

La Nueva Escuela Secundaria

Perspectivas de directivos y asesores pedagógicos



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

**Directora Ejecutiva
de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**
Tamara Vinacur

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora General de Investigación Educativa

Valeria Dabenigno

Autoras

Rosario Austral (Coord.)

Luciana Aguilar

Yamila Goldenstein Jalif

Silvina Larripa

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición

Gaspar Heurtley y Alejandra Lania

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino y Magalí Vázquez

Diseño web

Luca Fontana

UEICEE

Av. Pte. Roque Saenz Peña 788, 8° piso

(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

La Nueva Escuela Secundaria

Perspectivas de directivos y asesores pedagógicos

Septiembre de 2017

Índice

Introducción	10
1. La Nueva Escuela Secundaria y principales indicadores	14
2. Acerca de la implementación de la NES según directivos y asesores pedagógicos	21
2.1. Los aspectos positivos	23
2.2. Las dificultades	28
3. Percepciones de directivos acerca de cambios en las formas de trabajo institucional	36
4. Planificación y necesidades para el Ciclo Orientado	39
5. Talleres de Educadores	45
6. Aspectos pendientes de la implementación de la NES	50
Consideraciones finales	53
Bibliografía	58

Índice de gráficos y cuadros

(en orden de aparición)

Gráfico 1.	Alumnos matriculados por año de estudio. Nivel Secundario común. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016	19
Gráfico 2.	Alumnos repetidores en 2016 y salidos sin pase en 2015 por año de estudio (en porcentaje). Nivel Secundario común. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016	20
Gráfico 3.	Menciones acerca de aspectos positivos y de dificultades en la implementación de la NES en la escuela según directivos y asesores pedagógicos	22
Gráfico 4.	Aspectos positivos en la implementación de la NES en la escuela según directivos y asesores pedagógicos	24
Cuadro 1.	Aspectos positivos en la implementación de la NES en la escuela según directivos	25
Cuadro 2.	Aspectos positivos en la implementación de la NES en la escuela según asesores pedagógicos	26
Gráfico 5.	Dificultades en la implementación de la NES en la escuela según directivos y asesores pedagógicos	30
Cuadro 3.	Dificultades en la implementación de la NES en la escuela según directivos	31
Cuadro 4.	Dificultades en la implementación de la NES en la escuela según asesores pedagógicos	32
Gráfico 6.	Reconocimiento de cambios a partir de la implementación de la NES según directivos	36
Gráfico 7.	Cambios en las formas de trabajo en la escuela a partir de la implementación de la NES según directivos	37
Gráfico 8.	Frecuencia de reuniones de planificación del Ciclo Orientado	40
Gráfico 9.	Actores escolares que participan de las reuniones de planificación y trabajo sobre el Ciclo Orientado	41
Gráfico 10.	Temas que se suelen tratar en las reuniones de planificación y trabajo sobre el Ciclo Orientado	42
Gráfico 11.	Necesidades para la implementación del Ciclo Orientado	43
Gráfico 12.	Escuelas que cuentan con Taller de Educadores	45
Gráfico 13.	Coordinación de Talleres de Educadores	46
Gráfico 14.	Temas trabajados en los Talleres de Educadores	48
Gráfico 15.	Aspectos pendientes de la implementación de la NES según directivos	51

Resumen analítico

Este informe contiene resultados parciales de la segunda etapa de un proyecto de investigación iniciado a fines de 2014: “El inicio de la escolaridad secundaria en contextos de cambio curricular: configuraciones institucionales de algunas instancias y espacios específicos de la Nueva Escuela Secundaria (NES)”. Se presentan hallazgos referidos a las miradas de los directivos y asesores pedagógicos acerca de la implementación de la NES, en 75 escuelas secundarias diurnas y vespertinas dependientes de la Dirección de Educación Media (DEM).

El proyecto contó con la participación de equipos técnicos de la Gerencia Operativa de Curriculum (GOC) en la instancia de elaboración de los instrumentos para la indagación, y de los Asistentes Técnicos Territoriales del Plan de Mejora Institucional (PMI) para la realización del trabajo de campo. Se agradece esta colaboración a la Dirección de Educación Media y a sus equipos técnicos, que posibilitó abarcar un extenso universo de análisis. Muchas de las preguntas de los cuestionarios eran abiertas y requirieron –por parte del equipo de investigación– de un minucioso proceso de codificación y categorización de respuestas literales brindadas por los encuestados.

El informe presenta, en primer lugar, un encuadre y descripción general de los principales rasgos de la NES en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires (Sección 1). Luego se analizan las perspectivas de los directivos y asesores pedagógicos acerca de los aspectos positivos y las dificultades de la implementación de la NES en sus escuelas (Sección 2). El cambio curricular aparece entre los aspectos positivos más

destacados, con menciones referidas principalmente a la introducción de nuevos contenidos y formatos pedagógicos, así como a las posibilidades de abordaje transversal e interdisciplinario. Aunque con algunos matices, ambos actores coinciden en señalar que las mayores dificultades se concentran principalmente en cuatro aspectos: a) las condiciones y el contexto de implementación de la NES en las instituciones educativas (escasez de tiempo para introducir los diversos cambios requeridos, aspectos administrativos y legales, problemas para la cobertura de cargos, etc.), b) la concreción de la nueva propuesta curricular, c) los problemas de infraestructura y d) los cambios en la organización horaria.

Luego se analiza la mirada de los directivos acerca de variados temas considerando, en primer lugar, los cambios en las formas de trabajo identificados por dichos actores a partir de la NES (Sección 3). Nuevamente, los directivos ponderan la interdisciplinariedad, la transversalidad y la promoción de espacios de trabajo colaborativo, así como la introducción de nuevos formatos y estrategias de enseñanza y evaluación.

En cuanto al Ciclo Orientado –iniciado en 2016 en las instituciones “pioneras” de la NES–, se relevó que prácticamente todas las escuelas cuentan con reuniones específicas para su planificación, principalmente con la participación de los equipos directivos, los docentes del ciclo y los asesores pedagógicos (Sección 4). Los directivos señalan que, en estos espacios, se tratan principalmente ejes y temas de trabajo institucional referidos a la actualización y profundización de contenidos, la elección de orientaciones, el trabajo con el Diseño Curricular y la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Respecto de los espacios de trabajo colegiado, en la mayoría de las escuelas se realizan Talleres de Educadores o reuniones de Profesores por Cargo (Sección 5), generalmente coordinadas por directivos y asesores pedagógicos. En dichos encuentros se trabaja sobre diversos temas: el Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto Escuela, entre otros.

Por último, se presentan los aspectos que los directivos consideran pendientes en el proceso de implementación de la NES en sus escuelas (Sección 6). Al respecto, mencionan temas referidos a la gestión institucional (necesidad de profundizar el trabajo transversal, habilitar más espacios de reunión entre docentes, introducir nuevas prácticas pedagógicas en las aulas, hacer el seguimiento de proyectos especiales que llevan a cabo los docentes, entre otros). La infraestructura

(necesidad de aulas y de otros espacios físicos necesarios para el desarrollo de las actividades) también aparece como un aspecto destacado en materia de pendientes. En cuanto al proceso de cambio curricular, queda por continuar avanzando, por ejemplo, en el abordaje transversal de contenidos de ESI, la implementación de talleres de Prevención de Adicciones, la Educación Tecnológica y el progresivo despliegue de las orientaciones. A esto se suma la necesidad de resolver temas relativos a la estabilidad laboral y los procesos de designación docente para espacios curriculares como, por ejemplo, el Espacio de Definición Institucional, la carga horaria de los preceptores y la consolidación de la NES en los turnos vespertinos.

Palabras claves

Nueva Escuela Secundaria (NES) – cambio curricular – Ciclo Básico – Ciclo Orientado – Talleres de Educadores – Régimen de Profesor por Cargo

Listado de siglas

CFE (Consejo Federal de Educación)
DC (Diseño curricular)
DEM (Dirección de Educación Media)
DOE (Departamento de Orientación Estudiantil)
ECEO (Espacio Curricular Específico y Obligatorio)
EDI (Espacio de Definición Institucional)
ESI (Educación Sexual Integral)
GCBA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)
GOC (Gerencia Operativa de Currículum)
ME (Ministerio de Educación)
MEN (Ministerio de Educación de la Nación)
NES (Nueva Escuela Secundaria)
PA (Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo indebido de drogas)
PMI (Plan de Mejora Institucional)
POF (Planta Orgánico Funcional)
RPC (Régimen de Profesor por Cargo)

Introducción

A mediados de 2017 –y transcurridos más de diez años de la sanción de la Ley de Educación Nacional que estableció la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel Secundario– se renuevan los desafíos para garantizar desde el Estado las condiciones para el acceso, la promoción y egreso de los estudiantes en este nivel de enseñanza.

La Ciudad de Buenos Aires se halla en una situación relativamente favorable a nivel nacional en términos de los niveles de acceso a la educación secundaria, presentando elevadas tasas de pasaje desde el nivel Primario y altos niveles de escolarización de la población adolescente: hacia 2015 la tasa de asistencia de la población de 13 a 17 años residente en la jurisdicción alcanzaba al 95%, con una tasa neta de escolarización en el nivel Secundario del 89%¹. No obstante, persiste el desafío de escolarizar a un 5% de jóvenes que se halla

En 2015, el 95% de la población de 13 a 17 años de la Ciudad de Buenos Aires asistía a un establecimiento de educación formal.

1 El cálculo de las tasas fue realizado por el equipo de Indicadores Sociodemográficos del Área de Estadística de la UEICEE sobre la base de la Encuesta Anual de Hogares a cargo de la Dirección General de Estadística y Censos de la Ciudad de Buenos Aires. La tasa de asistencia escolar del grupo etario de 13 a 17 años es el porcentaje de dicha población que asiste a algún establecimiento de educación formal independientemente del nivel cursado, mientras que la tasa neta de escolarización es el porcentaje que asiste al nivel Secundario, previsto teóricamente para dichas edades.

afuera del sistema educativo (unos 9.400 aproximadamente), así como de mejorar los niveles de promoción y retención de los estudiantes secundarios.

A fines de 2014, el equipo de investigaciones sobre el nivel Secundario del área de Investigación Educativa de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) inició una investigación acerca de los inicios de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en las escuelas estatales dependientes de la Dirección de Educación Media (DEM). La primera etapa del proyecto se extendió hasta 2015, y combinó metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio de los inicios de la escolaridad secundaria y de las configuraciones de algunos espacios e instancias curriculares específicas de la NES. En aquel entonces, se realizaron encuestas a 565 estudiantes de primer año en 16 escuelas diurnas (componente cuantitativo) y entrevistas a los actores escolares de cuatro escuelas “pioneras” de la NES involucrados en la planificación y desarrollo de experiencias pedagógicas en los Espacios de Definición Institucional (EDI), las tutorías, la Educación Tecnológica, así como en materia de Educación Sexual Integral (ESI) y Prevención de Adicciones (PA; componente cualitativo)².

La segunda etapa de la investigación se llevó a cabo durante 2016 con encuestas semiestructuradas a directivos, asesores pedagógicos y coordinadores de tutores para indagar acerca de sus perspectivas sobre los primeros años de la implementación de la NES y de los espacios e instancias curriculares específicos. Los instrumentos de recolección de datos fueron construidos en diálogo con la DEM y equipos técnicos de la Gerencia Operativa de Currículum (GOC), lo cual propició que las indagaciones resultaran más sensibles a las particularidades de cada uno de los espacios e instancias curriculares estudiados. Cabe destacar la valiosa colaboración de los Asistentes Técnicos Territoriales del Plan de Mejora Institucional (PMI) en el trabajo de campo, lo cual permitió abarcar el 90% del universo de 83 escuelas diurnas y vespertinas dependientes de la DEM.

2 Los informes de investigación correspondientes a la primera etapa del proyecto se hallan disponibles en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>

Numerosos trabajos han puesto el foco de análisis en la cuestión del cambio curricular, considerando los aspectos no pedagógicos (normativos, organizativos, culturales, laborales) que condicionan la apropiación de las innovaciones educativas por parte de las instituciones (Ezpeleta, 2004), las dimensiones generales y particulares que interactúan en los diferentes niveles de definición curricular (De Alba, 1995) o las limitaciones de las reformas educativas para permear la gramática escolar (Frigerio, 2000), entre otros. En este proyecto de investigación en particular, uno de los propósitos principales es explorar cómo se está implementando en la jurisdicción una política educativa desarrollada en el nivel Secundario, recuperando la mirada de algunos de sus actores clave. De este modo, se busca conocer, desde la propia perspectiva de los actores, cómo están “definiendo la situación” (Blumer, 1982; Goffman, 1981), así como la interpretación, traducción y actuación de las políticas en variados contextos institucionales (Ball, Brawn y McGuire, 2012).

Este documento presenta hallazgos de la segunda etapa del proyecto de investigación. Las páginas siguientes reúnen resultados referidos a las miradas de los directivos y asesores pedagógicos acerca de la implementación de la NES en sus escuelas, así como la forma en que las escuelas planifican y desarrollan los inicios del Ciclo Orientado, los Talleres de Educadores y el Régimen de Profesor por Cargo.

El informe se estructura en seis secciones. La Sección 1 presenta el encuadre general y una descripción de los principales rasgos de la NES en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Luego, la Sección 2 contiene un análisis de las perspectivas de los directores y asesores pedagógicos acerca de aspectos positivos y dificultades que presentó el proceso de implementación de la NES en sus escuelas. Las secciones siguientes se centran exclusivamente en la mirada de los directivos. La Sección 3 se focaliza en sus percepciones acerca de los cambios ocurridos en las escuelas con la llegada de la NES, abordándose luego temas más específicos: la Sección 4 se centra en la planificación y las necesidades para la implementación del Ciclo Orientado, mientras que la Sección 5 pone el foco en los Talleres de Educadores y el Régimen de Profesor por Cargo. Por último, la Sección 6 se refiere a los aspectos que los directivos consideran aún pendientes en los procesos de implementación de la NES en el nivel institucional.

Antes de entrar en el análisis se hacen algunas precisiones metodológicas. Como se ha mencionado, el relevamiento se realizó en 75 escuelas secundarias, habiéndose diseñado –en diálogo con

otras áreas ministeriales— tres cuestionarios semiestructurados que se aplicaron a directores, asesores pedagógicos y a aquellos coordinadores que tuvieran a su cargo la mayor cantidad de tutores de primer año en cada escuela. Los cuestionarios fueron respondidos por un total de 75 directores y 73 asesores pedagógicos (considerados en este informe) y 72 coordinadores de tutores (220 en total).

Se incluyeron preguntas cerradas frente a las cuales los respondientes pudieron elegir una o varias opciones prefijadas (según fueran de respuesta simple o múltiple), así como preguntas abiertas que admitieron la transcripción literal de respuestas más complejas. El tratamiento de la información proveniente de las preguntas abiertas requirió de una revisión exhaustiva del material relevado en sucesivas rondas de lectura³, para la construcción de sistemas de categorías que permitieran su agrupamiento temático y posterior procesamiento cuantitativo. Por último cabe señalar que muchas de las respuestas aludían a más de un tema, algo que también se tuvo en cuenta a la hora de la codificación y el procesamiento, de modo tal de reflejar todo el repertorio de respuestas brindadas por los encuestados.

Se espera que los análisis aquí presentados aporten nuevo conocimiento, estimulando diálogos y reflexiones que vayan enriqueciendo la tarea de los variados actores que se desempeñan en diferentes instancias del sistema educativo, tanto en el ámbito ministerial como en las instituciones donde finalmente se materializan las políticas educativas.

3 El proceso de codificación en la investigación cualitativa es abierto y sujeto a cambios en sucesivas rondas, a diferencia de la investigación cuantitativa que plantea una precodificación de categorías de respuestas preestablecidas e iguales para todos los respondientes (Dabénigno, 2017, pp.36-37).

1. La Nueva Escuela Secundaria y principales indicadores

En 2006 la Ley N°26.206 de Educación Nacional planteó una modificación de la estructura del sistema educativo vigente en gran parte de las jurisdicciones del país y estableció la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel Secundario. La ley estipuló la revisión de la estructura curricular de la educación secundaria, estableciendo criterios organizativos y pedagógicos comunes, así como núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional. Una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Educación conformaron el marco normativo para la reforma curricular en todo el país (Resoluciones N°84/09, 93/09, 142/11, 156/11, 190/12, 191/12 y 210/13).

En la Ciudad de Buenos Aires –donde ya regía la obligatoriedad por la Ley N°898 de 2002– la reforma educativa adquirió la denominación de Nueva Escuela Secundaria y se fue implementando de manera

gradual en la educación común “no técnica”⁴. La aprobación del nuevo Diseño Curricular se realizó en la jurisdicción a través de las resoluciones N°1346/14, 1505/14, 321/15 y 1189/15⁵.

La NES tiene una duración de cinco años que combina dos ciclos y dos tipos de formaciones. El Ciclo Básico tiene una duración de dos años y brinda formación General. Las asignaturas, espacios o instancias curriculares del Ciclo Básico son:

- Artes (Artes Visuales, Música, Teatro)
- Biología
- Formación Ética y Ciudadana
- Educación Física
- Educación Tecnológica
- Geografía
- Historia
- Lengua y Literatura
- Lenguas Adicionales
- Matemática
- Tutoría
- Espacios de Definición Institucional (EDI)
- Educación Sexual Integral (ESI)
- Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas

La NES tiene una duración de cinco años que combina dos ciclos y dos tipos de formaciones. El Ciclo Básico tiene una duración de dos años y brinda formación general, el Orientado dura tres años e incluye formación general (común a todas las orientaciones) y específica.

El Ciclo Orientado, en cambio, dura tres años y combina formación General (común a todas las orientaciones) y Específica (con materias que brindan saberes especializados por orientaciones). La estructura curricular de la formación General del Ciclo Orientado abarca las siguientes materias:

4 Las escuelas técnicas también aplicaron una reforma a partir de 2013. Los nuevos planes de estudio abarcan un Primer Ciclo de dos años y un Segundo Ciclo de cuatro años de duración.

5 Para más detalles acerca del marco normativo, consultar el Capítulo 3 del informe “El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular” (UEICEE, 2017).

Materia	Año
Matemática	Tercero, cuarto y quinto
Lengua y Literatura	
Lengua adicional	
Educación Física	
Espacios de Definición Institucional	
Historia	Tercero y cuarto
Geografía	
Formación Ética y Ciudadana	
Tecnologías de la Información	
Economía	Tercero
Físico–Química	Cuarto
Artes	
Física	Quinto
Filosofía	
Química	

En cuanto al peso de la formación Específica en el Ciclo Orientado, la carga horaria de las materias se va incrementando, desde un total de 4 horas en tercer año a 9 en cuarto y a 16 en quinto año⁶. Las materias proporcionan formación en saberes especializados para las siguientes orientaciones: Agraria/ Agro y Ambiente, Arte (Teatro, Artes Visuales y Arte), Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación, Educación Física, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física, y Turismo.

La NES contempla Espacios de Definición Institucional (EDI) en los que cada institución cuenta con relativa autonomía para la definición y desarrollo curricular, de acuerdo con su proyecto institucional. En este sentido, la NES define a los EDI como “instancias que permiten a las escuelas aumentar su autonomía en la definición y desarrollo de su oferta curricular en función de la identidad y el proyecto educativo propio, partiendo del diagnóstico de las necesidades y características de sus estudiantes, para la mejora de los aprendizajes” (GCBA/ME, 2015, p. 20).

6 Dentro de la Educación Artística existen planes de estudio que adicionan contenidos especializados a la Formación General desde el Ciclo Básico.

Por otra parte y siguiendo la legislación vigente, el nuevo diseño curricular contempla el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI)⁷, retomando y consolidando el trabajo preexistente y estableciendo tres modalidades complementarias y no excluyentes para garantizar su tratamiento: a) el abordaje transversal en las materias curriculares, b) talleres en el Espacio Complementario Específico y Obligatorio (ECEO) y c) la atención a emergentes en la cotidianidad escolar.

La NES también contempla la Prevención de Adicciones (PA), también de manera complementaria y no excluyente: a) su inscripción en el proyecto educativo de la institución, b) el abordaje transversal desde las materias y c) talleres en el Espacio Complementario Específico y Obligatorio (ECEO), todo ello en interlocución con los Equipos de Orientación Escolar (DOE) y de asesoramiento pedagógico.

Asimismo, desde la NES se define la relevancia de incorporar la Educación Digital de forma transversal (GCBA/ME, 2015, p. 117), buscando articularla e integrarla a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de consolidar espacios que no estén solamente centrados en el uso y manipulación de las herramientas tecnológicas, sino buscando integrar las tecnologías digitales a las prácticas cotidianas en el aula.

La propuesta desarrollada para el abordaje de la Educación Tecnológica retoma el enfoque propuesto para el nivel Primario. En este sentido se proponen para el espacio curricular varios ejes temáticos, tales como procesos y tecnologías de producción, control automático y telecomunicaciones. En la implementación y consolidación de esta materia se han requerido de trayectos de capacitación para la reconversión docentes, así como la incorporación de recursos materiales específicos para su puesta en práctica.

Más allá de estos cambios es necesario señalar que la escuela secundaria ha conservado parte de sus rasgos de organización tradicional. Como sostiene Terigi (2008), la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional difícil de modificar. Cabe

7 Leyes nacionales N°26.150/06; 26.586/09 y 26.743/12; jurisdiccionales N°114/99; 418/00; 474/00; 2.110/06 y 2318/07, entre otras y considerando una serie de lineamientos curriculares (CFE, 2008; GCBA/ME, 2011).

destacar que si bien en la Ciudad de Buenos Aires se ha avanzado en la implementación de Régimen de Profesor por Cargo, esta iniciativa no ha logrado gran extensión en el sistema. No obstante, la NES avanzó en la introducción de los EDI⁸ –un espacio curricular abierto a la definición institucional–, en la transversalidad de contenidos (tal es el caso del tratamiento de la Educación Sexual Integral) , así como en la introducción de los ECEO, la elección de trayectos artísticos y de orientaciones del Ciclo Superior.

Por último, antes de iniciar el análisis de las encuestas realizadas a

directivos y asesores pedagógicos, se presentan algunos indicadores básicos del nivel secundario común. En 2016, el nivel Secundario común dependiente del Gobierno de la Ciudad contaba con 185.147 alumnos matriculados en 490 unidades educativas. Unos 90.397 estudiantes (el 49%) concurrían a escuelas estatales (150 en total), mientras que 94.750 (el 51%) asistían a escuelas de gestión privada (340 unidades educativas). El Gráfico 1 presenta la distribución de alumnos por año de estudio, la cual resulta decreciente hacia los últimos años.

La repetición alcanza al 3% dentro del sector privado y asciende al 15,3% dentro del sector estatal. Dentro de este sector se observa una mayor repetición en el primer año de estudio (Gráfico 2)⁹. Los mayores problemas se presentan en los dos primeros años de estudio, donde la repetición se eleva al 19,6% y al 20,2%, respectivamente.

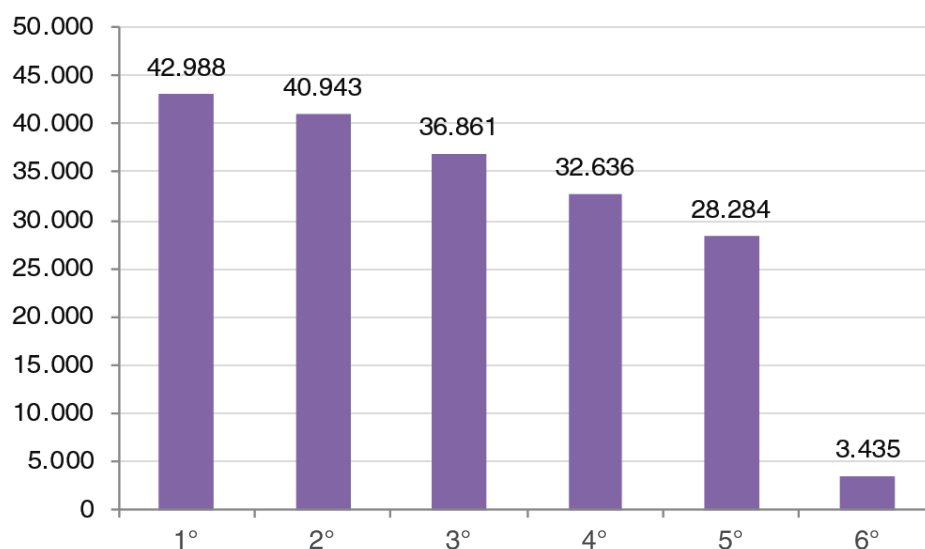
En 2016 había 185.147 alumnos matriculados en 490 unidades educativas de nivel Secundario dependiente del Gobierno de la Ciudad. El 49% concurría a escuelas estatales y el 51% a privadas.

8 Para ampliar se pueden consultar informes anteriores del equipo (UEICEE, 2016, 2017).

9 La fuente utilizada es el Relevamiento Anual, el cual recaba información de la matrícula escolar al 30 de abril de cada año. Los datos obtenidos en 2016 permiten el cálculo de la repitencia 2016 y del abandono intraanual 2015, calculado como porcentaje de alumnos que dejaron de asistir a la escuela sin solicitud de pase a otro establecimiento.

El abandono escolar intraanual –medido como porcentaje de alumnos salidos sin pase a otros establecimientos– alcanza al 3,7% dentro del sector estatal y al 0,8% en el privado. Dentro del primer sector, el abandono resulta levemente más elevado en primer (4,4%) y cuarto año (4%).

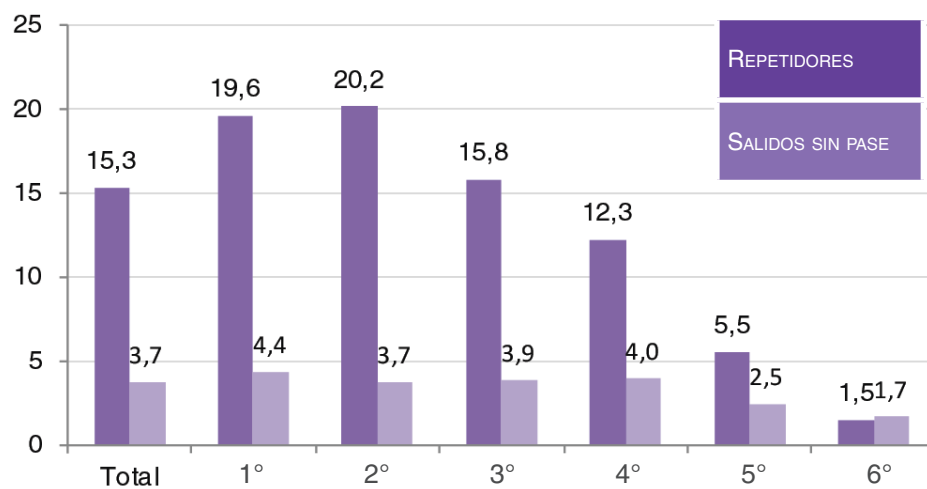
Gráfico 1.
Alumnos matriculados por año de estudio. Nivel Secundario común. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016



Nota: La matrícula del sexto año corresponde a las escuelas técnicas.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2016 (datos provisorios)

Gráfico 2.
Alumnos repetidores en 2016 y salidos sin pase en 2015 por año de estudio (en porcentaje). Nivel Secundario común. Sector Estatal. Ciudad de Buenos Aires. Año 2016



Nota: La matrícula del sexto año corresponde a las escuelas técnicas.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2016 (datos provisorios).

2. Acerca de la implementación de la NES según directivos y asesores pedagógicos

En esta sección y en las siguientes se analiza una parte de los resultados de la segunda etapa de la investigación “El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular”. En primer lugar, se retoman las encuestas a directivos y asesores pedagógicos para reconstruir –en clave comparativa– las perspectivas de ambos actores escolares con respecto a la NES, en términos de aspectos positivos y de dificultades reconocidas por ellos en los procesos de implementación en el nivel institucional.

Las indagaciones acerca de los aspectos positivos y de las dificultades fueron semejantes en ambas encuestas. Las preguntas eran de respuesta abierta y cada una de las mismas admitía hasta tres menciones.

En el Gráfico 3 se presenta la contabilización de menciones y su distribución entre aspectos positivos y dificultades. Los directivos reconocieron más cantidad de dificultades que de aspectos positivos: de un total de 360 respuestas a ambas preguntas, 208 se refirieron a dificultades (el 58% del total) y 152 a aspectos positivos (42%).

En el caso de los asesores pedagógicos, sobre un total de 378 respuestas¹⁰, 206 aludieron a dificultades de implementación (54%), mientras que 172 se refirieron a aspectos positivos (46%)¹¹.

Gráfico 3. Menciones acerca de aspectos positivos y dificultades en la implementación de la NES en la escuela según directivos y asesores pedagógicos



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores y Asesores Pedagógicos 2016.

Considerando que se trata del primer año de implementación en muchas de las escuelas de este estudio, denota cierta receptividad que al menos 4 de cada 10 directivos identifiquen aciertos o aspectos positivos del inicio de la NES. En el apartado 2.1 se analizan de manera detallada las respuestas referidas a los aspectos positivos mientras que el 2.2 se centra en las dificultades.

10 Muchos de los encuestados brindaron respuestas complejas que aludían a múltiples aspectos, lo cual fue contemplado en el proceso de codificación, dando por resultado un número de menciones que, en muchos casos, excedió las tres respuestas previstas inicialmente para cada pregunta.

11 En el caso de los directivos, la no respuesta alcanzó al 3% en la pregunta sobre dificultades y al 12% en la referida a aspectos positivos. Los niveles de no respuesta, en el caso de los asesores pedagógicos, fue del 1% y del 5%, respectivamente.

2.1 Los aspectos positivos

En el Gráfico 4 se presenta la distribución de las respuestas referidas a aspectos positivos que dieron directivos y asesores, organizada por temas.

La nueva propuesta curricular aparece como el aspecto positivo prevaeciente, con cerca del 50% de menciones entre los directivos y 52% entre los asesores pedagógicos¹². Los aspectos ponderados en la propuesta curricular son la actualización y revisión de contenidos y enfoques de enseñanza (con un 20% de respuestas de los directivos y 22% entre los asesores), seguida por la promoción de diversos formatos y propuestas pedagógicas –como el ECEO, los talleres y seminarios– (13% y 18%), la transversalidad de contenidos (6% y 5%) y aspectos relativos a los planes de estudios como la unificación del Ciclo Básico¹³ y la variedad de orientaciones (10% y 7%).

Las respuestas que continúan en orden de importancia para ambos actores hacen referencia a la gestión pedagógico–institucional, mencionado por el 13% y el 15% de los directores y asesores, respectivamente¹⁴. Los directores mencionaron, dentro de esta categoría, aspectos como el fortalecimiento de tareas de coordinación y seguimiento general del trabajo de los docentes, la constitución de equipos de trabajo y la construcción o revisión colectiva del PCI. Entre los asesores, las respuestas también aluden a procesos de elaboración o fortalecimiento del PCI, la promoción del trabajo en equipo y la introducción del Taller de Educadores.

El EDI aparece especialmente reconocido entre los aspectos positivos, aunque más entre los directores (12%) que entre los asesores pedagógicos (8%). De modo similar, algunos aspectos relativos a las condiciones y contexto de implementación de la NES, también se recortan como aspectos positivos de mayor importancia para los

12 En esta misma sección se presentará un análisis de mayor profundidad acerca de las respuestas de los asesores acerca de la valoración del cambio curricular.

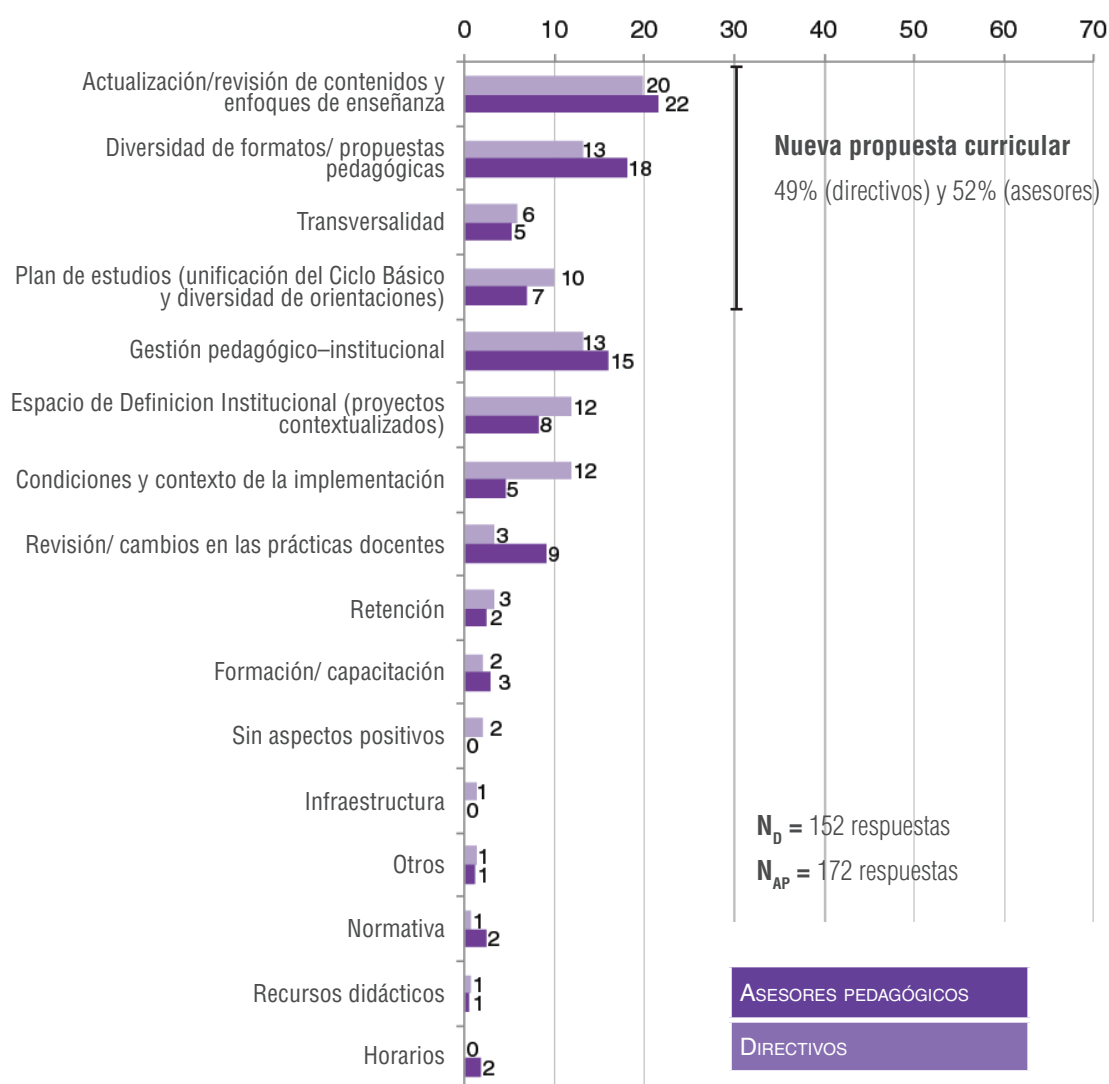
13 Se produjo un ordenamiento y unificación de la oferta para garantizar la movilidad de los alumnos. Anteriormente coexistían múltiples planes (ver Feldman, 2009 y Álvarez, Glas y Martínez, 2003).

14 Más adelante se dan más precisiones acerca de las respuestas comprendidas dentro de cada una de las categorías.

directores (12%) que para los asesores (5%). Algunas menciones agrupadas dentro de esta categoría se refieren al Régimen de Profesor por Cargo y a la unificación de títulos a nivel nacional.

Entre los asesores pedagógicos, un 9% de las menciones se refiere a procesos de revisión y cambio de las prácticas docentes, aspecto que solo es destacado como positivo por el 3% de los directores, lo cual puede obedecer a los roles diferenciados de estos actores.

Gráfico 4.
Aspectos positivos en la implementación de la NES en la escuela según directivos y asesores pedagógicos
 (% sobre total de respuestas)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA Encuesta a Directores y Asesores Pedagógicos 2016.

A continuación se presenta información detallada acerca de las respuestas positivas de directivos (Cuadro 1) y asesores pedagógicos (Cuadro 2), incluidas en las categorías presentadas.

Cuadro 1.
Aspectos positivos en la implementación de la NES en la escuela según directivos
(% sobre total de 152 respuestas)

Nueva propuesta curricular (49%)	Actualización e incorporación de contenidos (Ej: ESI, PA)
	Transversalidad/proyectos multidisciplinares
	Diversidad de formatos pedagógicos (Ej. talleres)
	Unificación del ciclo básico
	Diversidad de orientaciones
Gestión pedagógico-institucional (13%)	Promoción del trabajo en equipo
	Construcción/ revisión del proyecto institucional y del PCI
	Articulaciones con el nivel Primario
Espacio de Definición Institucional (12%)	Existencia de un espacio cuyo contenido se define institucionalmente
	Abordaje de temáticas relevantes en cada contexto
Condiciones y contexto de implementación (12%)	Unificación de títulos a nivel nacional
	Implementación asociada al Régimen de Profesor por Cargo
Revisión/cambios en las prácticas docentes (3%)	Posibilidad de repensar las prácticas de enseñanza y evaluación
	Nuevas miradas sobre la tarea pedagógica
Retención/inclusión (3%)	Los estudiantes permanecen más tiempo en la escuela
	Percepción de menor repetición y abandono
Formación/capacitación (2%)	Oportunidades de capacitación docente
	Formación para el uso de recursos tecnológicos en el aula
Sin aspectos positivos (2%)	“No se observan aspectos positivos”
	“Hasta ahora no encuentro ningún aspecto positivo”
Otros (4%)	Mayor sentido de pertenencia institucional de los estudiantes
	Impacto del cambio curricular en los alumnos

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA Encuesta a Directores 2016.

Cuadro 2.
Aspectos positivos en la implementación de la NES en la escuela según asesores pedagógicos
(% sobre total de 172 respuestas)

Nueva propuesta curricular (52%)	Nuevos contenidos, enfoques y formatos pedagógicos
	Enfoque transversal
	Introducción de ESI
	Tutorías como espacio curricular/seguimiento de estudiantes
	Educación tecnológica/TIC
	Introducción de PA
	Inclusión del ECEO
	Variedad de orientaciones
Gestión pedagógico-institucional (15%)	Gestión institucional de aspectos pedagógicos
	Elaboración o fortalecimiento del PCI
	Promoción del trabajo en equipo
	Introducción del Taller de Educadores
Revisión/cambios en las prácticas docentes (9%)	Revisión de estrategias de enseñanza
	Cambios en los criterios de evaluación
	“Posibilidades de repensar la práctica”
Espacio de Definición Institucional (8%)	Existencia de un espacio dinámico capaz de responder al proyecto institucional
	Abordaje de temáticas relevantes para la comunidad educativa
Condiciones y contexto de implementación (5%)	Proceso de cambio valorado positivamente.
	Implementación asociada al régimen de profesor por cargo
Formación/capacitación (3%)	Oportunidades de formación y capacitación docente
	“Las capacitaciones en servicio por escuela de maestros”
Retención/inclusión (2%)	Los estudiantes permanecen más tiempo en la escuela
	Potencialidad de la NES para promover inclusión educativa
Normativa (2%)	Implementación de resoluciones nacionales en la jurisdicción
Horarios (2%)	Extensión de la carga horaria
Otros (2%)	Potencialidad de la NES para realizar cambios institucionales

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Asesores Pedagógicos 2016.

Como ya se mencionó, directivos y asesores pedagógicos identifican como positivos diversos aspectos relativos a la nueva propuesta curricular (que alcanza el 49% y 52% de las menciones, respectivamente). La introducción de contenidos nuevos o actualizados y de nuevos formatos pedagógicos, así como el abordaje transversal, son elementos valorados por ambos actores. En cuanto a los nuevos contenidos, los encuestados destacan la introducción de ESI, PA y –de manera más marcada entre los asesores– el reconocimiento de las tutorías como nuevo espacio curricular. En cuanto a la transversalidad y los nuevos formatos pedagógicos, directivos y asesores hacen referencia a proyectos y a nuevos espacios como el ECEO, el trabajo en talleres y seminarios. Los asesores mencionan, además, la propuesta de Educación Tecnológica y el trabajo con las TIC. Los actores también destacan la diversidad de orientaciones existentes y, especialmente algunos directivos, la unificación del Ciclo Básico.

Tanto directivos como asesores pedagógicos valoran la nueva propuesta curricular, que incluye contenidos actualizados y formatos novedosos.

Como se señaló oportunamente, el segundo aspecto más valorado –nuevamente por ambos actores escolares (13% en el caso de los directivos, 15% en el de los asesores)– se refiere a los procesos de gestión pedagógico–institucional que la introducción de la NES habría impulsado al interior de las escuelas. La revisión colectiva del funcionamiento pedagógico (prácticas de enseñanza, criterios de evaluación, coordinación de asignaturas, entre otros) enmarcada en la elaboración o reelaboración del PCI, resulta destacada por ambos actores. Las posibilidades de promoción del trabajo en equipo aparecen también, en consecuencia, como otro aspecto valorado. Entre los asesores se suman menciones referidas a la existencia del Taller de Educadores, ámbito donde se aúnan criterios pedagógicos al tiempo que “se abre el juego, se comparten experiencias”. Los directivos también hacen referencia a este nuevo espacio de coordinación del trabajo docente, como se detalla en la Sección 4, a la vez que mencionan iniciativas de articulación con el nivel Primario.

En línea con estos dos primeros aspectos, la revisión y los cambios en las prácticas docentes es otro elemento percibido como positivo, aunque de manera más acentuada entre los asesores (9% vs. 3%) –quizás

por las particularidades de dicho rol—. Resulta entonces destacada la posibilidad de repensar enfoques de enseñanza y de evaluación a la luz del cambio curricular y de los nuevos espacios de trabajo en equipo.

La introducción del EDI también aparece valorada por los directivos (12%) y asesores pedagógicos (8%). Ambos actores destacan la existencia en sí misma de este espacio curricular y señalan las posibilidades que brinda para desarrollar temáticas relevantes y necesarias para la institución y su contexto.

Aparecen también menciones positivas acerca de las condiciones y contexto de la implementación de la NES, aunque concentrando mayor proporción de respuestas entre los directivos (12%) que entre los asesores (5%). Los primeros destacan la unificación de los títulos a nivel nacional y la implementación del Régimen de Profesor por Cargo como medida que acompaña la introducción de la NES en la jurisdicción. Los asesores pedagógicos, además de resaltar el carácter gradual del proceso de introducción de la NES en general, aluden también a este régimen entre sus menciones positivas.

Aunque en menor medida, las oportunidades de formación/capacitación docente que conlleva el proceso de implementación de la NES aparecen como otro aspecto valorado tanto por directivos (2%) como asesores (3%). Valores similares registra la potencialidad de este cambio para la promoción de condiciones para la retención e inclusión de los alumnos (con el 3% de menciones entre los directivos y 2% entre los asesores). Directivos y asesores coinciden en señalar que la introducción del nuevo diseño curricular supone una extensión de la carga horaria (véase “horarios”, con el 2% de las menciones de los directivos) que amplía la permanencia de los estudiantes en la escuela, con la posibilidad de construir un mayor sentido de pertenencia (véase “otros”, con el 4% de las menciones de los directivos). Finalmente, otro asunto que registra similar valoración es la implementación de normativa nacional en la jurisdicción (2% de las respuestas de los asesores), aspecto que se visualiza como positivo en tanto unifica la formación secundaria.

2.2 Las dificultades

El Gráfico 5 muestra la distribución de menciones de directivos y asesores pedagógicos referidas a las dificultades. Algunas condiciones y aspectos del contexto de la implementación de la NES aparecen

mencionados en mayor medida entre los directivos (23% de las respuestas) que entre los asesores pedagógicos (15%). Además, en este plano las dificultades reconocidas han sido mucho más mencionadas que las valoraciones positivas sobre el contexto de implementación, observadas en el Gráfico 4.

En cambio, las dificultades relacionadas con la infraestructura escolar, tales como la falta de espacio físico en general y de salones y laboratorios adecuadamente equipados para el desarrollo de las actividades pedagógicas que propone el nuevo Diseño Curricular de la NES, aparecen señaladas con la misma intensidad por ambos (19% de las respuestas). Los problemas horarios (fundamentalmente, superposiciones entre turnos, sumadas a las dificultades para la compatibilización de los horarios de los docentes) resultan bastante destacados por los directivos (18%), aunque los asesores también los mencionan (11%).

En síntesis, puede decirse que ambos actores, aunque con algunos matices de intensidad, coinciden en señalar que las mayores dificultades se concentran en estos tres aspectos: las condiciones de implementación de la NES, la infraestructura y la organización horaria. Es decir que entre las dificultades prevalecen estos aspectos estructurales que se recortan como condicionantes en los procesos de consolidación del cambio curricular.

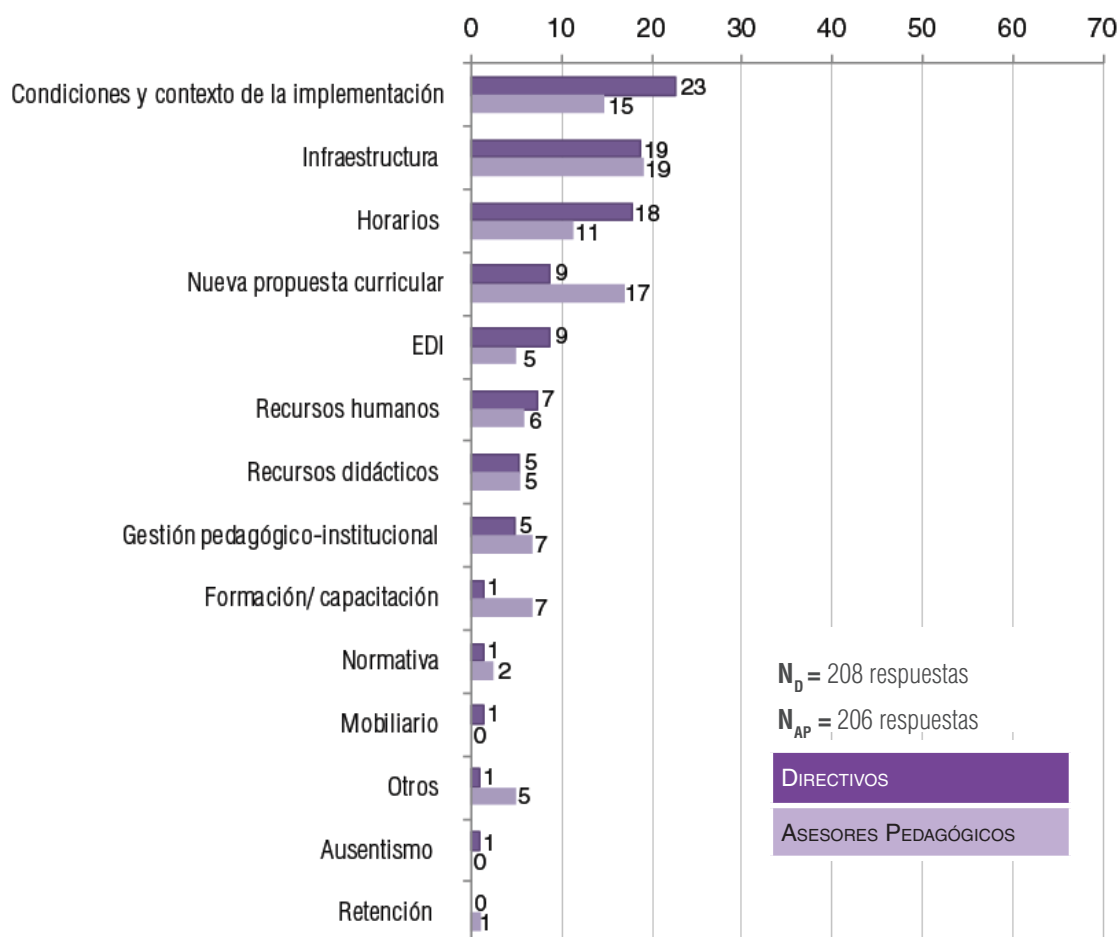
Las dificultades vinculadas con la nueva propuesta curricular ocupan un lugar más preponderante entre los asesores pedagógicos (17%) que entre los directivos (9%), diferencias que bien puede asociarse a las características de cada rol. No obstante, la mirada crítica de la propuesta es muy inferior a la valoración positiva registrada en el Gráfico 4.

Otras menciones se refieren al despliegue y consolidación de los Espacios de Definición Institucional, asunto que cobra mayor importancia entre los directivos (9%) que entre los asesores (5%), aun cuando en ambos casos eran muy superiores las visiones positivas

Directivos y asesores pedagógicos coinciden en señalar la infraestructura, los horarios y la propuesta curricular como las principales dificultades de la implementación de la NES.

sobre este nuevo espacio curricular de la NES (tal como se observó en el Gráfico 4). Estos últimos, en cambio, identifican más dificultades relacionadas con la gestión pedagógico–institucional (7%) que los directivos (5%), aunque esta diferencia no resulta significativa (esta categoría abarca aspectos relativos a la construcción del PCI, el acuerdo de criterios pedagógicos para nuevos abordajes y la promoción de la transversalidad). En comparación, los niveles de valoración positiva de este mismo aspecto vistos en el Gráfico 4 eran superiores a las miradas críticas que aquí se observan.

Gráfico 5.
Dificultades en la implementación de la NES en la escuela según directivos y asesores pedagógicos (% sobre total de respuestas)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores y Asesores Pedagógicos 2016.

La formación y capacitación de los docentes resulta un aspecto que encierra dificultades de manera mucho más marcada para los asesores (7%) que para los directivos (1%). En cambio, la necesidad de contar con más recursos humanos y didácticos presenta porcentajes similares para ambos actores escolares (con respuestas que oscilan entre el 7% y el 5%).

En los cuadros siguientes se detallan las dificultades identificadas por directivos (Cuadro 3) y asesores pedagógicos (Cuadro 4).

Cuadro 3. Dificultades en la implementación de la NES en la escuela según directivos (% sobre total de 208 respuestas)

Condiciones y contexto de implementación (23%)	Escaso tiempo para los procesos de implementación
	Dificultades para acordar las orientaciones
	Poca claridad sobre incumbencias de títulos docentes
Infraestructura (19%)	Infraestructura insuficiente para los espacios que solicita la NES
	Falta de espacio físico/ edificios compartidos
Horarios (18%)	Compatibilización de horarios de los docentes
	Superposición horaria entre turnos
Nueva propuesta curricular (9%)	Desaparición/ reducción de algunas materias
	Elección temprana de la orientación
Espacio de Definición Institucional (9%)	“Cuesta mucho conseguir profesores para los EDI”
	Dificultad para construir y consolidar el espacio
Recursos humanos (7%)	Problemas en la designación y cobertura de cargos docentes
	Cargos (directivos, preceptores) no cubren el horario escolar
	Falta de profesionales en el DOE
Recursos didácticos (5%)	Falta de conectividad para desarrollo de Educación Tecnológica y uso de TICs en las aulas
	Falta de material didáctico y bibliográfico
	Necesidad de contar con netbooks para todos los alumnos
Gestión pedagógico-institucional (5%)	Aunar criterios para implementar nuevos abordajes
	Construcción del PCI con orientaciones específicas por área
	“Todavía cuesta implementar acciones transversales”
Otros (5%)	Mobiliario, formación/capacitación, normativa, ausentismo, etc.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Cuadro 4.
Dificultades en la implementación de la NES en la
escuela según asesores pedagógicos
(% sobre total de 206 respuestas)

Infraestructura (19%)	Infraestructura insuficiente para los espacios que demanda la NES
	Falta de espacio físico/ edificios compartidos
Nueva propuesta curricular (17%)	Apropiación de nuevos contenidos y formatos pedagógicos aún en proceso
	Transversalidad de contenidos aún poco implementada
	Ciclo Orientado en proceso de implementación
	Educación Tecnológica y uso de TIC aún poco desarrollados
	Desaparición de algunas materias.
Condiciones y contexto de implementación (15%)	Escasez de tiempo y falta de información
	Incumbencias de títulos docentes poco claras
	Incertidumbre laboral docente
	Régimen de profesor por cargo insuficientemente extendido
Horarios (11%)	Compatibilización de horarios de los docentes
	Superposición horaria entre turnos
Gestión pedagógico–institucional (7%)	Dificultades para arribar a criterios comunes
	Trabajo en equipo dificultado por rotación docente
	Taller de Educadores de costosa organización por horarios docentes
Capacitación (7%)	Capacitación docente insuficiente para la nueva propuesta pedagógica
Recursos humanos (6%)	Dificultad para cubrir cargos en varias asignaturas
	Falta de profesores en algunas especialidades
	Falta de profesionales en el DOE
Recursos didácticos (5%)	Falta de material didáctico
	Problemas de conectividad
Espacio de Definición Institucional (5%)	”Problemas para cubrir los cargos de EDI en tiempo y forma”
Otros (8%)	Problemas de normativa, retención, resistencias frente a cambios, etc.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Asesores Pedagógicos 2016.

El análisis de las dificultades mencionadas por directivos y asesores pedagógicos en la implementación de la NES permite identificar cuatro grandes preocupaciones: las condiciones y el contexto del proceso de implementación de la NES (23 % de respuestas de los directores y 15% de las de asesores), la infraestructura (19% de las respuestas de ambos actores), los horarios (18% y 11%, respectivamente) y aspectos relativos a la nueva propuesta curricular (9% y 17%).

En cuanto a las condiciones y aspectos contextuales del proceso de implementación de la NES, ambos actores mencionan la escasez de tiempo para llevar adelante los cambios. Los directivos identifican, además, dificultades para acordar las orientaciones, así como también cuestiones vinculadas con lo administrativo/legal. Asimismo, directivos y asesores mencionan problemas relacionados con la incumbencia de los títulos para la cobertura de cargos y cómo esta indefinición complejiza, fundamentalmente, la posibilidad de conseguir docentes que tomen las horas o cargos que se encuentran disponibles. Al respecto, los asesores señalan que el Régimen de Profesor por Cargo se encuentra aún insuficientemente extendido, lo cual se ve refrendado en los datos acerca de su implementación dispar y parcial, tal como se detalla en la Sección 5.

A la vez, los encuestados señalan problemas de infraestructura y falta de espacio físico (19% en ambos casos) para satisfacer los requerimientos de la NES. Estas dificultades se incrementan con la extensión de la carga horaria, sobre todo en aquellas escuelas que comparten edificios con otros turnos y/ o establecimientos educativos. En tercer lugar, para el caso de los directores, las menciones se orientan a señalar las dificultades que implica compatibilizar los horarios (18%) de trabajo de los docentes, en función de los espacios y turnos. Asimismo, en el caso de los asesores pedagógicos la cuestión de los horarios (11%) resulta relevante como tema que dificulta el trabajo colegiado. Puede decirse entonces que el espacio y el tiempo escolar se recortan como dimensiones estructurales que condicionan fuertemente la implementación de las políticas.

Para el caso de los asesores pedagógicos, dado el rol que desempeñan en las instituciones, aparece una importante concentración de respuestas en aspectos vinculados con la nueva propuesta curricular (17 %). Ellos mencionan preocupaciones como la desaparición de materias, cambios en los contenidos de programas, así como dificultades relativas a la concreción de la transversalidad disciplinaria, a la implementación de Educación Tecnológica y el uso de TICS. Aunque con menor cantidad

de respuestas referidas al cambio curricular (9%), los directivos mencionan como dificultad la elección temprana de las orientaciones y la desaparición o reducción de algunas materias.

Se podría establecer un diálogo entre estas cuatro categorías hasta aquí enunciadas teniendo en cuenta que las posibilidades de implementación de la NES se hallan permeadas por una serie de condiciones donde las cuestiones de infraestructura y de organización horaria emergen como aspectos nodales en los procesos de cambio curricular. Dichas condiciones se presentan entonces como preludeo sobre el cual se plantean otras dificultades de mayor especificidad curricular (la gestión pedagógico–institucional, la capacitación docente, los recursos didácticos, etc.).

Si bien el Espacio de Definición Institucional emerge entre los aspectos ponderados por directivos y asesores –tal como se vio anteriormente–, también se presenta como espacio asociado a dificultades particulares. Los directores mencionan dificultades para su cobertura (9 %), lo cual complejiza los procesos de consolidación de este espacio curricular. Entre los asesores, las menciones vinculadas al Espacio de Definición Institucional (5%) también aluden a las dificultades en la cobertura de cargos.

Pueden vincularse las menciones referidas a los recursos humanos según la percepción de los directores y asesores (7% y 6 % respectivamente) con aquellas referidas dificultades relativas a la gestión pedagógico–institucional (5 % y 7 %). Efectivamente, los problemas para la cobertura de cargos en varias asignaturas y en el DOE sumada –en algunas menciones– a la rotación docente, complejizan la posibilidad de aunar criterios para la implementación de la NES. Estas cuestiones quedan en parte ilustradas en las dificultades que mencionan los asesores pedagógicos con respecto a la organización del Taller de Educadores (tema sobre el cual se ahondará en la Sección 5).

Encontramos también menciones referidas a recursos didácticos (5% de respuestas para ambos actores), en donde se concentran referencias que dan cuenta de la necesidad de los mismos para la implementación de los espacios curriculares específicos. Se mencionan problemas de conectividad y necesidad de contar con materiales didácticos (equipamiento de laboratorios, libros de texto, computadoras, kits para Educación Tecnológica, entre otros). A la vez, se señala la ausencia de nuevos envíos y dificultades en el mantenimiento

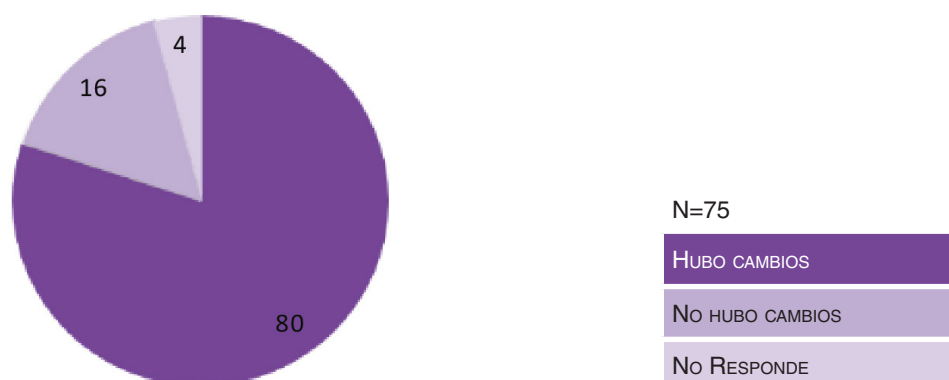
de las computadoras del programa Conectar Igualdad. En algunos casos, las respuestas hacen referencia al piso tecnológico, incluyendo las impresoras 3D, como un aspecto positivo pero que resulta difícil de utilizar por la falta de capacitaciones y de insumos específicos.

En suma, en la mirada de los directivos y asesores pedagógicos aparecen destacadas apreciaciones positivas acerca de la nueva propuesta curricular (con ponderaciones en torno a la actualización de contenidos, la diversidad de formatos y propuestas pedagógicas y la transversalidad disciplinaria) así como valoraciones en el terreno de la gestión pedagógico–institucional y de las prácticas docentes. No obstante, las valoraciones positivas aparecen permeadas por el reconocimiento de dificultades donde la infraestructura y la organización horaria emergen como condicionamientos altamente limitantes de los procesos de implementación de la NES, a lo cual se suman percepciones relativas a la escasez de tiempo para impulsar los cambios y la persistencia de algunas críticas puntuales en torno a la propuesta curricular.

3. Percepciones de directivos acerca de cambios en las formas de trabajo institucional

Al consultar a los directivos acerca de posibles cambios introducidos en las formas de trabajo en las instituciones a partir de la implementación de la NES, el 60% sostiene que se produjeron modificaciones. Por el contrario, un 16% considera que no hubo cambios (Gráfico 6).

Gráfico 6.
Reconocimiento de cambios a partir de la implementación de la NES según directivos (en %)

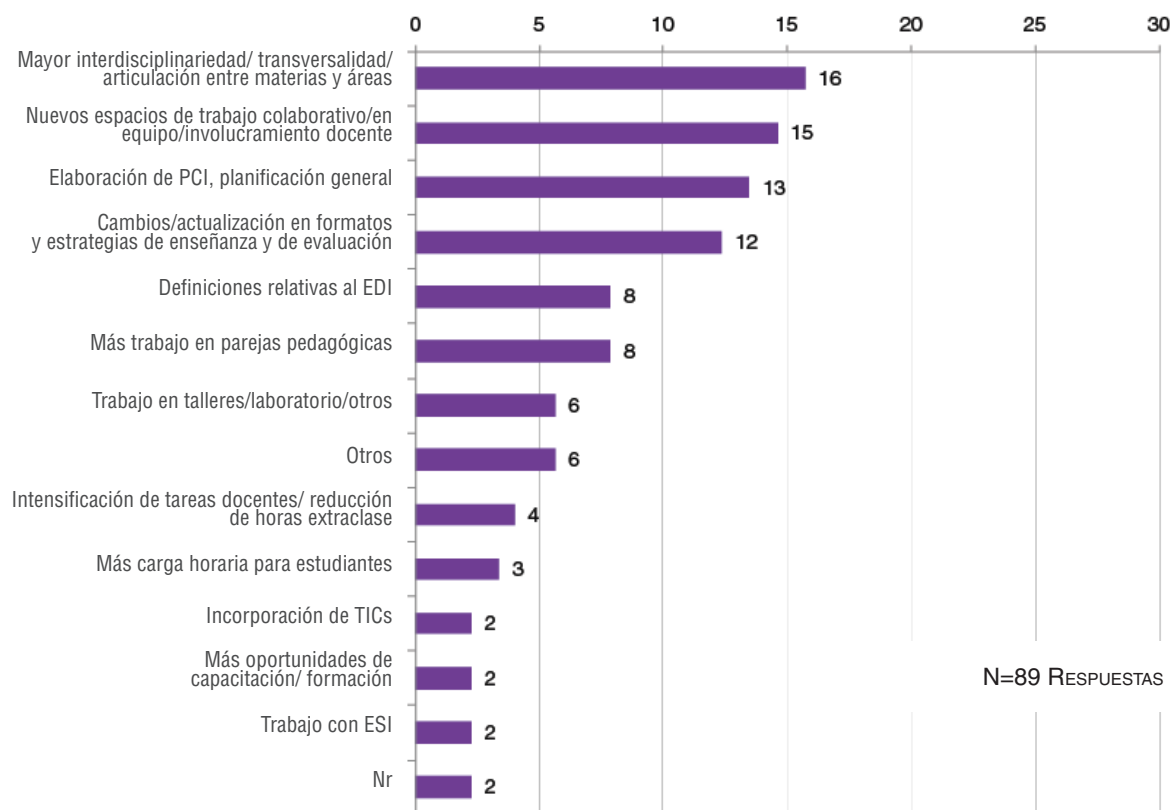


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Quienes sostuvieron que la NES trajo aparejados cambios en las formas de trabajo tuvieron la posibilidad de precisar en qué consistían los mismos respondiendo a una pregunta abierta. Mediante un proceso de codificación, se construyó un sistema de categorías que permitió la clasificación de las 89 respuestas brindadas por los directores (Gráfico 7).

Una proporción significativa de los cambios que identifican los directores se refieren a la interdisciplinariedad, la transversalidad y la articulación entre materias y áreas (16%).

Gráfico 7.
Cambios en las formas de trabajo en la escuela a partir de la implementación de la NES según directivos (% sobre total de respuestas)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Estos cambios, enmarcados en la transformación curricular, pueden vincularse con las respuestas referidas al incremento o la promoción de espacios de trabajo colaborativo, en equipo y al involucramiento docente (15%), así como con la introducción de nuevos formatos y estrategias de enseñanza y evaluación (12%). A la vez, la NES parecería haber propiciado la planificación general del trabajo pedagógico y la elaboración del PCI (13%). El análisis cruzado de la multiplicidad de respuestas brindadas por los directivos permite entrever que más de la mitad de las mismas conjugaron los avances en términos de interdisciplinariedad, transversalidad y articulación entre materias y áreas con modificaciones referidas al trabajo colaborativo entre docentes y a la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional.

Aunque en menor medida, algunos directivos aluden a las definiciones en torno a los EDI (8%) como uno de los cambios introducidos por la NES. También mencionan transformaciones en los modos de trabajo en las aulas: al respecto señalan el funcionamiento en parejas pedagógicas (8%) y clases en talleres y laboratorios (6%).

En otras menciones de los directores se identifican cambios referidos a la reducción de horas extraclase y la intensificación de las tareas docentes (aspectos de connotación negativa, reflejados en el 4% de las respuestas).

Aunque en menor medida, las respuestas de los directivos aludieron al aumento de la carga horaria para los estudiantes (3%), así como a nuevas oportunidades de capacitación y formación (2%), la incorporación de TICs (2%) y el trabajo con ESI (2%).

Finalmente, en la categoría “otros” (6%) se incluyen algunas respuestas que hacen referencia a un cambio en la mirada sobre la educación secundaria y los estudiantes.

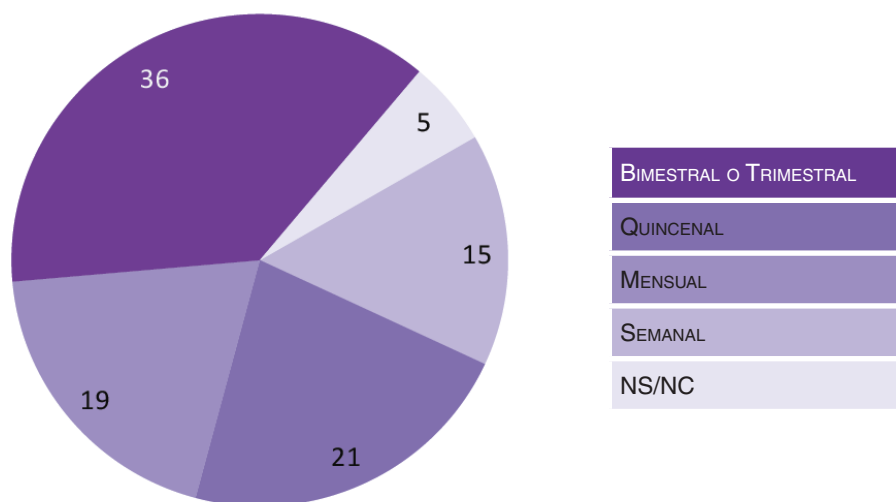
4. Planificación y necesidades para el Ciclo Orientado

Prácticamente todos los directivos señalan que en sus escuelas se realizan reuniones para la planificación e implementación del Ciclo Orientado¹⁵. El Gráfico 8 muestra que la frecuencia de las reuniones es variada entre las instituciones, con predominio de los encuentros bimestrales o trimestrales (36%). En otras escuelas, la periodicidad es quincenal (21%) o mensual (19%). Solo un 15% de las instituciones realizan reuniones semanales para trabajar sobre el Ciclo Orientado.

Los directivos señalan que en las escuelas se realizan reuniones de planificación e implementación del Ciclo Orientado

15 Al momento de realizarse el trabajo de campo –a fines de 2016– las reuniones en las escuelas no pioneras se centraban en actividades de planificación para la implementación del Ciclo Orientado en 2017 (en las escuelas pioneras, dicho ciclo se había iniciado en 2016).

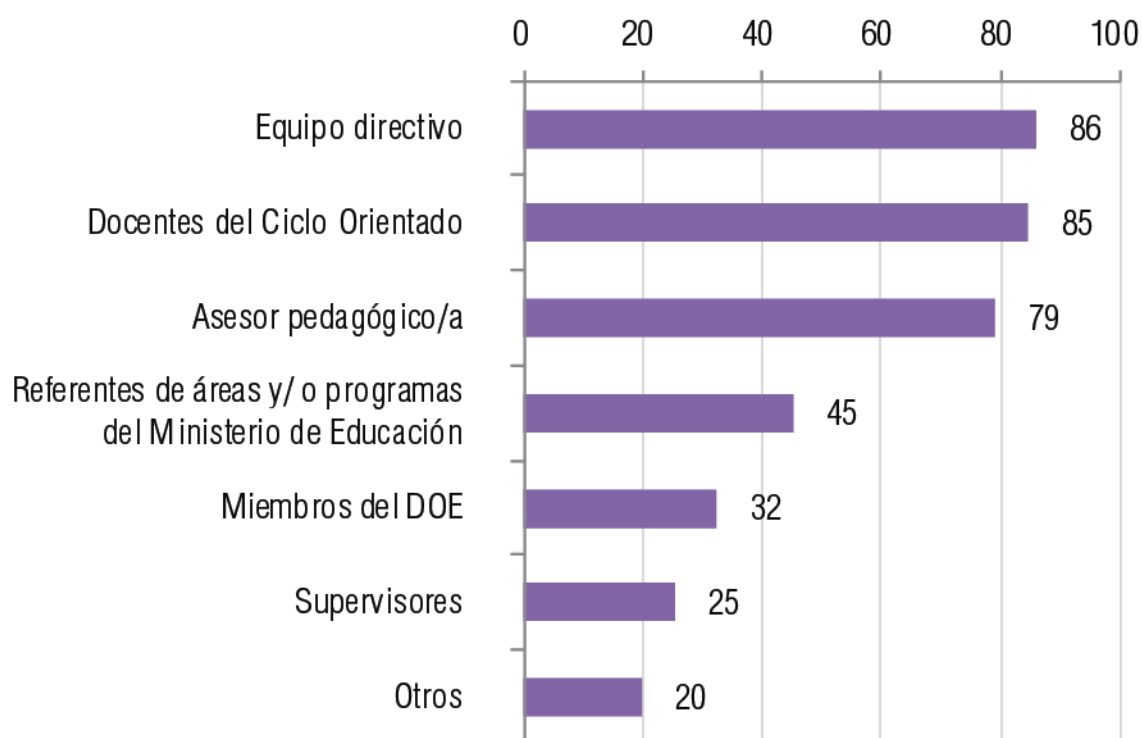
Gráfico 8. Frecuencia de reuniones de planificación del Ciclo Orientado (en %)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Las reuniones suelen contar con la participación del equipo directivo (86%), docentes del Ciclo Orientado (85%) y el asesor pedagógico (79%) (Gráfico 9). Aunque en menor medida, se menciona también la participación de miembros del DOE (32%) y actores del ámbito ministerial como referentes de áreas y/o programas (45%) y supervisores (25%).

Gráfico 9.
Actores escolares que participan de las reuniones de planificación y trabajo sobre el Ciclo Orientado (% sobre total de casos)



Nota: pregunta de respuesta múltiple.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Por otra parte, en el 20% de las reuniones participan otros actores, principalmente coordinadores de área.

Mediante una pregunta de respuesta abierta se indagó acerca de los temas trabajados en las reuniones para la planificación y el trabajo sobre el Ciclo Orientado (Gráfico 10). La actualización y/o profundización de contenidos aparece mencionada en primer lugar (25%), seguida por las definiciones generales de las orientaciones (21%) relativas a los títulos, el perfil del egresado, etc. También el trabajo sobre el Diseño Curricular, el PCI y de proyectos resulta mencionado por casi uno de cada cinco directores (19%).

Otras menciones minoritarias versan acerca de las estrategias de enseñanza, el diseño de actividades y materiales didácticos y de evaluación (7%), la

definición del EDI para el Ciclo Orientado (5%), la reconversión docente (5%), la transversalidad e interdisciplinariedad (5%). Nuevamente, los recursos edilicios y materiales aparecen como un aspecto central en el proceso de implementación de la NES (4%). En algunas instituciones también se discute acerca de los criterios de asignación de estudiantes a las orientaciones (4%).

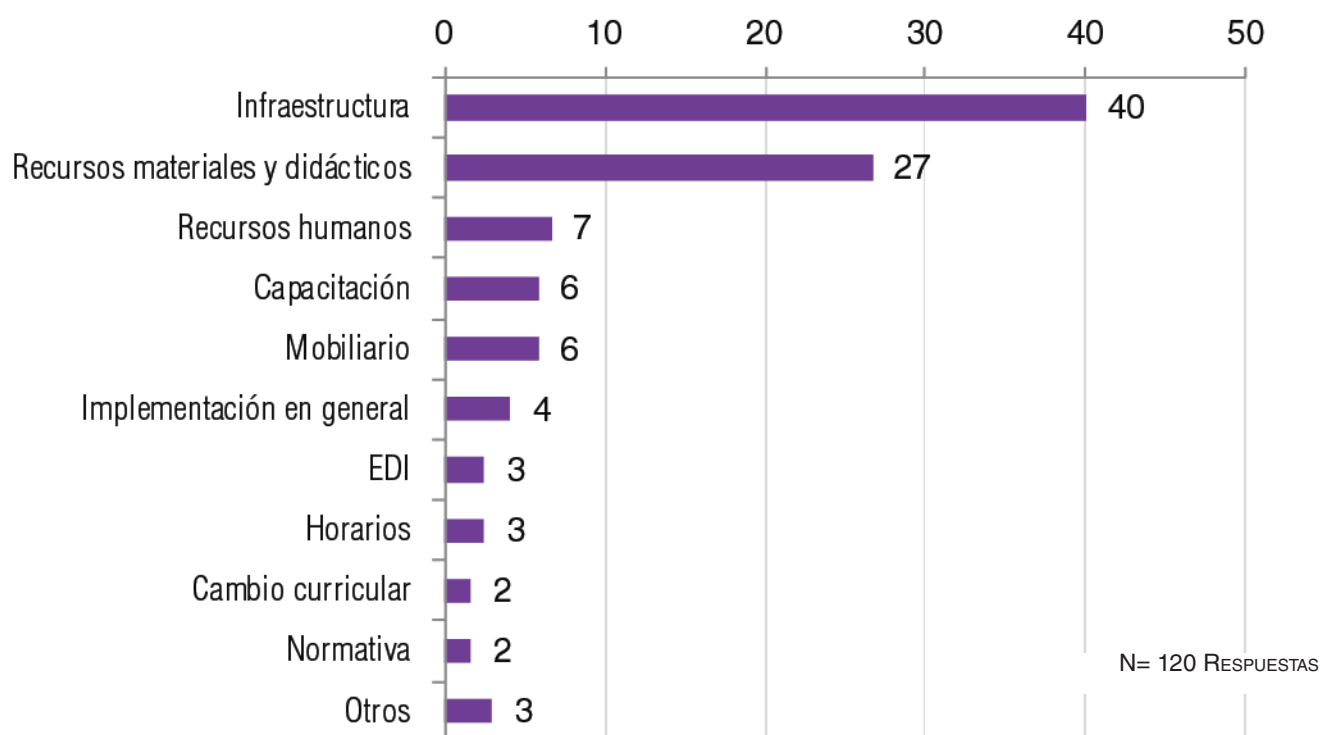
Gráfico 10.
Temas que se suelen tratar en las reuniones de planificación y trabajo sobre el Ciclo Orientado (% sobre total de respuestas)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

En el Gráfico 11 se observa que, de manera destacada, los directores señalan que la principal necesidad para la implementación del Ciclo Orientado es de infraestructura (esta categoría concentra casi el 40% de un total de 120 respuestas). Se engloban menciones referidas a la falta de laboratorios, salas de informática y espacios adecuados para la realización de talleres o actividades propias de las diversas orientaciones.

Gráfico 11. Necesidades para la implementación del Ciclo Orientado (% sobre total de respuestas)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Asimismo, contar con equipamiento y recursos didácticos (colchonetas, libros y otros materiales necesarios para el desarrollo de las instancias de trabajo vinculadas a las orientaciones) que nutran el trabajo pedagógico en estos espacios es el segundo aspecto más señalado (con el 27% de las respuestas). Dentro del universo de las escuelas “pioneras” de la NES, las necesidades de equipamiento y recursos didácticos para el Ciclo Orientado aparecen algo atenuadas entre las menciones de los directivos (22%), aunque persisten problemas de infraestructura (44% de las respuestas).

El 7% de las respuestas se refiere a los recursos humanos, con alusiones a la necesidad de figuras de coordinación, de personal no docente y de mayor dedicación horaria de directivos y docentes.

Asimismo, algunos directivos puntualizan la necesidad de que los docentes cuenten con instancias de capacitación para el dictado de las

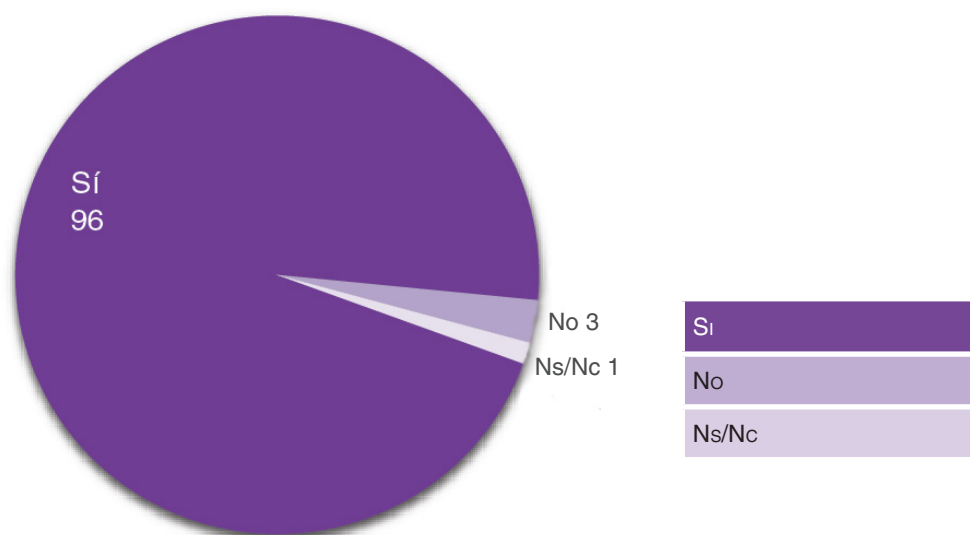
asignaturas de este ciclo (6%), por ejemplo: “jornadas de orientación en estrategias de evaluación”, “criterios de selección y organización de los contenidos. Estrategias de evaluación” y “Capacitación directiva y coordinadores de áreas”. Algunos directores también aluden a la necesidad de contar con mobiliario básico (bancos y sillas) para los estudiantes (6%).

Por último, otras menciones se refieren a cuestiones generales de implementación del Ciclo Orientado como definiciones para la cobertura de cargos o las solicitudes de aprobación de las orientaciones propuestas desde la escuela (4%), el EDI (3%), los horarios (3%), el cambio curricular y la normativa (2% en ambos casos).

5. Talleres de Educadores

De acuerdo con las respuestas de los directivos, en casi todas las escuelas funciona un espacio de reunión semanal denominado Taller de Educadores o “reunión de Profesores por Cargo” (Gráfico 12).

Gráfico 12.
Escuelas que cuentan con Taller de Educadores
(% sobre total de casos)

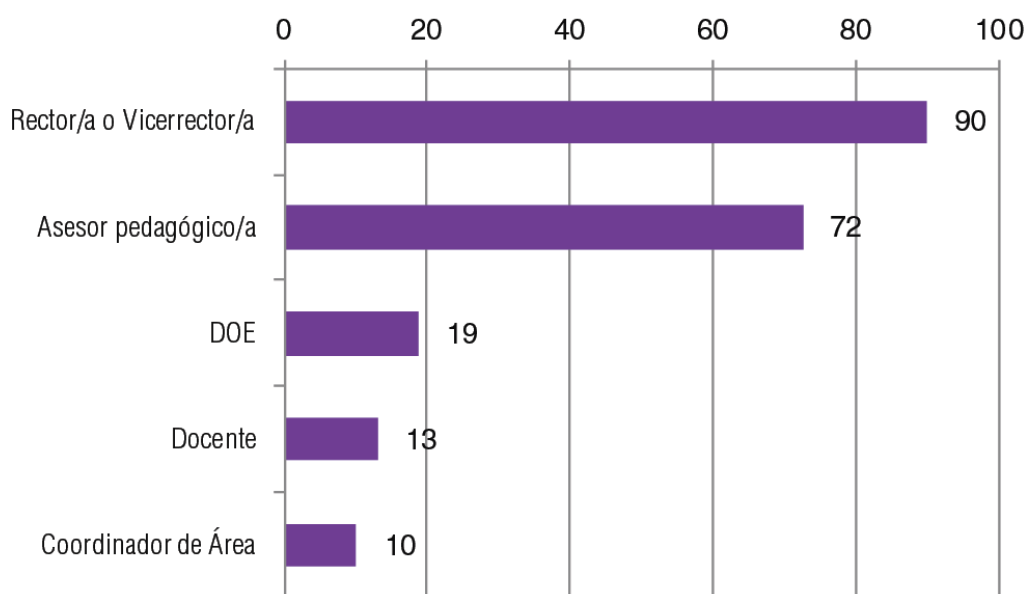


Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Estas reuniones se hallan principalmente coordinadas por los directivos (90% de los casos) y los asesores pedagógicos (72%) (Gráfico 13). Con menor cantidad de menciones, otros actores que pueden coordinar las reuniones son los miembros del DOE (19%), docentes (13%) y coordinadores de área (10%). Estos resultados muestran la complementariedad de diversos actores clave para conducir estos espacios de encuentro institucional.

Según surge de las encuestas, las escuelas suelen convocar a especialistas o referentes externos a la institución para participar de estas reuniones. El 41% de los directivos afirmó que esas visitas se realizan frecuentemente.

Gráfico 13.
Coordinación de Talleres de Educadores
(% sobre total de casos)



Nota: pregunta de respuesta múltiple.

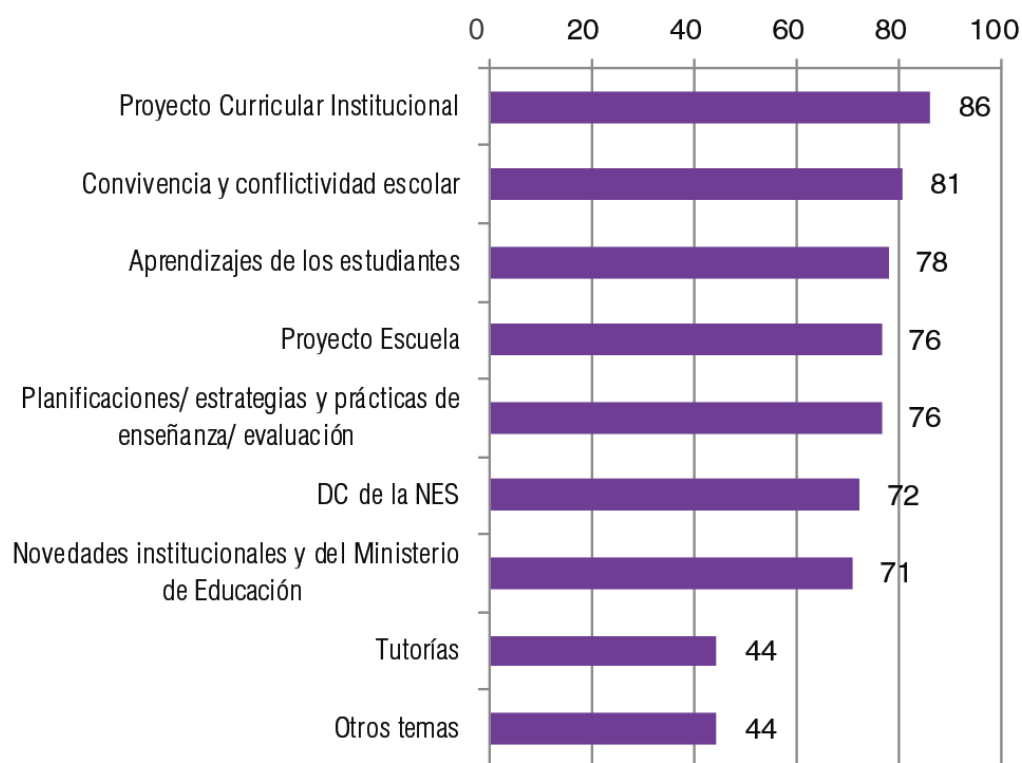
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

Los temas trabajados en las reuniones son variados (Gráfico 14): el Proyecto Curricular Institucional (86%) y el Proyecto Escuela¹⁶ (76%), temas de convivencia y conflictividad escolar (81%), así como aspectos relacionados con los aprendizajes de los estudiantes (78%). Asimismo en las reuniones suele trabajarse sobre la planificación y las prácticas de enseñanza y evaluación (76%) y el Diseño Curricular de la NES (72%). También se aprovechan estas instancias para la transmisión de novedades institucionales y del sistema educativo (71%). Las tutorías aparecen también mencionadas por cerca de la mitad de los directivos (44%).

Los directivos también mencionan otros temas (44%) entre los que se destacan las capacitaciones (principalmente en TICs), el trabajo sobre espacios e instancias curriculares específicas (EDI, ESI, Educación Digital, Educación Tecnológica y Prevención de Adicciones) y evaluación.

16 El Proyecto Escuela es un documento institucional que define los rasgos de identidad de la escuela, expresa la estructura organizativa de la institución y formula objetivos de carácter general. El Proyecto Curricular Institucional se enmarca en el Proyecto Escuela y contextualiza el Diseño Curricular en función de las particularidades de cada escuela (GCBA, 2015).

Gráfico 14.
Temas trabajados en los Talleres de Educadores
(% sobre total de casos)



Nota: pregunta de respuesta múltiple.

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

En la Ciudad de Buenos Aires, se viene implementando el Régimen de Profesor por Cargo (RPC) a partir de la Ley N°2.905/08. Los objetivos del régimen son alentar la permanencia de los docentes en una misma institución, generar sentido de pertenencia, promover espacios sistemáticos de reunión, propiciando el trabajo colaborativo y la participación de los docentes en proyectos institucionales, además del acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. El régimen contempla horas extra clase que favorecen las condiciones para realizar diversas acciones y proyectos pedagógicos tales como las tutorías en el Ciclo Orientado, el trabajo en parejas pedagógicas, clases de apoyo, asistencia para la rendición de materias previas por parciales, entre otros.

¿En qué medida se halla implementado el Régimen de Profesor por Cargo en las escuelas secundarias estatales de la Ciudad? De lo informado por los directores en las encuestas, la implementación de

la concentración horaria ha sido parcial y dispar entre instituciones. Los resultados requieren de una lectura cuidadosa puesto que la no respuesta a estas preguntas asciende al 9%. Considerando el universo de directores que informaron de manera exhaustiva las cantidades de docentes en la escuela y bajo dicho régimen, la implementación alcanza al 24% de los docentes.

El porcentaje promedio de profesores por cargo en el universo relevado en la investigación ha sido del 26% pero con mucha dispersión en los mismos. Mientras que en algunas escuelas, prácticamente la totalidad de los docentes se encuentra bajo dicho régimen, en otras apenas supera el 10%¹⁷. Al procesar la información disponible y comparar las escuelas pioneras y no pioneras, no se observaron diferencias marcadas entre los perfiles institucionales en cuanto a la proporción de docentes bajo el Régimen de Profesor por Cargo.

17 También hay que considerar que los cargos pueden tener diferente carga horaria, con dedicaciones de Tiempo Completo (de 36 horas) o parciales (de 30, 24, 18 o 12 horas).

6. Aspectos pendientes de la implementación de la NES

Para finalizar, se presentan las perspectivas de los directivos respecto de los aspectos pendientes del proceso de implementación de la NES, los cuales presentan una consonancia con percepciones relativas a aspectos positivos, dificultades y cambios analizados en secciones anteriores. Cabe señalar que las reiteraciones temáticas entre aspectos pendientes, positivos y cambios pueden deberse a que los actores aluden a procesos que requieren de tiempo para su concreción y profundización. La reiteración de temas entre pendientes y dificultades, por su parte, resulta más directa, puesto que toda dificultad que persiste en el tiempo deviene en algo pendiente de resolución.

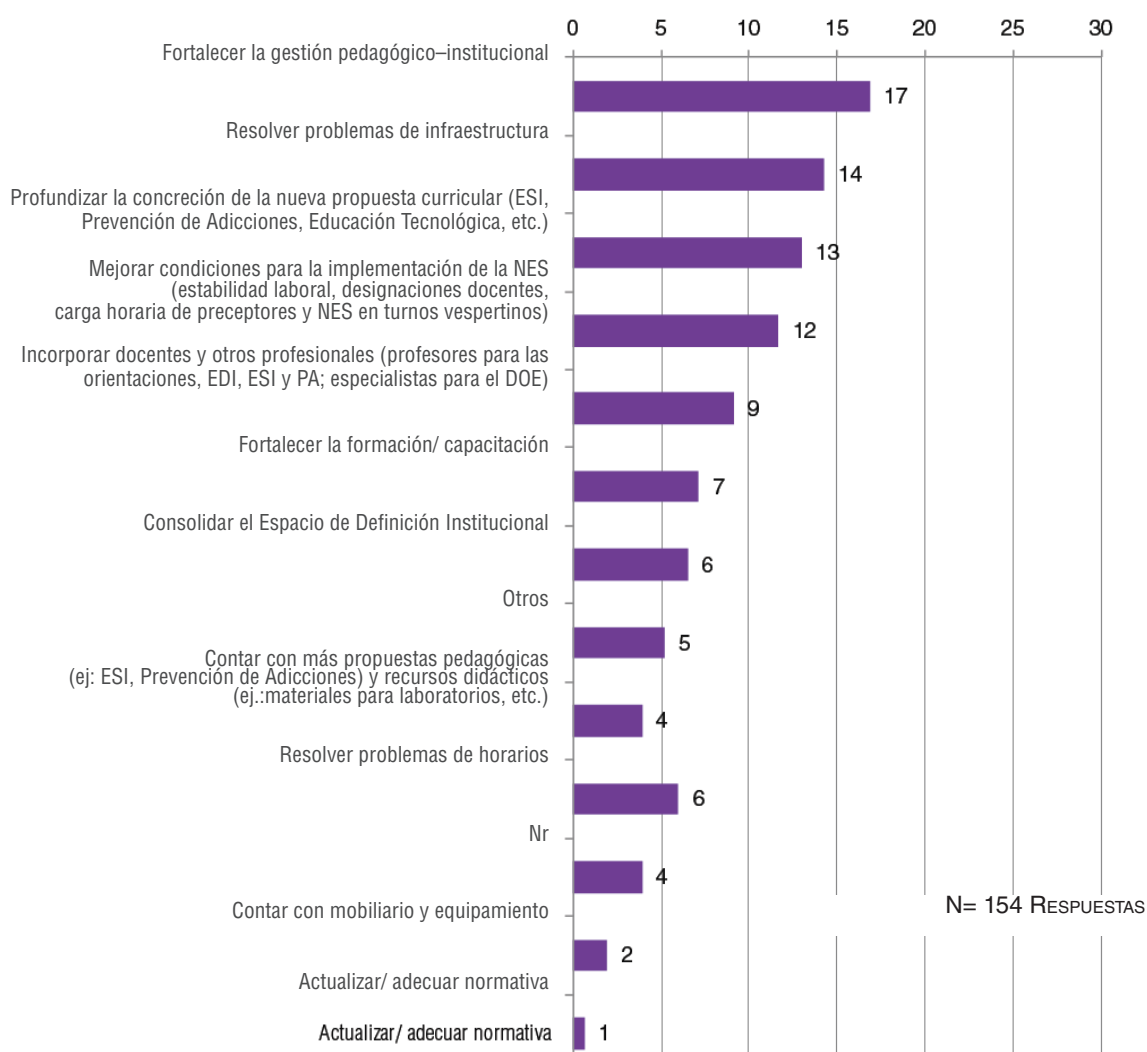
Entre los principales aspectos pendientes del proceso de implementación, los directivos señalan, en primer lugar con un 17% de las respuestas, aquellos vinculados con la gestión pedagógico–institucional (Gráfico 15). Dentro de esta categoría quedan comprendidas respuestas referidas a la necesidad de profundizar el trabajo transversal, consolidar los espacios de reunión entre docentes, promover la introducción de nuevas prácticas pedagógicas en las aulas y generar estrategias de seguimiento de proyectos especiales que llevan a cabo los docentes, entre otros.

Los directivos señalan la gestión pedagógico–institucional como el principal aspecto pendiente del proceso de implementación de la NES.

En segundo lugar, los directivos mencionan la importancia de resolver temas de infraestructura (14%) entre los que se señalan la necesidad de aulas y de otros espacios físicos necesarios para el desarrollo de las actividades como, por ejemplo, laboratorios, aulas de informática, salones de usos múltiples, entre otros.

Sigue en cantidad de respuestas la necesidad de profundizar aspectos de la nueva propuesta curricular (13%), categoría que engloba menciones referidas al abordaje transversal de contenidos de ESI, la implementación de talleres de Prevención de Adicciones, la Educación Tecnológica y el desarrollo de las orientaciones.

Gráfico 15.
Aspectos pendientes de la implementación de la NES según directivos (% sobre total de respuestas)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta a Directores 2016.

En tercer lugar, los directivos identifican aspectos pendientes relativos a las condiciones de implementación de la NES (12%), en alusión a la necesidad de atender temas como: la estabilidad laboral y los procesos de designación docente que impiden superar el problema de los profesores “taxi”, la carga horaria insuficiente de los preceptores y la consolidación de la NES en los turnos vespertinos.

Los directivos destacan también como pendiente –con el 9% de las respuestas– la incorporación de docentes (por ejemplo, profesores para espacios curriculares de las orientaciones, ESI, Prevención de Adicciones y EDI) y de otros profesionales (por ejemplo, psicólogos, psicopedagogos para integrar los Departamentos de Orientación Estudiantil). Asimismo, identifican necesidades de formación y capacitación (7%). La consolidación de los Espacios de Definición Institucional (el 6% de las respuestas) y la resolución de problemas de organización horaria (4%) son otros de los aspectos pendientes.

Consideraciones finales

Si bien la Ciudad de Buenos Aires presenta una situación relativamente favorable en el contexto nacional y cuenta con ofertas alternativas variadas para adolescentes y adultos, se impone la necesidad de atender en la jurisdicción a las problemáticas que se hallan en el corazón de la escuela secundaria común y que originan los fenómenos de repetición y deserción escolar. De ahí que se renueven los desafíos para garantizar el derecho a la educación secundaria de la población.

La adecuación de la oferta de secundaria en la Ciudad de Buenos Aires a partir de los lineamientos trazados por la legislación nacional y las resoluciones del Consejo Federal de Educación implicó una reformulación de la caja curricular, con cambios en la duración y composición disciplinaria de los ciclos del plan de estudios. La Nueva Escuela Secundaria (NES) propone una formación general en combinación con una específica por orientación, a lo cual se suman Espacios de Definición Institucional que permiten a cada escuela llevar adelante –en el marco de su proyecto institucional– propuestas pedagógicas propias, en diálogo con las necesidades de la comunidad educativa. Asimismo, se produce la reafirmación o introducción de contenidos para ser abordados transversalmente y en espacios específicos (como el ECEO), de Educación Sexual Integral y Prevención de Adicciones, así como la constitución de la tutoría como espacio curricular. Tanto directores como asesores pedagógicos han sido actores clave en estos complejos procesos de implementación del cambio curricular, de ahí la importancia de recuperar sus perspectivas, conocimiento y experiencias durante los tiempos iniciales de la NES.

Esta segunda etapa del proyecto de investigación ha tenido la particularidad de haber contado con la participación de variados actores en instancias tanto de diseño como de aplicación de encuestas que incluyeron numerosas preguntas de respuesta abierta, requiriendo de un complejo proceso de codificación y categorización. Gracias a la participación de los Asistentes Técnicos Territoriales del Plan de Mejora Institucional (PMI), se ha alcanzado de manera inédita a casi la totalidad del universo de escuelas secundarias diurnas y vespertinas dependientes de la Dirección de Educación Media, lo cual otorga mayor contundencia a los hallazgos presentados. Varios son los temas analizados a lo largo de estas páginas y que motivan las siguientes consideraciones y reflexiones.

Lo más valorado de la implementación de la NES es la nueva propuesta curricular, en términos de introducción y actualización de contenidos y enfoques de enseñanza, diversificación de formatos y propuestas pedagógicas, enfoque transversal y aspectos relativos a la unificación del Ciclo Básico y la diversidad de orientaciones existentes.

Asimismo, los actores identifican aspectos positivos relativos a la gestión pedagógico-institucional, destacando la promoción del trabajo en equipo en espacios como el Taller de Educadores o reunión de Profesores por Cargo, donde se trabaja sobre el cambio curricular. En este sentido, hacen referencia a las posibilidades de revisión colectiva del funcionamiento pedagógico (prácticas de enseñanza, criterios de evaluación, coordinación de asignaturas, entre otros), enmarcada en la elaboración o reelaboración del Proyecto Curricular Institucional. Los asesores, por ejemplo, destacan el Taller de Educadores como ámbito donde aunar criterios pedagógicos y compartir experiencias, y se presentan con un mayor optimismo con respecto a las posibilidades de impulsar cambios en las prácticas docentes. Además, se mencionan reuniones de planificación y desarrollo del Ciclo Orientado como otros espacios en los que se trabaja sobre el cambio curricular (actualización y profundización de contenidos, elección y desarrollo de las orientaciones), con protagonismo de equipos directivos, docentes del ciclo y asesores pedagógicos.

A la vez, algunas de las valoraciones de los directivos se centran en aspectos de la implementación, tales como la unificación de títulos a nivel nacional y el aumento de horas de clase. La implementación asociada al Régimen de Profesor por Cargo es otro aspecto ponderado aunque, de acuerdo con los datos relevados, su cobertura aún resulte parcial y dispar.

Los directivos reconocen que ha habido cambios en las formas de trabajo a partir de la NES. La mayoría de ellos menciona transformaciones en este terreno: el trabajo interdisciplinario, la transversalidad y la articulación entre materias y áreas; la promoción de espacios de trabajo colaborativo; una mejor planificación general del trabajo pedagógico a través del PCI, y la introducción de nuevos formatos y estrategias de enseñanza y evaluación. Se trata de cambios que admiten una doble identificación como avances y como pendientes, puesto que los mismos se entran en procesos complejos de implementación que requieren de tiempos y recursos materiales para su concreción.

No obstante, lo anterior queda matizado por preocupaciones acerca de dificultades de implementación, centradas en una constelación de cuatro aspectos principales. Los actores se refieren a las condiciones y el contexto general de la introducción de la NES en las escuelas: escasez de tiempo para concretar los cambios requeridos, dificultades administrativas y legales, problemas para la cobertura de cargos docentes, etc. Las necesidades de infraestructura también se recortan en un primer plano, a la par de problemas horarios, muchas veces potenciados por una mayor extensión de la jornada escolar en edificios que se hallan compartidos con otros turnos y establecimientos educativos (primarias, secundarias, ofertas de adultos, etc.). Más allá de la valoración de la nueva propuesta curricular señalada anteriormente, los actores –y en especial los asesores pedagógicos– también reconocen dificultades en este plano: en cuanto a las posibilidades de apropiación de nuevos contenidos y formatos pedagógicos y a la reducción o desaparición de materias, esto último como eco de preocupaciones docentes con respecto a la pérdida de horas durante los procesos de reforma curricular.

Los resultados de esta investigación reafirman la relevancia de los aspectos no pedagógicos que condicionan la apropiación de las innovaciones educativas por parte de las instituciones (Ezpeleta, 2004). Como se describió, la posibilidad de implementación de una reforma requiere de condiciones estructurales que habiliten su desarrollo, entre las cuales adquieren centralidad la infraestructura y el trabajo docente. La disponibilidad de espacios y condiciones edilicias adecuadas para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras emerge como un aspecto fundamental. A esto se suman problemas relativos a las condiciones de trabajo docente: dificultades para la concentración horaria en una misma institución y para la cobertura de cargos, demoras en nombramientos y pago de horas en nuevos espacios curriculares (lo cual se traduce en una merma del interés de los

profesores para asumirlos). Por último, el impulso de nuevos formatos y espacios de enseