al nivel superior y la iniciativa número 13 “Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo” que se implementó en forma experimental en varias jurisdicciones y continúa en la actualidad. (Ver Aguerro, 1985). Este programa dio lugar a un movimiento de cambio y actualización en el nivel secundario que inspiró a las reformas posteriores que se realizaron para este nivel educativo.

En lo referente a organización curricular funcionan departamentos de áreas disciplinares, las que en ocasiones trabajan interdisciplinariamente según los proyectos. La escuela trabaja con adecuaciones curriculares para estudiantes con características específicas (discapacidades físicas e inconvenientes psicológicos) y con alumnos integrados que cuentan con docentes de apoyo de otras instituciones. Asimismo, complementa el trabajo social con los servicios de la línea 102, minoridad y familia de la ciudad de Resistencia, con SEDRONAR- Resistencia y con otras instituciones públicas de la Ciudad.

4.3. Análisis de núcleos de concreciones del Fortalecimiento de la transición primaria-secundaria

Como se señaló en la Primera Parte de esta investigación, el análisis de las concreciones institucionales de la política “Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria” se focaliza en los siguientes núcleos:

- Acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria.
- Intervenciones pedagógicas.

4.3.1 Núcleo 1: Acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria

Aportar para la continuidad de las trayectorias escolares desde el fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria, significó para las instituciones estudiadas un desafío. En algunos casos, fue una invitación para mejorar lo que se venía haciendo, realizando modificaciones. En otros casos, generó el replanteo de las particularidades institucionales para posibilitar acciones que aporten realmente al acompañamiento del estudiante.

La transición entre etapas educativas es un proceso que preocupa a alumnos, padres, profesores y gestores del sistema educativo por las implicaciones que ello tiene a nivel académico, social y emocional para los estudiantes. La falta de colaboración y coordinación entre las instituciones de educación primaria y secundaria supone una dificultad contra la que es necesario luchar (Montserrat Fidalgo-García y Aleix Barrera-Corominas, 2014). Para garantizar un buen proceso de transición primaria – secundaria se plantea la necesidad de fomentar la comunicación entre el profesorado de ambas instituciones y definir proyectos interinstitucionales que coordinen el proceso de transición de manera colaborativa y coordinada. Con el propósito de aportar a la articulación entre los dos niveles educativos, el Programa Provincial de Trayectorias Escolares “Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria” hace referencia a estrategias de índole pedagógico y administrativo, las que conllevan iniciativas de transformación en la gestión de las instituciones educativas de la provincia, según lo expresan autoridades ministeriales y docentes involucrados.

Escuela A

Un Integrante del Equipo directivo de esta escuela secundaria cuenta que, en diversos encuentros convocados por autoridades ministeriales, fueron comunicados acerca de la importancia de llevar adelante prácticas de articulación inter niveles y de la vigencia de la Resolución Ministerial N° 6330/16. A partir de esta situación, la comunidad educativa a través del diálogo durante las asambleas decide por voluntad institucional, qué, para qué y cómo va a ser la tarea a realizar.

El objetivo principal de esta estrategia entre nivel primario y secundario es la inclusión, la contención y la retención. Porque podemos incluir, pero si no los retenemos, perdemos. (...) Si ese chico que no vino a la escuela (...) Yo voy, lo busco, van sus compañeros a la casa. (...) Es

incluir y contenerlos, los abrazamos (...) saber cómo estuvo ese chico, como está la familia, sus alegrías y sus dolores. Tenemos que saber y compartir con ellos. Entonces, a partir de ahí, los contenemos y retenemos (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

También el Asesor pedagógico enfatiza las diferencias entre la primaria y la secundaria en la propuesta académica, la organización institucional y la convivencia, entre otros aspectos:

Lo más importante es esta adaptación a este nuevo mundo... con diferentes reglas (...), otros tiempos (...), otros recreos (...), otros modos de dar el contenido. Comparten espacios con chicos más grandes. Estas cosas inciden (...) (Asesor pedagógico, Escuela A).

En esta escuela las acciones de articulación surgen de una necesidad institucional. En años anteriores al 2017, habían detectado que el ingresante a primer año no reunía las condiciones académicas que requería la escuela secundaria. Como primera estrategia se ofrecieron clases de apoyo en Lengua y Matemática, pero desde 2017 decidieron comenzar a reforzar la articulación entre los dos niveles. Cuentan un integrante del Equipo directivo y el Asesor pedagógico:

Cuando la primera promoción de primaria ingresa a la escuela secundaria, el nivel con el cual llegaron no era el adecuado, no era el que precisábamos para la escuela secundaria. (...) Un grupo de profesores de secundaria hacíamos apoyo a los estudiantes. Y bueno, después dijimos articulemos (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

El año pasado, la primera vez, se hizo en un cuatrimestre. Después vimos la necesidad de incorporar durante todo el año. Dio resultado. Porque entonces preparamos cómo recibirlos, sabíamos dónde estaban las deficiencias. Y ahí se notó la articulación. Sabíamos con qué nos encontrábamos, qué recibíamos. Eso se notó (Asesor pedagógico, Escuela A).

Según las expresiones de directivos, docentes y estudiantes de primer año se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Acuerdos entre docentes de los diferentes niveles sobre saberes que debe poseer el estudiante que inicia la educación secundaria. Mediante diferentes encuentros formales e informales, los docentes de séptimo grado y primer año acordaron contenidos prioritarios de acuerdo a los NAP para reforzar en séptimo grado. Sobre esos acuerdos un integrante del Equipo directivo explica:

Desde la escuela secundaria armamos un listado de temas prioritarios (...) Cada profesor viene a la escuela primaria a trabajar durante un año, desarrollando temas y reforzando los conocimientos en los chicos para que lleguen preparados. Con este nivel deben ingresar a la escuela secundaria (...). El año pasado y antepasado trabajamos desde Matemática, Lengua, Formación Ética, Geografía y Biología (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

- Actividades pedagógicas de docentes de secundaria en séptimo grado. De acuerdo a la organización realizada por los coordinadores de primaria y secundaria, algunos profesores disciplinares van al turno mañana para dar clases en séptimo grado, con la intención de establecer vínculos con los alumnos y atender al nivel de exigencia académica de séptimo grado y primer año.

Los alumnos entrevistados recuerdan dicha actividad destinada a conocer a los profesores:

Los profesores venían así para que nos acostumbráramos a ellos y conocernos (Estudiante 1, Escuela A).

Dábamos Geografía con el profe que iba a ser de secundaria, el que tenemos ahora. Y Matemática también. También se iban así a clase (Estudiante 2, Escuela A).

- Evaluación y retroalimentación durante el proceso y al finalizar la propuesta en forma conjunta. Durante el desarrollo de la propuesta se realiza una evaluación que permite abordar las dificultades que van apareciendo en el contacto entre profesor de secundaria y el estudiante de séptimo grado:

Hacían informes semanales sobre el trabajo que realizaban. Después, teníamos una reunión semanal para hacer un balance de cómo se trabajó. (...) Íbamos marcando desde la escuela secundaria a la primaria qué había que modificar (...). Y al finalizar el año, (...) cada uno de ellos vino con un escrito, con el trabajo realizado en el año con los chicos. La difusión, la comunicación institucional (...). Para toda la secundaria, y para la primaria. Porque toda la primaria debe saber (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

- Invitación a los alumnos de séptimo grado a compartir espacios comunitarios y de aprendizajes con los estudiantes de primer año del secundario. Desde mediados del año lectivo un integrante del Equipo directivo de secundaria comienza a invitar a los alumnos de séptimo grado para que se queden a compartir actividades con los chicos de la secundaria con la intención de que se familiaricen con ese contexto. Un integrante del Equipo directivo y el asesor pedagógico describe la propuesta y menciona aspectos positivos:

Primero estaban con sus profesores de la articulación. Se quedaban a comer con nosotros y seguían la clase. Esa convocatoria no es obligatoria, surge del diálogo de entender que es importante conocer al resto de los compañeros, comenzar a caminar, estar, compartir este espacio tiempo completo (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

En estos espacios con heterogeneidad de edades se enriquecen mucho. Esto forma parte también de la articulación porque ellos se sienten parte de la escuela, los más grandes les enseñan mucho (...). El generar espacios en común hace que puedan intercambiar experiencias, ver las cosas desde otro lugar, ayudarse (Asesor pedagógico, Escuela A).

- Acompañamiento y fortalecimiento en los aspectos vinculares y pedagógicos durante el primer año de secundaria. Según los docentes, conscientes de los cambios que enfrentan los estudiantes en esta transición, acompañan ese proceso de adaptación en función de sus necesidades:

El inicio de la educación secundaria requiere una adaptación del alumno (...) a este nuevo espacio con diferencias, que tiene otras reglas, otros tiempos, otros recreos, otros modos de dar el contenido. Comparten espacios con chicos más grandes. Todas estas cosas inciden para poder adaptarse. No solo el contenido curricular, conceptual o procedimental, sino a lo que tiene que ver con la convivencia (Asesor pedagógico, Escuela A).

Lo primero es tratar de ambientarlos porque (...) en la escuela primaria están más acostumbrados a recibir ayuda todo el tiempo, más personalizada, a depender un poco más de ciertas normas o control o reglas (...). De repente en la secundaria depende un poco más de ellos y se nota que les cuesta un poco más adaptarse (...). En la secundaria se trata de fortalecer la autonomía y la independencia de ellos (Asesor pedagógico, Escuela A).

La importancia del papel de los docentes en relación con la familiarización de los estudiantes de primer año con la secundaria, sus normas, modalidad de funcionamiento y los niveles de autonomía requeridos, es destacada por los propios profesores:

La mayoría de estos estudiantes tienen muchos problemas, algunos viven solos y se suma el hecho de tener que pasar de estar siete años o tres años con una misma persona todos los días a tener siete, ocho, nueve o diez profesores en el día o en la semana (...). Un cambio que los lleva a veces a probarte, van corriendo límites (Docente, Escuela A).

Para el abordaje de las cuestiones vinculares y la resolución de conflictos no hay sanciones, existen normas de convivencia e intervenciones de los docentes y estudiantes de cursos más avanzados. Éstos eligen delegados de curso que intervienen, entre otros aspectos, para abordar las problemáticas relacionadas con la convivencia escolar. El recurso prioritario para la resolución de los conflictos es el diálogo entre alumnos y entre docentes y alumnos.

En cuanto a la propuesta pedagógica, al iniciar el cursado 2018 los docentes de primer año acordaron favorecer aprendizajes que demuestren comprensión, evitando el aprendizaje memorístico. Se discutieron también las modalidades de evaluación, las que evitaban los exámenes dando prioridad a los trabajos prácticos, actividades diarias y la participación en clase a la hora de calificar; asimismo se ofrecía la posibilidad al alumno de que eligiera la modalidad de las evaluaciones: escrito u oral. Esta estrategia pedagógica es muy valorada por los estudiantes entrevistados y cuando hacen referencia a qué les gusta de esta escuela señalan:

Que los profes de acá cuando estás mal así, te dan consejos (...), te explican hasta que vos entiendas. En la otra escuela que yo iba te daban la tarea para que vos hagas y como te salga, y no te explicaban. Te explicaban, pero ahí. Y acá no, todo el tiempo te están explicando, todo el tiempo te hablan, te dan consejos (Estudiante, Escuela A).

Se realizaron cambios organizativos para dar cuenta de las necesidades de los estudiantes. Se destinó personal docente para proporcionar apoyo pedagógico especial o para realizar visitas en caso de inasistencias reiteradas, según precisa un Asesor pedagógico:

Se van haciendo cambios, (...) según lo que funciona mejor con los estudiantes. (...) Lo más importante son ellos. Por ejemplo, uno de los chicos que ingresó de otra escuela no sabe inglés, no sabe escribir no sabe sumar, restar (...), para eso viene una maestra a la tarde y está con él. Y después, los que podemos lo agarramos y lo sentamos, y lo hacemos hacer actividades y cosas para que pueda avanzar (Asesor pedagógico, Escuela A).

También los estudiantes señalan que la experiencia los ayudó a que el paso de un nivel al siguiente fuera sin grandes dificultades, reconocen las exigencias propias del nivel secundario y las asumen.

Respecto de las condiciones que facilitaron la puesta en práctica de la propuesta, los docentes entrevistados destacaron tanto el apoyo institucional brindado para llevarla adelante como el acompañamiento mutuo entre los docentes de ambos niveles afectados al proyecto, el compartir tiempos y espacios de la vida escolar en ambas modalidades. En este sentido, un integrante del Equipo directivo valoró la excelente relación y predisposición de los docentes.

Según un profesor y un Asesor pedagógico, una de las condiciones fundamentales que facilita la articulación entre los niveles primario y secundario es el hecho de compartir el establecimiento. Por su parte, los estudiantes explicitan estar a gusto con permanecer más tiempo en la escuela. También les resulta significativo que la escuela quede cerca de sus hogares. Ello influye en la decisión de continuar los estudios secundarios en el mismo edificio, en una comunidad para ellos familiar, y garantiza que los estudiantes que inician el primer año de la escuela secundaria se conozcan de antemano con los estudiantes de los otros cursos.

El mismo profesor añade: “la actitud de empatía y compañerismo del personal docente hace más fácil, por ejemplo, saber que le está pasando al alumno X que no viene, o sino, algún profesor va a la casa a preguntar”.

A su vez, los estudiantes manifiestan que la transición de la primaria a la secundaria representa diferencias en contenidos y responsabilidades, pero remarcan que el acompañamiento de los docentes es fundamental, lo que más les gusta de la escuela es la calidad del trato que reciben por parte de los profesores, quienes les explicaban hasta que entiendan, les hablan y les dan consejos.

En cuanto a las dificultades, aparece en primer lugar la falta de edificio escolar apto para el desarrollo normal de las actividades, ya se llevan adelante en un centro comunitario que se fue habilitando según las posibilidades. Ambos niveles comparten los espacios, lo que provoca que algunos cursos den clases en las escasas aulas y otros en el patio, en el pasillo o en la biblioteca. Asimismo, la falta de cargos provoca que profesores de Educación Física, de Huertas y de Música, designados en un cargo, trabajen con los niveles primario y secundario afectando la calidad de su tarea docente. También necesitan una mayor carga horaria para planificar las acciones en conjunto.

Los recursos económicos necesarios para el desarrollo de las actividades de articulación fueron aportados por los docentes y miembros del movimiento social.

Cada uno de los docentes aporta lo que pueda (...) Aportamos todos los meses \$150 de nuestro sueldo. Y los compañeros que tienen cooperativas aportan \$50.-Con eso intentamos que se sostenga. (...) Para la comida, la tiza., libros., el azúcar, la tinta para la impresora, todo eso sale de nuestros bolsillos (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

Un integrante del Equipo directivo considera que la experiencia de articulación fue innovadora para la institución en el sentido que permitió que entre docentes pudieran compartir saberes:

Eso ayuda porque la profesora de nivel primario no se prepara para desarrollar Geografía como el profesor de secundaria. Lo mismo pasa con Historia, con Lengua. Tienen temas nuevos que desarrollar. Es un crecimiento para el docente también (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

Por su parte, los docentes y el Asesor pedagógico entrevistados calificaron como innovador el hecho de que el profesor de secundaria inicia el año conociendo tanto las características de los alumnos que recibe como los saberes que traen incorporados.

El grupo ya viene conformado y uno ya conoce sus características. Lo interesante está en tener la certeza que en primer año voy a poder partir de esos temas (Docente, Escuela A).

El grupo que pertenecía a la escuela primaria ha ingresado casi completo a la secundaria, solamente un alumno no lo hizo. (...) Nos preparamos para recibirlos, sabíamos dónde estaban las deficiencias. Ahí se notó la articulación (Asesor pedagógico, Escuela A).

Escuela B

El personal de conducción del establecimiento fue comunicado del lanzamiento del Programa Provincial de Trayectorias Escolares "Fortalecimiento de los Procesos de Transición entre Educación Primaria a Educación Secundaria" durante una reunión informativa convocada por supervisores de nivel primario y secundario de la Regional VIII llevada a cabo en el mes de junio del 2017, a la que concurrió un Asesor pedagógico. Luego de la convocatoria ministerial, el personal de conducción y Consejo Consultivo decidieron las acciones que llevarían a cabo: recibir a los alumnos y maestras de séptimo grado durante una jornada de trabajo para mostrarles la escuela y desarrollar una clase de Matemáticas y una clase de Lengua. Al respecto un integrante del Equipo directivo señala que:

Cuando se recibe la información de la regional yo llamo a una reunión de Consejo Consultivo, la asesora pedagógica organiza con los coordinadores de cada área cuáles son los días y horarios quienes son los profesores y después (...), por nota y también telefónicamente, nos comunicamos con los directivos de las escuelas primarias acordamos los días y horarios (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

En reiteradas oportunidades los diferentes actores institucionales expresaron que la escuela no tuvo participación en la decisión acerca de con qué escuela realizar esa experiencia de acercamiento.

Ellos designan las escuelas con las que tenemos que trabajar, y a partir de ahí, se organizan las jornadas de acercamiento entre primaria y secundaria (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

Los profesores entrevistados manifestaron desconocer la Resolución. Fueron convocados para planificar una clase de esas áreas para alumnos de séptimo grado de una escuela primaria próxima a la institución a modo de dar respuestas a la solicitud de las autoridades superiores y a los directivos de la escuela primaria. Por su parte, el Asesor pedagógico comentó que, como propuesta propia, profesores de otros años y áreas le acercaron ideas para incorporar a las acciones de articulación.

El objetivo de este acercamiento según un integrante del Equipo directivo fue que:

El paso de primaria a la secundaria fuera lo menos traumático posible para los chicos... acercar a los chicos a la realidad de la escuela secundaria, que ellos vean lo que es la institución en el aspecto edilicio, en el aspecto organizacional, que conozcan los espacios, que conozcan a los actores institucionales (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

Para dar cumplimiento a lo solicitado por la supervisión escolar; la institución llevó a cabo las siguientes actividades de acercamiento entre los niveles primario y secundario:

- Actividad con alumnos y maestros de séptimo grado de una escuela primaria designada por las autoridades ministeriales denominada "Articulación / jornada de acercamiento entre primaria y secundaria", que se realizó durante un día en el mes de octubre de 2017.

Esta jornada estuvo a cargo de algunos profesores, quienes realizaron su propuesta áulica intentando mostrar a los estudiantes de séptimo grado cómo se desarrollan las asignaturas básicas de primer año. Además, realizaron un recorrido por la institución para conocer las instalaciones, el personal docente y observar cómo es una jornada de clases normal en esta escuela secundaria. Los estudiantes entrevistados coinciden en que la actividad los ayudó a conocer cómo es una jornada escolar secundaria y a decidirse en qué escuela inscribirse. Uno de ellos precisa:

Fue bueno porque primero vinimos a esas clases cuando estábamos en el último año de primaria... vinimos en el horario que daban clases, entonces, ya nos enseñaron qué era el módulo de clase, la diferencia entre profesores y maestros, y también cuándo tenían recreo ellos, para ver cuánto duraba y esas cosas (Estudiante 2, Escuela B).

- "Jornadas de ambientación o de bienvenida". Se trata del primer contacto entre profesores y estudiantes de primer año. Para los docentes resulta importante porque les permite conocer las características de los ingresantes. Mientras que, para los estudiantes, significa conocer un contexto institucional diferente, nuevos profesores y compañeros. Son instancias que ya forman parte de la cultura institucional, dado que se realizan desde hace varios años para abordar la transición entre niveles. Un integrante del Equipo directivo detalla de la siguiente manera a estas Jornadas:

Según el calendario escolar primero empieza las clases primer año y después los años siguientes (...). Vienen un horario reducido. Un día trabajan con el Departamento de la Comunicación y Estética, después con el de Ciencias Naturales y Exactas, otro con Ciencias Sociales, y otro día hacen actividades deportivas y una especie de "campamento" (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

Por su parte los docentes describen:

A la jornada de ambientación la reconocemos como experiencia de articulación, se sigue dando información sobre cómo funciona la secundaria. Nos pidieron que planifiquemos actividades por Departamento: Ciencias Naturales, de Exactas, de Ciencias Sociales, de Lengua. Todos planificaron talleres articuladamente (Docente, Escuela B).

Cuando ingresan los chicos a la escuela hacemos un trabajo en consenso con todos los docentes del área de Comunicación, a la que pertenezco. Se les enseña cómo trabajar en la Biblioteca, el grupo de Educación Física hace actividad de recreación en el patio. No hay clases para tercero, cuarto y quinto año, solo vienen los de primero, esa es la semana de ambientación (Docente, Escuela B).

También se realiza una visita guiada por toda la institución para conocer las instalaciones y dependencias. Y se les realiza una encuesta para relevar sus expectativas sobre la escuela. En torno a esa instancia, un estudiante comenta:

Éramos todos de diferentes escuelas (...). La profesora de Música nos llevaba al patio, éramos Primero Tercera y Primero Cuarta, nos conocíamos y hacíamos actividades. Después nos dividían Primero Primera y Primera Segunda, íbamos teniendo experiencias diferentes, hablábamos entre todos. Ahora son muy amigos míos (Estudiante, Escuela B).

- Fortalecimiento de los saberes disciplinares. Años anteriores los estudiantes ingresaban según los resultados de los exámenes de ingreso. En 2017, no se tomaron esos exámenes para el ciclo 2018 porque había suficientes vacantes, por esa razón ingresaron estudiantes con una formación básica muy diversa. Esta situación fue detectada en la etapa de diagnóstico inicial del año 2018, y generó la necesidad de implementar estrategias para el fortalecimiento de saberes disciplinares básicos, según detalla un Asesor pedagógico.

Tenemos chicos de diferentes escuelas con distintas competencias. Este año bastantes profesores nos dicen que varios chicos no tienen competencias para la resolución de problemas, ni competencias mínimas de lectura, que no quieren leer en voz alta porque no saben, que hay chicos que no copian (Asesor pedagógico, Escuela B).

A partir de ello, para fortalecer y garantizar las trayectorias: "se decidió en la primera reunión de Consejo Consultivo que los profesores elaboren actividades como para hacer un diagnóstico unificado en todas las áreas. Entonces se hicieron unos cuadernillos y durante el periodo de diagnóstico los profesores trabajaron con ese cuadernillo, y lo que yo ahora les estoy pidiendo a los profes de primer año un pequeño informe...cuáles fueron las dificultades de esto como para hacer la devolución a las escuelas primarias (Asesor pedagógico, Escuela B).

Asimismo, un docente precisa que:

Después que empezaron las clases también se les dio como una nivelación de cada espacio, entonces todos los profesores de matemáticas desarrollábamos los mismos problemas... algo unificado (Docente, Escuela B).

- **Espacios de participación de los estudiantes** tendientes a favorecer un acompañamiento vincular y pedagógico que se llevó a cabo con los alumnos de primer año, docentes y estudiantes de otros cursos. Explicó un integrante del Equipo directivo:

La escuela ofrece variadas actividades extracurriculares tendientes a que el estudiante se identifique con ella. Por ejemplo: Centro de estudiantes, jornadas, encuentros, olimpiadas, club de ciencias..., los alumnos de quinto (...) hacen un sondeo de cuáles son las temáticas que a ellos le interesarían trabajar, (...) organizan las charlas de prevención de alcoholismo, de la drogadicción, del cigarrillo (...) convivencia (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

Las actividades generadas por estudiantes de otros cursos fueron valoradas positivamente por los estudiantes entrevistados, por considerar que éstas son aportes que los ayudan a enfrentar las dificultades que se presentan en algunas materias y responden a inquietudes propias de la edad. También señalaron que los ayudaron a sentirse más cómodos en la institución:

Son bastantes compañeros los de quinto año, eso también me gustó. Si vos tenés dudas en materias como físico-química, ellos te van a explicar, aunque sea varias veces para que vos entiendas, y después sigas ejercitando (...). Van a hacer exposiciones depende el tema que nosotros queramos (...) nos dieron unas encuestas y nosotros teníamos que marcar qué temas nos interesaba. (...) fue bastante lindo. (...) es para ayudarnos también a nosotros, para concientizarnos sobre algunos temas (Estudiante 2, Escuela B).

(Sobre la actitud de los estudiantes de quinto año) Sí porque también ellos son más compañeros en las formas de explicar, porque tratan de ayudarte (Estudiante 3, Escuela B).

Sí, y te hacen hablar ya con confianza, y no con miedo, y eso te hace entrar en confianza a vos. Hay un chico que siempre es buena onda con nosotros, y nos habla re bien, y ahí nosotros entramos en confianza y empezamos a hablar de todo. Porque todos hablan con miedo, otros no quieren hablar. Y vos tenés alguien que te hable bien, o con buena onda ese día, y vos ya te sentís más cómodo sería y ya te sentís más seguro que antes (Estudiante 1, Escuela B).

La organización del dispositivo llevado a cabo por los supervisores escolares fue calificada por los docentes entrevistados como obstaculizadora. Específicamente identificaron un obstáculo tener que llevar adelante actividades de acercamiento con una escuela primaria cuyos alumnos de séptimo grado, en su mayoría no siguen sus estudios en esta escuela secundaria. Plantearon que los alumnos que conforman los primeros años de esta escuela secundaria alcanzan apenas el 10% del total. Es por ello que ante la convocatoria realizada el año anterior acudieron muy pocos alumnos, resultando una experiencia que generó malestar en el personal docente de ambas instituciones educativas. Las docentes de escuela primaria habían manifestado que los alumnos habían visitado varias escuelas secundarias cercanas y ya no tuvieron interés en venir a ésta. Por su parte, esta escuela había preparado un dispositivo para recibir alrededor de 70 alumnos, sin embargo, no superaron los 20 alumnos.

Ellos quisieran establecer contacto con las escuelas de las cuales provienen la mayoría de los alumnos, las cuales están identificadas por la institución, según relatan:

A nivel escuela tenemos limitaciones, nosotros tenemos que trabajar con los que nos piden y eso lo tiene que organizar una instancia superior a la escuela... Por ejemplo, el año pasado... nosotros suspendimos las actividades de nuestros alumnos para tener lugar para recibir a la primaria, y por ejemplo la escuela X, estuvieron enojados porque nos dijeron; ya nos hicieron ir al Nacional, ahora nos hacen venir acá, para qué tantas salidas, y como ya fue el segundo lugar acá vinieron re poquitos chicos y nosotros para eso, todo este despliegue (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

La debilidad de esto está en la organización, porque la escuela primaria ya te digo, por lo que nosotros sabemos los maestros de séptimos los prepara a los chicos para los exámenes de ingreso y todo lo demás, los traen a los chicos, vienen participan, quedan muy conformes, nos agradecen de como recibimos a los chicos todo, pero después no hay circuito de comunicación organizado, determinado, fluido como para que sigamos en la mejora digamos (Docente, Escuela B).

Otro obstáculo para llevar adelante las actividades de articulación y transición fue el tiempo para planificar las acciones y para llevarlas a la práctica. Dada la situación de profesores "taxi" de la mayoría de los docentes de primer año, la planificación de las acciones se realizó en tiempos extra clase, ya sea durante el recreo o vía WhatsApp /correo electrónico para acordar algo con el colega, y en las horas de descanso domiciliarias del profesor. Para la puesta en práctica de las acciones, se respetó el horario del profesor en la institución. El relato de los propios docentes da cuenta de la manera y los tiempos en los que se organizan esas planificaciones:

El tiempo es el que encontrábamos acá, coincidíamos en algún recreo o nos comunicábamos virtualmente por correo o por mensajes. Hablábamos en los recreos los días que venimos, y después online (Docente 1, Escuela B).

También precisan los tiempos destinados a la articulación:

La parte de corrección más que nada, llevó tiempo, como en la elaboración del informe. Eso se hace en la casa, es un trabajo extra, que no te lo pagan. Lo único que, por ejemplo, la articulación se hacía el día que el profesor tenía clase y yo tenía que ir a cumplir mi horario en la escuela (Docente 2, Escuela B).

Otro obstáculo importante fue no disponer de espacio físico. En el edificio escolar funcionan otras escuelas en los otros turnos, por ello se organizaron las actividades durante la mañana, con escasos espacios. Al respecto un integrante del Equipo directivo cuenta:

No hay espacio físico, entonces los chicos de segundo a quinto en vez de ingresar a las 7.30, ingresan a las 9 el día en que los de primero van al salón, después los otros días los hacemos trabajar en el SUM, en la biblioteca, en el patio con los profesores de educación física... (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

Asimismo, un Asesor pedagógico plantea que no tienen disponibilidad física para guardar los legajos e informes pedagógicos que se deberían recibir de parte de las escuelas primarias.

Los actores involucrados encuentran innovador este primer acercamiento entre escuelas en cuanto a la posibilidad de conocer algunas características de los futuros ingresantes y que éstos conozcan el contexto escolar de una escuela secundaria. También se percibe con agrado la posibilidad de acceder a informes pedagógicos enviados desde las escuelas primarias, aunque este proceso aún no se concretó acabadamente:

Esta articulación permite un pre diagnóstico... de las características de los alumnos que al año siguiente vamos a recibir...el examen de ingreso es de Lengua y Matemáticas...ver... al chico en acción, lo podemos evaluar en lo actitudinal, en lo conceptual, en lo procedimental... también trabajamos sobre las expectativas de ellos (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

Sería muy positivo que llegue esa información a secundario, sino nosotros empezábamos a detectar las problemáticas de los chicos cuando cerrábamos el primer trimestre, al entregar

los boletines, o cuando convocamos a los tutores nos dicen que en la primaria ya tenía apoyo psicopedagógico o psicológico, pero nosotros empezamos a detectarlo tarde (Asesor pedagógico, Escuela B).

De esta manera, los actores expresan la necesidad de repensar la organización de manera que pudiese existir un acercamiento con las escuelas de las cuales provienen los estudiantes ingresantes, quienes vienen desde distintas localidades, este año por ejemplo proceden de cuarenta y cinco escuelas primarias.

A modo de sugerencias para futuras reformulaciones, los docentes plantean algunos aspectos pendientes: prever reuniones previas de planificación entre los docentes de las escuelas primaria y secundaria, con disponibilidad de tiempo institucional, de trabajo interinstitucional sostenido en el tiempo.

Se señala además la necesidad de pensar una propuesta propia, para abordar otras temáticas relacionadas con esta etapa de transición que involucran a los docentes y estudiantes: las dificultades que tienen los alumnos de primer año para adaptarse en cuestiones pedagógicas, académicas y de convivencia.

Los estudiantes también plantean cuestiones pendientes:

Me gustaría (...) que no haya tantas pruebas. Justo en la última semana nosotros tenemos pruebas todos los días (...) un día tuvimos hasta tres pruebas seguidas. (...) Lo que le agregaría a la experiencia si tuviera que volverla a hacer (...) es que yo pueda después en algún momento con los chicos de primero o segundo año conversar (...) cómo fue su cambio (Estudiante 1, Escuela B).

Escuela C

Esta escuela secundaria comenzó en el año 2014 a realizar actividades de vinculación con las escuelas primarias de las ciudades cercanas geográficamente. Un grupo de docentes visitaba las escuelas primarias para dar a conocer la oferta de la escuela. En el 2016, con la vigencia de la Resolución Ministerial N° 6330 -según afirma un integrante del Equipo directivo-, esa propuesta institucional recibió un "empuje" ya que este instrumento otorgaría un marco legal a la articulación con Primaria y reforzaría lazos previos agregando actividades de intercambio de índole pedagógica.

Un integrante del Equipo directivo de la escuela recuerda que los equipos Directivos de Primaria y Secundaria de la ciudad fueron convocados por el entonces Director Regional y supervisores/as de educación primaria y secundaria para comunicarles sobre la Resolución y, mediante continuas reuniones trabajaron sobre el contenido de la misma, especificando el concepto de articulación interinstitucional que pretendía transmitir dicho instrumento.

Respecto a esa comunicación de la política indican:

Hemos tenido varias reuniones convocadas por mi supervisor, se ponía de acuerdo junto con las supervisoras de primaria y estaban ahí dos tres o cuatro supervisores junto con los directores. Pero si, éramos convocados por ellos. Y el año pasado no recuerdo bien, pero sí sé que constantemente se está haciendo hincapié en seguir trabajando con esta resolución y a tratar de que las actividades de articulación sean verdaderas actividades articuladas, es decir no un grupo de alumnos de secundaria trabajando por su lado, a lo mejor el mismo día en actividades similares, y alumnos de primaria trabajando por otro sino tratar, de que una misma actividad esté integrada y trabajada por los chicos de diferentes niveles, donde el chico de pri-

maria se sienta cómodo trabajando con el chico de secundaria. A lo mejor si tiene que trabajar un esquema, un baile, un trabajo de pintura, un teselado como lo que hacemos nosotros aquí, pueda estar trabajando el chico de primaria o de secundaria sin que haya esa diferencia, es decir vos sos de primaria y yo soy de secundaria (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

Durante varias jornadas institucionales se comunicó a la comunidad educativa y se invitó a pensar la propuesta institucional, la que forma parte del Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

Cuenta un integrante del Equipo directivo que inicialmente habían recibido sugerencias por parte de los supervisores respecto de con qué escuelas articular, pero en esos mismos espacios de trabajo entre directivos detectaron la necesidad de articular con otras escuelas. Ante estos planteos tuvieron los márgenes necesarios para intervenir en la reformulación de los grupos establecidos y los rearmaron.

Esas reuniones sirvieron también para que los directivos de la mayoría de las escuelas de la zona se conocieran y armaran un grupo de contactos para comunicarse entre sí en forma fluida.

Las escuelas se agrupan para articular por afinidad, según indican los equipos Directivos:

Originalmente eran cinco o seis escuelas primarias, ahora son tres con las que interactuamos, son del radio, de la ciudad y esos alumnos son los que vienen a esta escuela. Son perfectamente identificables los chicos (...) esto surgió inicialmente por la necesidad de que (...) la comunidad se entere con qué se puede encontrar en nuestra escuela, (...), lo que hacemos los directores junto con el Departamento de Orientación (...) es decir tenemos este tipo de necesidades, tiramos las necesidades en la mesa, (...) y de ahí surgen ideas, también se trabajan en las reuniones de directores con primaria y secundaria (...) generalmente nos reuníamos directores de secundaria por un lado y directores de primaria por otro lado, hasta que se vio la necesidad de que nos conociéramos y de que cada uno exponga su necesidad lo que pretendía del otro nivel, y ahí tratar de aunar criterios (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

Para programar una propuesta viable, existe el acuerdo entre las instituciones que las acciones deben responder a necesidades detectadas por ambas instituciones, por ello, cuenta un integrante del equipo de asesoría Pedagógica que el primer paso es contactarse con los maestros para acordar qué saberes deberían reforzarse para asegurar el tránsito del estudiante de primaria a secundaria.

Dado que esta escuela se caracteriza por ser abierta a la comunidad, ofrece varias propuestas pedagógicas que enlazan sus acciones con diferentes estamentos públicos de la ciudad. Para este estudio explicitaron aquellas más directamente vinculadas con el acompañamiento del ingresante a primer año. Se observa que esta escuela interpreta que la articulación con las escuelas primarias implica establecer vínculos relacionales y pedagógicos con toda la institución, no reduce sus propuestas a los alumnos de séptimo grado únicamente. Las acciones son parte del PEC institucional y son modificadas anualmente en función de las necesidades, pero mantienen el formato como oferta a las escuelas de la zona.

En este sentido, en el año 2017 realizaron: **“La tradicional bicicleteada”**. A partir de un proyecto institucional de Educación Vial, a partir del 2016 se decidió visitar las escuelas de la zona. Un integrante del Equipo directivo cuenta que “la tradicional bicicleteada” se realiza anualmente en el mes de octubre y explica cómo surgió:

A raíz de un proyecto de una de nuestras profesoras que trabajaban Educación Vial, se unió el tema (...) de promocionar de alguna manera nuestra escuela (...) Entonces se unieron esas dos actividades, (...) que consisten en establecer un día en particular los alumnos (...) que quieran participar agarran sus bicicletas, los docentes también, director también, y recorreremos varios

puntos estratégicos (...) puerto, comisarías, aduana, escuelas primarias y jardines de infantes. A las escuelas primarias le entregamos folletos con la oferta educativa (...), pedíamos permiso a los directores, ingresábamos y se les entregaban a los chicos de primaria, los folletos con la oferta educativa. Al principio encontrábamos (...) un poco de resistencia, porque claro íbamos a revolucionar la vida normal de una escuela primaria, pero después, ahora el año pasado (...) nos abrieron las puertas, pasamos y charlamos con los directores, con los chicos, con las maestras (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

- **Visitas guiadas por las instalaciones con el acompañamiento de las maestras.** Las maestras y alumnos de séptimo grado visitaron las instalaciones de la escuela secundaria para conocer cómo es una jornada de clases en esa institución y quiénes trabajan allí. Un integrante del Equipo directivo relata de la siguiente manera esa experiencia:

Porque en esa transición del chico de primaria a secundaria (...) el chico de primaria experimenta muchos cambios, muchas diferencias entre primaria y secundaria, (...) entonces para prepararlos de alguna manera que esa transición no sea tan agresiva, que ellos sepan con qué se van a encontrar en una escuela secundaria, los chicos cuando visitan nuestra escuela, suelen recorrer las aulas, ingresan a las aulas, y le decimos, este es el profesor "fulano" el profesor de tal materia y está dictando clase en este momento, si permite el profesor pasan los alumnos charlan un ratito, se retiran y van con otro curso. Les mostramos las diferentes dependencias de la escuela, (...) es fundamental el tema de trabajar esta transición, más allá de los contenidos (...) (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

- **Participaciones de alumnos de las escuelas primarias en las presentaciones de la escuela secundaria.** Durante los días cercanos al 10 de noviembre se realiza la muestra institucional y la feria del libro de la ciudad, oportunidades en las que también realizaron presentaciones algunas escuelas primarias que fueron invitadas a participar.

Y acá cada área participa y hacen un stand. El año pasado los chicos de séptimo de una de las escuelas prepararon su remera de promoción con la articulación de matemática (Asesor pedagógico, Escuela C).

- **Fortalecimiento de capacidades básicas y de aprendizajes en las áreas de Lengua y Matemática.** En el caso de Matemática, los profesores del área realizaron varias propuestas:

- *Talleres de Matemática con las maestras de Primaria.* Las maestras plantearon sus dudas respecto a temas que necesitarían reforzar en cuanto a conocimientos y estrategias didácticas, y uno de los profesores de Matemáticas de la escuela secundaria compartieron sus conocimientos con ellas. Los talleres se realizaron en las instalaciones de la escuela primaria durante las horas de las materias especiales.
- *Olimpiadas de Matemática.* Uno de los profesores de Matemática fue a las escuelas primarias de la zona para trabajar con grupos de alumnos de quinto, sexto y séptimo grado con la intención de prepararlos para participar en las Olimpiadas Provinciales de Matemática.
- *Clases de Teselado.* El teselado es una técnica que requiere de saberes de geometría y artes plásticas. Los alumnos de primer año de secundaria y de séptimo grado compartieron espacios en el SUM de la escuela secundaria con el acompañamiento de varios docentes de esas áreas y las maestras. Ello demandó varios encuentros.

En cuanto a Lengua, se realizó lo siguiente:

- *Clases de Lengua en séptimo de la escuela primaria.* Una de las profesoras de Lengua desarrolló clases con la misma modalidad que las que realizaba en primer año.
- Se acordaron estrategias colectivas para reforzar las prácticas de lectura en todas las áreas disciplinares.
- *Encuentros de lectura y concursos de ortografía.* Con la participación de estudiantes de ambos niveles se realizaron diversos encuentros de lectura en voz alta y concursos de ortografía en las instalaciones de la escuela secundaria, donde los alumnos de ambos niveles compartían los mismos materiales y consignas de trabajo.

Las profesoras de Lengua (...) trabajan muchísimo, para el día del libro buscan la temática. El año pasado eligieron cuentos de terror, todas las profesoras vestidas de brujas, y era toda la ambientación del salón que era calabazas, telarañas, y era todo brujas, ésta era la temática, participábamos leyendo en voz alta (...). Eran cuentos de terror (Asesor pedagógico, Escuela C).

Todos los años un concurso de ortografía, de primero a quinto año. Todos los años se invitan a las escuelas primarias. Obviamente, las mismas reglas y demás. Se les da un dossier con toda la normativa, ya desde principio de año, para que la maestra lo trabaje también (Docente de nivel secundario, Escuela C).

- **Espacios de tutoría.** Los espacios de tutoría tuvieron dos modalidades: a) las tutorías llevadas a cabo por “profesores tutores” que se encargaban de recordar a los ingresantes las cuestiones académicas y de convivencia, según las necesidades de los ingresantes y coordinados por el gabinete psicopedagógico. Y b) horas de tutoría para apoyo extra clase, en las que podían estar con su profesor u otros según los horarios de los profesores.
- **Actividades compartidas extra clase.** La institución secundaria impulsó el acercamiento interniveles mediante la puesta en acto de varios proyectos en los que participaron alumnos de primero a quinto año del secundario e interactuaron con alumnos de instituciones de otros niveles educativos. Esta experiencia es señalada -por algunos de los actores entrevistados- como un punto de partida de la propuesta de articulación:

Después dos años seguidos se hicieron encuentros deportivos con las escuelas primarias y los jardines de infantes que también tuvo mucho éxito muy lindo y eso se sigue sosteniendo creo que por ahí empezó el tema de articulación con primaria (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

A su vez, destacan que la articulación, más allá de una jornada o propuesta formal, es algo que se da de manera constante y natural:

Nuestros chicos de secundaria están constantemente visitando las escuelas primarias, porque tenemos diferentes proyectos que a la comunidad les gusta. Por ejemplo, tenemos un grupo de susurradores (...), tenemos una obra de teatro, que también es institucional, de primero a quinto año. Otro taller, que se dedica a RCP (primeros auxilios). Otro grupo de cuenta cuentos (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

- **Fortalecimiento de la continuidad de la escolaridad mediante el uso de los informes pedagógicos proporcionados por las escuelas primarias.** Una estrategia novedosa y bienvenida para la escuela secundaria fue la posibilidad de acceder a los informes pedagógicos de los estudiantes ingresantes. Ello facilitó el poder detectar y entender las dificultades en el cursado de algunos de ellos, según indicaron algunos actores entrevistados.

Hay escuelas que (...) nos mandan un breve informe pedagógico y social de los alumnos (...) la escuela primaria espera que nosotros le mandemos la lista de los alumnos de su escuela que ingresaron a esta escuela, entonces a los pocos días ellos nos mandan un informe de cada uno de esos chicos que ingresaron. No todas las escuelas primarias hacen eso, tengo entendido que dos escuelas primarias están trabajando de esa manera. Después donde trabajamos bien con los informes pedagógicos son con los chicos que nosotros nos encontramos con algún tipo de inconvenientes en secundaria. Entonces, sospechamos que pudo haber tenido la trayectoria un poco conflictiva en primaria y ahí sí solicitamos un informe un poco más detallado (Asesor pedagógico, Escuela C).

Como **condiciones facilitadoras** para estas concreciones, los docentes entrevistados identificaron varias:

Docentes predisuestos. La institución cuenta con profesores con antigüedad y una carga horaria importante en la escuela, además la mayoría es oriunda de la ciudad y demuestra un fuerte compromiso social. Ello posibilitó que utilizaran horas institucionales y personales para llevar adelante los proyectos.

Creo que todos los profesores que van a articular... (Porque es ad honorem, es tiempo extra, es un día tuyo, porque generalmente la escuela primaria da en turno libres), es más que nada ir... "me gusta lo que yo hago, y ésta propuesta es lo que yo quiero", (...) Es más que nada ganas de trabajar, de estar con los pibes. Sacamos dos o tres pibes de la calle, y ya somos felices con el grupo que trabajamos. (...) tenemos una gran problemática social que es el consumo (Asesor pedagógico, Escuela C).

Horas institucionales. Los docentes de la Escuela C además de buena predisposición, disponían de horas institucionales para realizar las visitas a las escuelas primarias. Esa es una condición destacada como positiva:

Los profesores disponen de más horas. Entonces, esas horas podemos ir jugando, porque por ahí no cumplen acá con las tutorías, pero sí las cumplen en la escuela primaria. Y como tenemos por ahí un gran staff de docentes de la misma área por ahí le damos la posibilidad al chico de no prepararse con su profesor, sino con otro profesor de Matemática. Va a ver lo mismo. Entonces, jugamos mucho con eso. La verdad que es una gran herramienta para disponer de horarios, tiempos, espacios. Entonces, como la gran mayoría son de tiempo completo acá, son exclusivos de la casa, eso también da muchísima facilidad para manejar los tiempos de los colegas (Asesor pedagógico, Escuela C).

Apertura y cercanía de las escuelas primarias. La cercanía entre las escuelas fue un factor importante ya que los actores podían trasladarse caminando. Asimismo, las relaciones entre las escuelas se fueron afianzando y la apertura de las escuelas primaria se fue intensificando durante el proceso:

En las escuelas que hicimos articulación siempre nos recibieron bien predisuestos, siempre somos bien recibidos, siempre demuestran apertura a la propuesta. Obviamente otras escuelas también, pero éstas quedan a pocas cuadras, entonces es más fácil ir ahí. (...) los chicos de la zona vienen caminando de las otras escuelas para hacer la articulación y viceversa, nosotros vamos caminando con nuestros alumnos a hacer la articulación, es entonces por una cuestión de movilidad (Asesor pedagógico, Escuela C).

Identificación del estudiante con la escuela. En general, los chicos quieren estar en la escuela, se muestran contenidos, a pesar de que algunas veces tuvieran que faltar por cuestiones familiares o económicas. Al respecto, una de las profesoras detalla:

Conmigo hablan mucho los chicos, tienen una buena relación conmigo, y tengo muchas historias realmente para llorar. Pero, digamos, en general, no es porque no quieren, porque algunos viven muy lejos, algunos vienen caminando, otros vienen en colectivos, algunos se tienen que quedar con el hermanito, con la hermanita. Entonces, se complica la asistencia. Pero a los chicos les gusta, más allá que todos festejan cuando se van temprano, les gusta estar en la escuela, es un lugar de contención, es un lugar donde ellos se sienten bien. Ellos quieren tener clases, nosotros una semana no tuvimos clases por el tema de los techos, y los chicos querían volver al colegio, necesitaban estar acá. Hay muchos chicos que se sienten contenidos (Docente, Escuela C).

Entre las **condiciones obstaculizadoras**, se identifica la escasa disponibilidad de tiempo de las maestras para formar equipos de estudio y trabajo con los profesores de secundaria y para llevar a cabo las actividades.

Otro de los inconvenientes es la inseguridad en la zona, por la que los padres prefieren que no vayan sus hijos a las clases de apoyo (tutorías) en contra turno. Las condiciones edilicias también influyen, según destaca el Asesor pedagógico:

Tenemos nenes integrados (...) un pibe está en silla de ruedas (...) en la escuela tenemos... escaleras. Al pibe a pulmón se lo sube, se lo baja, todos los días con su silla. Baños adaptados no tenemos... (Asesor pedagógico, Escuela C).

El escaso acompañamiento de las familias también es un obstáculo detectado por los docentes:

Lo ideal sería también que los padres formen parte, en este tipo de proyectos, pero cuesta muchísimo traer a los padres a la escuela (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

Respecto a lo **innovador** de la propuesta de este programa, un integrante del Equipo directivo expresa que esta apertura de la escuela hacia la comunidad demandó un cambio de posicionamiento frente al alumno y sus necesidades, la comunidad docente tuvo que replantearse las prácticas pedagógicas, pensar en un estilo de escuela diferente al tradicional, un estilo de escuela que atraiga al alumno y lo comprenda como un ser con una historia y una realidad compleja. Al respecto detalla:

Lo innovador es la apertura de la escuela secundaria, de un tiempo atrás la escuela secundaria era una elite donde ingresaba el que podía, salía el que podía y tanto docentes como directivos, no se asomaba a la ventana para ver lo que había en el barrio, ni lo que había en las escuelas, quiénes eran los otros directores de primaria, con qué tipo de alumnos contaba; le importaban solamente los alumnos que ingresaban a primer año (...). En este momento nosotros en secundaria (...) tenemos que salir, se terminó aquel profesor catedrático que da su clase magistral dentro de cuatro paredes porque en estos momentos tiene que atender muchas otras problemáticas (...) saber que ese alumno tiene un pasado tiene todo un entorno, (...) es un combo lo que recibimos nosotros (...) No sé muy bien a qué atribuirle, quizás puedan ser varios factores, uno de ellos puede ser la necesidad de mantener a nuestros alumnos, de tratar de mantenerlos, de que se sientan cómodos en la escuela secundaria (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

4.3.2. Núcleo 2: Intervenciones pedagógicas

Las intervenciones pedagógicas estuvieron a cargo fundamentalmente de los docentes, quienes, junto a los equipos directivos, percibieron la necesidad de avanzar más allá de lo que se comprende formalmente abarcado por su rol de enseñante.

A partir de estas características que adopta el trabajo del docente, recuperamos la definición que proporcionan Delfina Veiravé y otros (2015) en el texto "Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente", quienes entienden que trabajo docente incluye todo aquello que se presenta formando parte del quehacer cotidiano de los profesores. Adoptan una definición amplia de trabajo docente, refiriéndose al "conjunto de funciones que despliega el/la profesor/a en relación con la enseñanza, los alumnos y las instituciones y sus comunidades donde se desempeña, estén o no reconocidas formalmente en el puesto de trabajo por el cual reciben una remuneración. Esta noción se acerca más al concepto de actividad, el trabajo tal como es realmente ejecutado y significado, que al de empleo, que incluirá solamente las actividades reconocidas formalmente por el puesto de trabajo de acuerdo a las normas vigentes, el estatuto docente fundamentalmente" (Delfina Veiravé y otros, 2015, p. 14).

El desarrollo de prácticas educativas que se consideraron innovadoras en estos diferentes contextos escolares, fue configurando un modo de trabajar que cuestionó los sentidos históricamente establecidos respecto del rol del profesor de secundario centrado fundamentalmente en la transmisión de contenidos. El trabajo del docente se diversificó según los requerimientos propios de cada institución, lo que concuerda con las "tareas que realizan los/as profesores/as de escuela secundaria que se suman a la tarea de enseñar", según Mariana Ojeda (2015, p.54):

- Tareas propias didáctico-pedagógico escolar: trabajo áulico, reuniones departamentales o de áreas, elaboración de planificaciones y proyectos, producción de materiales, evaluación, realizadas dentro y fuera del espacio y del tiempo escolar.
- Tareas didáctico-pedagógicas extracurriculares: clases de apoyo los sábados, proyectos de teatro, ferias científicas, campeonatos deportivos, olimpiadas educativas. Dentro de ellas se podrían indicar las tareas del tipo institucional (olimpiadas, ferias científicas) y a las que desarrollan por voluntad propia con el fin de colaborar con los alumnos en cuestiones académicas (por ejemplo: clases de apoyo), sociales y recreativas (teatro, deporte).
- Tareas de contención pedagógica que, (...) se podrían denominar actividades de servicio educativo, que están más allá de las clases.

Escuela A

Respecto de **cómo fueron convocados los docentes para participar en el Proyecto de articulación entre los niveles primario y secundario**, cuentan los actores que la selección de los espacios y docentes estuvo a cargo de los coordinadores de educación primaria y secundaria. El criterio para la selección de los docentes de secundaria fue su preparación para trabajar con los niños de primaria.

En el caso de las **clases compartidas por docentes interniveles**, por ejemplo, participaron cinco profesores de secundaria y las dos maestras de 7° grado.

El director de la escuela primaria y yo (...) trabajamos con la selección de los espacios que se iban a articular y los/las profesores/las que iban a participar en esto (...) Quiénes son los/las que pueden llegar mejor a la primaria (...) estamos preparados para la escuela secundaria, pero por ahí cuesta trabajar con los niños. (...) Y el profesor viene, y aporta sus horas a estar con la primaria, por fuera de su carga horaria la secundaria (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

El personal docente involucrado posee titulación docente y experiencias laborales en espacios de Educación de gestión pública en forma paralela. En el ámbito institucional, formaron parte de instancias de estudio y formación donde reflexionaban sobre las propias prácticas y abordaban textos de pedagogos nacionales y latinoamericanos. En diferentes encuentros de auto capacitación recurrieron a lecturas de textos, documentos y otras experiencias similares.

A ello sumaron la valoración de sus propias experiencias, los docentes que participaron de la primera implementación del proyecto de articulación 2016 - 2017 fueron los encargados de transmitir a sus colegas los saberes adquiridos por la experiencia desarrollada sobre "el cómo lo hizo y cómo les fue":

Debemos ser excelentes nosotros. Y entonces, precisamos estudiar y prepararnos. Por fuera de preparar las clases solamente. Leer nuevos textos, y leer textos nuestros. Nacionales, Latinoamericanos. Y formarnos con los pedagogos nacionales y latinoamericanos (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

Creo que es una deconstrucción constante, (...) los espacios conjuntos que tenemos de capacitación nos ayudan para pensar, para reflexionar sobre nuestra práctica (Asesor pedagógico, Escuela A).

Organización del trabajo pedagógico

El trabajo docente fue organizado con el fin de dar respuestas a las necesidades y demandas de los estudiantes, las que se analizaban en forma conjunta entre profesores de secundaria y primaria, y, según la evaluación procesual de los resultados se mantenían o se cambiaban los roles y funciones de los docentes. Es así que, se trabajó en pareja pedagógica, en forma individual, interdisciplinariamente, según las necesidades que se presentaban en el transcurso de la experiencia.

Explican docentes y alumnos que los espacios de aprendizaje también variaban de acuerdo a las condiciones climáticas, al número de alumnos y disponibilidad de aulas. En algunos casos ello significaba dar clases debajo del árbol, en el patio o en el pasillo.

Participación e involucramiento de los actores

Un integrante del Equipo directivo de secundaria acompañó todo el proceso hasta la actualidad, además de intervenir en las jornadas de trabajo docente, observó permanentemente las clases, las planificaciones, los contenidos educativos. Mediante el diálogo entre colegas, realizaban los ajustes necesarios durante el proceso remarcando constantemente la necesidad de poner la mirada en los intereses y necesidades de los alumnos.

Nosotros utilizamos reuniones y encuentros de docentes, primaria y secundaria, permanentemente. Además de las jornadas institucionales que nos fija el Ministerio de Educación, tenemos las nuestras. La primaria debe tener un balance cada quince días. Diez minutos antes los chicos se retiran, y se evalúa el trabajo de estos quince días. Yo como coordinadora de secundaria estoy presente (...) Las compañeras sin temores, deben venir a presentarnos sus problemáticas. (...) nos encontramos y hablamos. (...) Debo modificar esto (...) encuentro permanente, diálogo permanente (Integrante del Equipo directivo, Escuela A).

Para llevar adelante la propuesta de articulación en el aspecto pedagógico, y con la intención de dar continuidad a los contenidos los docentes de ambos niveles involucrados planificaron y llevaron a cabo las actividades en forma conjunta. La planificación tuvo lugar durante sus horas de descanso, algunas veces en la institución y otras veces en sus domicilios. Se desempeñaron como pareja pedagógica frente

a los alumnos de séptimo grado, en el horario de clases de primaria. Ante la pregunta sobre cómo son los tiempos y espacios para planificar respondieron lo siguiente:

Por lo general, estamos comiendo, por ahí en los tiempos libres charlamos como lo hacemos y después cada uno sigue en su casa.

La planificación individual la hacemos con la pareja pedagógica (...) Es importante la convivencia, el trato que uno tiene con su compañera pedagógica (...) sino no se puede llegar a cabo semejante trabajo, porque es mucho esfuerzo (Docente 1, Escuela A).

Venía la profesora de Biología de primer año, (...) y así fue más fácil en ese sentido dar los temas que ella les daba (...). Y en Sociales, trabajé con la profesora de Historia (...) Al de Geografía yo ya le venía preguntando desde el año anterior, a qué temas le daba prioridad en primer año, entonces, a los chicos ya dos años antes los venía preparando con mapas, con un montón de cosas (Docente 2, Escuela A).

La participación e involucramiento de los docentes fue fundamental para el logro de los objetivos de esta política. Estos actores expresan compromiso ideológico personal con la continuidad de las trayectorias escolares de estos alumnos, con el fortalecimiento de sus capacidades y su autoestima. Conocen a cada estudiante, a nivel escolar y familiar. Se sienten tan involucrados que lograr que estos estudiantes inicien y terminen el secundario se convierte en “un sueño” personal, según asegura una de las docentes de primaria. Y lo reafirman sus colegas:

Nosotros tenemos lo que es un perfil latinoamericano (...) es muy importante para este proyecto especialmente Anti-capitalista. Anti-imperialista (Docente de nivel primario, Escuela A).

Es el triple o cuádruple de compromiso que por ahí uno puede llegar a tener en otras instituciones...es salirse del rol muchas veces...Para mí la docencia es una militancia. Y yo veo como una herramienta fundamental para un cambio, para una transformación. Entonces, por eso también implica que por ahí uno no tenga en cuenta las horas de trabajo sino el compromiso que tiene con eso. (Docente de nivel secundario, Escuela A).

Se destacó la existencia de vínculos personales que se caracterizan por la familiaridad entre los diferentes actores escolares, en este sentido expresa un docente:

Una convivencia (...) Compartimos una mesa, y es muy familiar todo acá. (...) Esa distancia que existe entre directivos y docentes, acá no existe... La comunicación, todo es mucho más ameno, hay mucha más empatía (Docente, Escuela A).

Ese compromiso y clima institucional fue valorado asimismo por los estudiantes entrevistados quienes reconocieron de esta escuela preferentemente el vínculo que establecieron con los docentes. Manifestaron confianza en hablar con ellos sobre las distintas dificultades, tanto escolares como personales. Destacaron la paciencia que tienen los adultos para dialogar con ellos reiteradamente y acompañarlos:

Cuando se insultan (...) nos quedamos hablando un rato con el profesor (...) todo el tiempo, siempre hay insultos, burlas, todas esas cosas, y siempre se habla de eso. A veces tenemos clases también de eso (...) no hay, así como en otras escuelas que, si decías algo, te peleabas con alguien, te expulsan por una semana de la escuela (...) acá no (Estudiante 2, Escuela A).

Cuando entré acá era muy bueno porque acá por ejemplo te preguntaban qué necesitabas, y podía hablar con los profesores, y a mí me gusta eso. Porque entonces vos podías confiar en la persona que te dice “vamos a hablar” (...) Porque acá los profesores son diferentes que en otras escuelas para mí. Porque acá te entienden y te ayudan. Y tampoco no te dejan solo. Te ayudan (Estudiante 1, Escuela A).

Escuela B

A partir de la convocatoria desde la supervisión escolar al lanzamiento del Programa Provincial de Trayectorias Escolares “Fortalecimiento de los Procesos de Transición entre Educación Primaria a Educación Secundaria”, el equipo de conducción de la escuela transmitió la propuesta a la comunidad docente.

El Equipo directivo manifestó conocer la Resolución N° 6330 y sus requerimientos, mientras que los docentes involucrados no recordaban haberla leído. Las propuestas de articulación llevadas a la práctica en esta institución fueron una actividad de acercamiento entre primaria y secundaria y acciones para el fortalecimiento pedagógico y vincular del ingresante. El Equipo directivo y el Consejo Consultivo Escolar decidieron sobre la modalidad que adoptarían ambas intervenciones y los actores que involucrarían. Se comunicó a los Jefes de Departamento y éstos convocaron a docentes de distintas disciplinas de primer año, especialmente de Lengua y Matemática. Para la realización de la “Actividad de acercamiento entre primaria y secundaria” se consultó a los profesores de primer año quiénes querían participar y, según los días que éstos docentes tuvieran clases en el establecimiento, se estableció el día en que recibirían a la escuela primaria. Para la concreción de las “Acciones para el fortalecimiento pedagógico y vincular del ingresante” fueron convocados todos los profesores de primer año, quienes debían llevar a cabo actividades específicas durante sus cargas horarias. La planificación y cumplimiento de las actividades estaba supeditado a las condiciones laborales de los docentes:

Nosotros los profesores “taxis” terminamos con estas obligaciones y tenemos que ir corriendo a otras escuelas, entonces eso se respeta según la declaración jurada (Docente, Escuela B).

Participación e involucramiento de los actores

La actividad de acercamiento entre primaria y secundaria fue realizada para dar cumplimiento a los requerimientos de las autoridades ministeriales. Los docentes la asumieron por compromiso con la institución, pero fue considerada como una actividad aislada y sin sentido:

Fue algo que vino y había que hacerlo nada más (...) si fueran alumnos de las escuelas que realmente recibimos sí tendría sentido y sería una necesidad (Docente, Escuela B).

La propuesta pedagógica que se presentó a los estudiantes de séptimo grado fue elaborada por los docentes de Lengua y Matemática de la escuela secundaria. La consigna era que mostraran cómo serían las clases en esta institución y para ello seleccionaron los contenidos que generalmente se toman como eje en los exámenes de ingreso. Pensaron la propuesta en forma conjunta entre dos colegas de la misma área disciplinar y las planificaron individualmente durante sus horas de descanso. Las maestras de séptimo grado se limitaron a acompañar y registrar el momento con fotos:

Nos juntamos con mi compañera para ver qué les podíamos dar según lo que teníamos conocimiento que se podía estar dando en séptimo de primaria (...) porque la consigna era darle una clase de Matemática como la que damos en la secundaria (...) No tuvimos ningún diálogo con primaria (...) Conocimos a los maestros cuando vinieron a hacer la actividad (Docente, Escuela B).

Sobre esa instancia otros actores relatan:

No hubo oportunidad de reunirnos nuestros profesores de Matemática y Lengua con las maestras de primaria y quedó esa sensación de malestar porque no es la manera de trabajar, se debería planificar bien y tener en cuenta los agrupamientos para lo cual nos hubieran pedido me parece a mí previamente un relevamiento (...) contactarnos con esas escuelas de la cual venían nuestros alumnos (Asesor pedagógico, Escuela B).

Las actividades tendientes al fortalecimiento pedagógico y vincular del ingresante consistieron en el ofrecimiento de actividades organizadas por los Departamentos de Materias Afines durante las jornadas de ambientación. Desarrollaron talleres y actividades recreativas para que los ingresantes se conocieran entre sí y algunas cuestiones organizativas institucionales. Luego de esa primera etapa continuaron trabajando desde cada disciplina en función de los resultados de los diagnósticos iniciales. Debido a grandes falencias detectadas, se decidió llevar adelante actividades de nivelación en forma consensuada a nivel departamental.

Existieron también acciones llevadas a cabo por profesores a cargo de proyectos, de materias artísticas y deportivas que aportaron a establecer vínculos entre el ingresante y la comunidad estudiantil. Estas actividades fueron recibidas positivamente por los estudiantes, aunque tuvieron que sortear las dificultades que se presentaban por los espacios y tiempos reducidos del turno mañana, ya que en los turnos tarde y noche funcionaban otras escuelas en las mismas instalaciones.

Escuela C

En la Escuela C las concreciones de articulación fueron el resultado de un trabajo en equipo conformado por el Director, la Asesora pedagógica y profesores de diferentes áreas. Con el apoyo de los supervisores escolares respectivos de cada nivel educativo, los directivos y docentes de las escuelas primarias convocadas. El director mantuvo contacto constante y directo con los directivos de las escuelas primarias involucradas. Ello facilitó la concreción de las diversas acciones que esta escuela ofreció como estrategias de acercamiento entre ambos niveles. Las acciones fueron pensadas en el contexto del Proyecto Educativo Comunitario, las propuestas de los diferentes Departamentos afines surgieron a partir de las necesidades institucionales y de los recursos humanos disponibles. Los agrupamientos de profesores se realizaron por afinidad, lo que posibilitó el trabajo en pareja pedagógica e interdisciplinariamente. Sobre la organización de la tarea los propios actores detallan:

Tengo un equipo de Departamento de Orientación (...) que son los que coordinan este tipo de trabajo, lo que tiene que ver con la articulación con Primaria. No obstante, los directores de primaria y yo (...) nos estamos comunicando constantemente, entonces por ejemplo las reuniones que tienen nuestros profesores con las maestras de primaria, las actividades que llevan a adelante ahora por ejemplo se están manejando las Olimpiadas de Matemáticas lo hacemos a través del grupo de WhatsApp. (...) Yo creo que eso hace al éxito de alguna manera de la articulación (Integrante del Equipo directivo, Escuela B).

Nos manejamos con jefes de departamentos, o por departamentos, siempre hay uno o dos referentes (...) Que tenga un compromiso de pertenencia (...) A principio de año, mostramos propuestas curriculares, diseños, qué compartir, qué fortalecer (...) fuimos hablando, por una cuestión de afinidad (...) los colegas fueron juntándose para trabajar. (...) eso hace a la interdisciplinariedad, porque siempre se buscan diferentes áreas (Asesor pedagógico, Escuela C).

La trayectoria en la institución de los docentes directamente involucrados, cuenta el Asesor pedagógico, fue crucial para la puesta en acto de las propuestas de articulación. La modalidad de contratación del docente del Proyecto 13, que consiste en cargos de 12 a 36 horas cátedra, contribuyó a fortalecer su compromiso con la escuela y a conformar grupos de docentes con varios años de antigüedad, que van transmitiendo el modelo a los colegas que ingresan.

Organización del trabajo pedagógico

La propuesta pedagógica que se plasmó en las prácticas de articulación consistió en encuentros de intercambio y estudio entre docentes de primaria y secundaria y actividades con participaciones de docentes y estudiantes de ambos niveles. Previo a la planificación de las acciones, los docentes de secundaria tomaron contacto con las docentes de primaria para acordar cuáles eran las temáticas que consideraban importante abordar para acompañar a los estudiantes en la transición escuela primaria- secundaria en los saberes de Matemática y Lengua. Asimismo, desde otras áreas disciplinares, docentes y estudiantes de secundaria visitaron las escuelas primarias en el marco de proyectos interdisciplinares.

En algunas ocasiones, las maestras y alumnos de primaria fueron a la escuela secundaria a participar en las propuestas de los proyectos junto a los docentes y estudiantes de secundaria. Cuentan los actores que estos encuentros generaron conocimiento, respeto y confianza entre los docentes para sincerarse, ayudarse entre sí y llevar adelante las modificaciones que consideraban necesario realizar durante el proceso:

Vino a facilitarnos y hace que conozcamos a los profesores. Entonces ya sabemos de dónde viene y quién lo formó al pibe". "Es intercambiar ideas". "...Siempre vamos con una propuesta: qué tienen ganas de hacer ustedes, porque nosotros primero hacemos varias reuniones con los directivos, después con las maestras del área y le preguntamos, ¿qué quieren hacer? ¿En qué les parece a ustedes que los chicos están flojos? Y desde ahí partimos, y después nosotros decimos eso también lo vimos y eso debemos reforzar, y empezamos a trabajar, jamás vamos con una propuesta impuesta, siempre vamos a hablar con el otro a ver qué quiere (Asesor pedagógico, Escuela C).

Nos juntábamos, a charlar del tema Matemáticas. Yo siempre les explicaba a las maestras, (...) que yo no vengo a hacer capacitación. Y siempre les explico que yo no soy mejor que ellos (...) Al comienzo la relación era un poco fría, esperando que vos les des respuestas, y la idea no es ir a dar respuestas. La idea es abrir el campo para que ellos se animen a trabajar metodologías diferentes. (...) Las directoras acomodaban los horarios (...) y venían las maestras y conversábamos (Docente, Escuela C).

A su vez, según los docentes entrevistados, se generó otro vínculo con los estudiantes de primaria:

Aparte de ir a la escuela, hicimos que la escuela venga, los chicos querían venir a la escuela y les dábamos un proyecto que se llama "teselados" (...) ¿Y qué temas quieres trabajar? "Quiero trabajar ecuación profe" Entonces yo voy y busco problemas de ecuación. Es la necesidad que va teniendo (...) se animan a contar, porque es difícil decir "no entiendo, no sé cómo va esto" es difícil para una maestra decir eso (...) La idea es llevar estrategias de pensamiento, cómo trabajarlo, cómo pensarlo. (...) Porque una vez que yo logro que el alumno aprenda a pensar en forma de resolución de problemas. Me lo va a pensar un problema de Lengua, me lo va a pensar un problema de Naturales, (...) yo trato (...) que aprenda a razonar. La estrategia de la resolución de problemas básicamente es: Aprender a leer... Aprender a interpretar. Yo no puedo aprender a leer un problema si no interpreto, si no entiendo (Docente, Escuela C).

Participación e Involucramiento. Roles y funciones

El cumplimiento de las funciones inherentes a cada rol fue fundamental en estas concreciones. El supervisor escolar intervino cuando fue necesario interceder para garantizar la apertura de alguna escuela primaria. Los directores de las escuelas demostraron apertura hacia la propuesta de articulación. El acompañamiento constante y actitud de apoyo y confianza del director de secundaria y la asesora pedagógica hacia las iniciativas docentes también fueron elementos clave.

El lugar preferencial que se otorgó a la articulación entre niveles a nivel institucional contó con la adhesión de prácticamente la mayoría de los actores institucionales. Ante la necesidad de algún docente de ausentarse de sus obligaciones dentro de la institución para realizar alguna gestión o actividades de articulación, otro colega estuvo para suplirlo. Así lo aseguraron los actores involucrados:

Me sentía disconforme con un director de primaria porque no nos recibió ni siquiera salió a conversar con nosotros (...) entonces lo manifesté a mi supervisora y entre ellos los supervisores se pusieron a conversar, y noté que la actitud posterior cambió de esa directora de primaria (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

Creo que soy una persona flexible y sé que es muy importante el tema de articulación con Primaria porque de esos chicos se nutre nuestra escuela, entonces es necesario tenerlo muy en cuenta. Entonces, las iniciativas que puedan llegar a tener los profesores relacionado con la articulación, vienen consultan, ellos saben que tienen el sí de entrada (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

Docentes que trabajaron a full el año pasado en la articulación, cinco profesores habrán sido, tres de Lengua y dos de Matemáticas. Me refiero al trabajo de campo, donde estos profesores agarran sus horas extra clases, agarran su maletín y se van a la escuela primaria, conversan con las maestras, conversan con los alumnos, dan clase con estos alumnos, planifican junto con las maestras, eso me consta, ese tipo de trabajo me consta (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

También reconocen que existen resistencias que se deben sortear:

Cuando yo vine había una gran negación de hacer articulación (...) dije “yo tengo ganas, vamos a hacer, vamos a acompañar, no van a estar solos, yo voy a estar todas las veces que ustedes vayan” y a medida que fue pasando el tiempo, los mismos colegas se fueron dando cuenta que fuimos acompañándolos (...) los colegas se sienten acompañados, (...) respaldados y cuidados (...) Creo que es esa la clave de todo (Asesor pedagógico, Escuela C).

Aspecto Innovador

El proyecto de articulación se enriqueció por el aprendizaje mutuo, de retroalimentación, autoevaluación y co evaluación que se generó entre los docentes de ambos niveles. Ese intercambio entre docentes les permitió también a los de primer año comprender lo que significa para el alumno la transición de primaria a secundaria, comprender que el ingresante piensa y opera de un modo diferente a los estudiantes de cursos más avanzados:

Yo les digo a las maestras. Yo vengo a aprender acá. Primero, cómo el niño piensa. Aprendí que acá en primer año no es tan fácil como me enseñaron. Eso es algo que fui aprendiendo, de cómo llevar lo que la maestra le enseñó al secundario. Y decirles acá a mis compañeros

“muchachos presten atención” los chicos vienen pensando tal cosa, y nosotros por ahí hacemos otra, totalmente diferente, y creemos que es obvio... Y no existe el obvio cuando los chicos vienen de otro lugar. (...) Enseñamos diferente, más o menos lo mismo, pero diferente. Entonces, no existe lo obvio cuando vos enseñás. Tenés que arrancar de (...) qué saben. Y la ida y vuelta es fundamental. Las clases magistrales no sirven. Tiene que ser una ida y vuelta en el diálogo (Docente 1, Escuela C).

Los actores entrevistados también dieron cuenta de la elaboración de materiales y la incorporación de otras estrategias para acompañar la instancia de articulación:

En las áreas de Lengua y de Matemáticas, específicamente en lo curricular se han preparado cuadernillos, reforzando el trabajo de primaria, es decir los profesores vieron por ahí grandes déficits que traían los alumnos y tuvieron que preparar material específico para trabajar la primera etapa del año (...). A su vez ellos con estas charlas y estos encuentros esas modificaciones que hicieron con los maestros de primaria le dijeron, miren profesores traten de apuntalar este punto, porque con este problema nos encontramos en secundaria. Entonces, dediquen más tiempo a esto, a esto y a lo otro, cada uno aportó lo suyo y yo sé que cada uno puso su esfuerzo, no es fácil (...) por ahí tenemos el orgullo interno del docente, pero, para que se produzca esta verdadera articulación, fue necesario flexibilizar un poco y decir bueno algo más tengo que hacer, tengo que responder al otro (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

Un integrante del Equipo directivo percibe cambios que se fueron produciendo desde que decidieron comenzar con los acercamientos con la escuela primaria:

Lo innovador es la apertura de la escuela secundaria. Nosotros estamos conscientes de que no es una trayectoria fácil, la formación de un adolescente no sé si es la más difícil, pero es complicada, (...) y nos encontramos todos los días con nuevos desafíos, creo que eso hace al profesionalismo del profesor, tratar de sortear esos nuevos desafíos que se encuentran todos los días (...) Yo noto un cambio grande. Antes el profesor dictaba su cátedra y el que le siguió y el que aprobó y si no se iba a rendir, hoy en este momento, el profesor en su gran mayoría dicta su cátedra y si no entendió un grupo de alumnos lo vuelve a dictar y si no probablemente vaya y consulte “che que le está pasando” a tal grupo que no me está siguiendo, qué le pasa a fulano que no está viniendo. Ahora se ve ese tipo de cambio, de interiorizarse más por la persona, no tanto por el producto que tiene enfrente (Integrante del Equipo directivo, Escuela C).

4.4. Conclusiones

La noción de “puesta en acto” que propone Ball (2016) conlleva la idea de concreciones como un proceso creativo, diferente a lo que está escrito en el texto, reconociendo las formas en que las escuelas lidian en realidad con las demandas de las políticas. “La política siempre tiene que ser reconstruida y recreada en relación al contexto... también tiene que ser traducida del texto a la práctica, de las palabras en el papel a las acciones en las aulas.” Todo ello en el marco de la complejidad que caracteriza a las instituciones educativas (Avelar, 2016).

La Resolución N° 6330 como marco textual de la política establece lineamientos suficientemente amplios y abiertos, de manera que las concreciones adquieren forma creativamente, de acuerdo a las demandas institucionales y grado de participación e involucramiento de los actores en la toma de las decisiones y apropiaciones.

Este trabajo de investigación abordó tres casos que presentan situaciones muy diferentes respecto de la articulación entre primaria y secundaria. En la escuela A, el proyecto de articulación pretendía fortalecer la inclusión, contención y retención de los adolescentes, asegurar que el grupo de primaria siguiera la escuela secundaria, acompañando el proceso de adaptación a nuevos requerimientos pedagógicos y vinculares. Ambas escuelas dependen de la misma organización social y comparten las mismas instalaciones; esta situación permitió focalizar en los aspectos vinculados con la organización institucional y curricular. Los docentes involucrados asumieron sus intervenciones como una “militancia”, destinando tiempos y recursos personales al proyecto.

La escuela B se presenta como un caso más complejo. Las acciones realizadas se focalizaron en el acompañamiento de los estudiantes ingresantes en la transición de primaria a secundaria, en qué consiste ser estudiante de la escuela secundaria y en el fortalecimiento de saberes disciplinares necesarios para el cursado del primer año. Esta escuela recibe estudiantes que proceden de diversos establecimientos educativos primarios, sin depender de su ubicación geográfica, lo que dificulta el acercamiento entre las instituciones. Además, los docentes son designados por horas cátedra por lo cual no disponen de tiempo institucional para el desarrollo de proyectos que trasciendan los límites del aula. Esta situación, requiere de un trabajo conjunto de supervisores, directivos y docentes para pensar reformulaciones en las formas de articulación entre ambos niveles.

La escuela C, es una escuela que cuenta con Proyecto 13 y como parte de su cultura escolar establece lazos estrechos con la comunidad, en especial con las escuelas primarias de la zona. Se nutre de múltiples iniciativas institucionales y estatales para fortalecer la articulación. Con la intención de hacer conocer la escuela y atraer a los futuros ingresantes han desarrollado actividades de desarrollo profesional entre docentes, jornadas interinstitucionales con exposiciones de los estudiantes, clases conjuntas y concursos con alumnos de ambos niveles para el fortalecimiento de capacidades básicas y de aprendizajes, en especial las áreas de Matemáticas y Lengua.

Las instituciones involucradas valoraron la importancia que reviste la participación e involucramiento de las autoridades, tales como director Regional, supervisores y directivos para establecer lineamientos para el abordaje del Programa de Articulación en las instituciones. El grado de flexibilidad en las decisiones fue fundamental para pensar y llevar a cabo las estrategias institucionales.

Respecto de los aportes innovadores que posibilitó la puesta en práctica de la Resolución N° 6330, tomamos las expresiones de Ezpeleta Moyano, J. (2004) quien dice del cambio educativo: "... la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas. (...) la particular confluencia de factores que las originan, limitan sus posibilidades de ampliación o generalización."

La experiencia de articulación posibilitó que los docentes pudieran compartir saberes, el docente de secundaria proporcionó saberes disciplinares preferentemente, mientras que el docente de primaria ayudó al colega de secundaria a comprender cómo piensa y aprende el alumno de primaria.

Los docentes involucrados coincidieron en que fue importante conocer de antemano las características reales de los adolescentes ingresantes a la escuela secundaria y que éstos conocieran el contexto escolar de la escuela secundaria.

También se percibió con agrado la iniciativa de acceder a los informes pedagógicos enviados desde las escuelas primarias, aunque este proceso no se concretó acabadamente y requiere de ajustes.

En las escuelas A y C, más allá de las particularidades institucionales propias, lo innovador de la propuesta radicó en un cambio de posicionamiento frente al alumno y sus necesidades, la comunidad educativa fue obligada al replanteo constante de las prácticas pedagógicas y al surgimiento de un estilo de escuela que atraiga al alumnado y lo comprenda en su complejidad. Los docentes iniciaron un proceso de concientización sobre la necesidad de abandonar las clases magistrales para dar lugar a experiencias de aprendizaje más significativas para el alumno.

En consideración de que la Resolución N° 6330 que aprueba el Programa Provincial de Trayectorias Escolares "Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a Educación secundaria" fue sancionada en el año 2016, los primeros resultados abordados en esta investigación nos indican concreciones que tienden a convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes, donde se provoca la reflexión teórica y conjunta sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula. Se percibe también el ejercicio de la autonomía pedagógica de las instituciones y del profesorado en función de los contextos específicos y cambiantes.

Surgen asimismo cuestiones pendientes organizativas para el mejoramiento de la articulación entre los niveles como asimismo para el desenvolvimiento adecuado de las instituciones, las que seguramente serán retomadas por las autoridades correspondientes a fin de tomar las iniciativas necesarias para la consecución de los propósitos de este programa provincial.

Bibliografía

Aguerrondo, I. (1985), Alcances y límites del Proyecto 13, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación.

Avelar, Marina. Entrevista a Stephen J. Ball (2016), Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas. Article in Education Policy Analysis Archives. University College London. February 2016. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/296633385_Entrevista_a_Stephen_J_Ball_Su_Contribucion_a_la_Investigacion_de_las_PoliticasyEducativas

Carbonell, J. (2001) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.

Ezpeleta, J. (2004), "Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos en su implementación". En Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. IX. Número 21. COMIE.

México. DF. Pp. 403 - 424. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>

Montserrat Fidalgo-García; Aleix Barrera-Corominas (2014) La transición de la Primaria a la Secundaria. Ideas a partir de un estudio de caso. Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:

<https://www.educaweb.com/noticia/2014/02/18/transicion-primaria-secundaria-ideas-partir-estudio-caso-8023/>

Ojeda, Mariana (2015), Múltiples configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en busca de sentidos. En Veiravé, María Delfina. Trabajo docente y demandas familiares. La opinión de las familias que tienen hijos en una escuela secundaria pública del Chaco (35-68). UNNE-Chaco.

Rivas, Axel (2017), Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico. Fundación San Ilana. XII Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado de:

http://panorama.oei.org.ar/_dev/wpcontent/uploads/2017/07/ForoDocumentoBasico2017.pdf

Ruiz Guevara, Lilibian S. y otros (2010), Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Universidad Nacional, Costa Rica. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3253Ruiz.pdf>

Veiravé, María Delfina(2015), Trabajo docente y demandas familiares. La opinión de las familias que tienen hijos en una escuela secundaria pública del Chaco. UNNE-Chaco.

Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. Articulación entre la Educación Primaria y Secundaria (2016), Acompañando las Trayectorias. DOCUMENTO DE TRABAJO CONJUNTO N°1/16, Provincia de Buenos Aires. Agosto 2016.

Normativa

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Ley 26.075 de Financiamiento Educativo. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 21 de diciembre de 2005.

Ley 19.514. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 15 de marzo de 1972.
Resolución N° 188 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina, 05 de diciembre de 2012.

Resolución N° 6330/16 Programa Provincial de Trayectorias Escolares “**Fortalecimiento de los procesos de transición entre Educación Primaria a Educación Secundaria**”. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Chaco. Resistencia, Chaco, 26 de septiembre de 2016.

5. Aportes para pensar los procesos de reforma, cambio e innovación en la educación secundaria

Esta investigación aborda las transformaciones en la educación secundaria llevadas adelante en la Argentina en un recorte temporal que abarca los años 2017 y 2018. Para ello, se seleccionaron iniciativas de cambio significativas en cuatro jurisdicciones del país.

Las políticas y acciones de cambio delineadas para la secundaria en el nivel nacional cuentan con una larga historia que se remonta a la década del '60, momento en el que comienza un fuerte proceso de expansión de la matrícula que asiste a este nivel educativo. Sin embargo, estas transformaciones fueron parciales o se incluían en programas de escaso alcance, que no lograban alterar ciertas formas de funcionamiento de la institución escolar. En forma paralela, algunas jurisdicciones llevaron adelante distintas iniciativas orientadas a facilitar el acceso al nivel y a generar propuestas de mejora del sistema.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad de toda la educación secundaria. A partir de allí, y de una serie de acuerdos aprobados en el marco del Consejo Federal de Educación, se llevaron a cabo diversos procesos de cambio, tanto en el ámbito nacional como en el jurisdiccional. Se reformularon aspectos del funcionamiento de la educación secundaria tendientes al cumplimiento de la obligatoriedad, el fortalecimiento de equipos pedagógicos, la formulación de Planes de Mejora Jurisdiccional e Institucional, así como al trazado de lineamientos para el mejoramiento organizacional y pedagógico.

Como iniciativas que apuntan a la innovación o transformación de los enfoques más tradicionales de la educación secundaria, la Secundaria 2030, a través de la Resolución CFE N° 330/17, busca afianzar varios aspectos ya establecidos por la normativa precedente y acentúa la transformación en los elementos vinculados con la enseñanza y la evaluación, incorporando la perspectiva de las capacidades y las competencias. Este cambio sistémico de la escuela secundaria se enmarca en un consenso federal basado en un diagnóstico del nivel que indica varios problemas estructurales a resolver para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de los aprendizajes. Esta Resolución, asimismo, establece que cada jurisdicción desarrolle su "Plan Estratégico del Nivel Secundario para el periodo 2018-2025" adoptando diferentes estrategias y considerando las particularidades de sus contextos, necesidades, realidades y políticas educativas del nivel secundario. Esta consideración habilita una heterogeneidad enunciativa de las políticas. De esta manera, la política nacional se sustenta en enunciados amplios, generales, de intenciones, que dan lugar a las particularidades jurisdiccionales. En lugar de proponer un proceso de cambio e innovación homogeneizado, se definen ciertos lineamientos marcados por la amplitud y la flexibilidad.

En este marco de implementación de diversas normas que guían la transformación de la educación secundaria se inserta la presente investigación que tiene por objeto describir y analizar las concreciones institucionales de las políticas para la innovación en la educación secundaria llevadas adelante en cuatro jurisdicciones del país. Para esto se partió de la selección de una serie de "políticas para la innovación", definidas como aquellas orientadas a interpelar aspectos del RA, de la organización curricular, del trabajo docente y de las formas de intervención de diversos actores en los procesos educativos. Se trata de cuatro grandes dimensiones de análisis que orientan la indagación de las políticas diseñadas en cada una de las jurisdicciones, como también de las concreciones llevadas a cabo en cada una de las escuelas.

Las políticas para la innovación en la educación secundaria analizadas en este estudio son: Nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN); Secundaria del Futuro (CABA); Pro-A -Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación- (Córdoba) y Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria y educación secundaria (Chaco).

Todas las iniciativas analizadas se encontraban vigentes al momento de realizarse la investigación.

Estas experiencias son anteriores a la denominada Secundaria 2030 y responden a lineamientos políticos y a necesidades jurisdiccionales. En todos los casos se trata de políticas que interpelan una o varias de las dimensiones señaladas, en el marco de lineamientos federales y como resultado de propuestas impulsadas desde las propias jurisdicciones.

Por un lado, las cuatro políticas abordadas en este trabajo comparten el hecho de conmovir alguna de las dimensiones anteriormente señaladas (RA, organización curricular, trabajo docente y actores intervinientes), pero se diferencian en el alcance de las transformaciones propuestas. Mientras tres de esas políticas se proponen llegar a abarcar a la totalidad de las escuelas secundarias comunes de la jurisdicción (ESRN, Secundaria del Futuro y Fortalecimiento de los procesos de transición entre educación primaria a educación secundaria de Chaco); otra de las políticas está diseñada para una cantidad acotada de establecimientos (Pro-A).

Con el fin de mostrar las interconexiones entre los enunciados de la política educativa y las formas en que las escuelas “hacen la política”, cada equipo jurisdiccional seleccionó “dos núcleos de concreciones institucionales” en función de las prioridades trazadas desde cada política educativa, utilizando para su análisis la perspectiva teórica de Stephen Ball y sus colaboradores (Ball, 2002; Braun et al., 2011a, 2011b; Ball et al).

Los núcleos seleccionados según las jurisdicciones son: las trayectorias escolares y el trabajo en área de conocimiento (Río Negro); evaluación del desempeño académico de los estudiantes y las articulaciones curriculares intra e interareales (CABA); énfasis en las TIC y entorno educativo (Córdoba); y acompañamiento vincular y pedagógico de los ingresantes a la escuela secundaria e intervenciones pedagógicas (Chaco).

A partir de la lectura de los núcleos surge que una característica de los procesos de transformación reciente es la heterogeneidad de las concreciones institucionales.

Además, como pudo verse en cada uno de los capítulos, las dimensiones de análisis son interpeladas en forma desigual: en algunos casos las políticas buscan intervenir en todos los aspectos (CABA, Río Negro, Córdoba) mientras que en el caso de Chaco, solo en algunos de ellos.

En cuanto al RA, es decir, a la forma en que se regula la actividad del alumno, se observa que muchas de las políticas analizadas desarrollan distintos dispositivos para redefinir la evaluación y la promoción a fin de evitar la repitencia de todo un año de estudio. En el caso de Córdoba, se generan diferenciaciones entre “aprendizajes logrados y pendientes” y se elimina la lógica del promedio para la promoción de los espacios curriculares, el seguimiento es personalizado y la repitencia se convierte en una decisión institucional. En el caso de CABA se diseñan un conjunto de transformaciones que incluyen: un cambio en escalas y periodicidad de la evaluación, la introducción de un período para el desarrollo de un Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA), el uso de rúbricas, la definición colegiada de la promoción y la implementación de un Plan Personal de Aprendizaje para la autoevaluación. En el caso de Río Negro, el concepto de trayectoria escolar da cuenta de los múltiples recorridos que el estudiante puede desarrollar a fin de alcanzar los saberes necesarios para el egreso de la educación secundaria. Por último, en Chaco, se desarrollaron estrategias para acompañar el pasaje de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario.

Con relación a la dimensión trabajo docente, que es interpelada con diferentes modalidades e intensidades, Río Negro incluye la contratación por cargo, CABA contempla horas cátedra adicionales, Córdoba instala una nueva modalidad por fuera del estatuto docente, y en Chaco no se establecen modificaciones en las formas de contratación.

En cuanto a la organización curricular, la integración de disciplinas a través de la articulación entre distintas áreas, aparecen como elementos significativos en la SF y en la ESRN. En el caso de Chaco, se recupera la modalidad de área de la escuela primaria a fin de construir continuidades con la secundaria. En esta dimensión, otro de los aspectos significativos refiere al uso de recursos. Particularmente, las TIC constituyen un elemento estructurante de Pro-A, ya que las tecnologías digitales se configuran como contenido y como medio de enseñanza. También en la SF las TIC son utilizadas para la enseñanza a partir de la provisión de recursos tecnológicos en las aulas, la creación de espacios digitales y la incorporación de facilitadores.

Por último, en cuanto a los actores intervinientes algunas políticas incorporan y demandan nuevas tareas a los docentes (CABA, Río Negro y Córdoba), reconocen roles ya existentes como el caso de los preceptores en CABA e introducen nuevas figuras, como los facilitadores digitales en CABA, los Referente de Vida Estudiantil (REVE) en Río Negro y los Tecnólogos Educativos (Córdoba). A su vez, en esta última jurisdicción también aparece como novedoso la inclusión del Sindicato para la selección docente en 2015 y 2017.

Otro de los elementos en los que las políticas se diferencian es por el tipo de textos que ponen a disposición de la comunidad educativa para fundamentar, organizar y difundir los principios de la propuesta de transformación. Así, algunas de las iniciativas surgieron con una "Resolución" que a modo general presenta grandes lineamientos (como por ejemplo, Córdoba y Chaco) y que luego los mediadores de la "política" van traduciendo y ajustando hasta sus concreciones variadas en las instituciones; mientras que otras, como Río Negro, desarrollaron extensos documentos de fundamentación y organización de los cambios propuestos que contaron con distintas versiones en función de las lecturas que las autoridades realizaban sobre el devenir de la implementación y que fueron el resultado de una construcción democrática que se realizó de manera participativa en diferentes instancias, con la intervención de todos los actores de la comunidad educativa rionegrina. El caso de CABA se diferencia de los anteriores porque crea algunos nuevos textos que se basan en la normativa ya vigente (DC de la NES).

Una categoría significativa para abordar estos textos es la distinción entre los componentes más prescriptivos ("readerly") y más abiertos a la interpretación ("writerly") (Ball et al., 2012). En esta línea, en las distintas jurisdicciones se ha analizado cómo la llegada de una política a las escuelas trae aparejadas exigencias organizativas que requieren de apropiaciones y traducciones por parte de los actores escolares, inmersos en tradiciones y culturas profesionales e institucionales preexistentes (Bowe et al., 1992). En este sentido, se ha podido observar como muchas veces se presentan ciertos reparos frente a las iniciativas abiertas o "writerly", no por el contenido de las propuestas sino por la arquitectura de su implementación.

Estas nuevas demandas a los actores escolares no evitan las críticas y tensiones respecto de las propuestas de cambio y reforma, pero de todas maneras se observan por parte de éstos múltiples iniciativas para pensar, planificar, adecuar, mediar y poner en acción las nuevas políticas en el marco de las formaciones discursivas propias del momento socio-histórico (Beech y Meo, 2016). En algunas ocasiones se apela a herramientas conocidas y en otras se desarrollan diversas estrategias para aportar a la transformación educativa con el objetivo de darle sentido. Asimismo, esto obliga a los decisores de la política a realizar un esfuerzo constante para dar respuesta a los requerimientos y las sugerencias de los actores que la llevan adelante en la realidad institucional. En esta relación se destaca una especie de "doble control" en donde las miradas de unos y otros participan de la puesta en acto de la política.

Queda de manifiesto así que las transformaciones que conllevan la implementación de estas políticas para la innovación afrontan el desafío de transmitir e implementar el texto. A su vez, necesitan generar al menos orientaciones para la puesta en práctica apelando a leyes, resoluciones, documentos de trabajo, etc. Y al mismo tiempo, es necesario que produzcan "artefactos" (diapositivas, disposiciones del espacio,

grillas de Excel y software de "gestión escolar") (Beech y Meo, 2016, p.10) u orientaciones operativas (Terigi, 2008) que permitan que los textos se conviertan en prácticas que escriban y reescriban la política.

Para finalizar, esta investigación se orientó hacia dos direcciones convergentes: por un lado, generar intercambios y un diálogo reflexivo entre investigadores de diferentes jurisdicciones nucleados en la ReFIE en torno a políticas para la innovación en el nivel secundario. Por otro lado, se trata de aportar información sustantiva respecto de los procesos de "puesta en acto" de las políticas educativas orientadas al nivel secundario -a través de las voces de sus protagonistas en las instituciones- para una mayor comprensión de la complejidad que revisten los procesos de la política educativa.

ISBN 978-987-784-026-1



9 789877 840261



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación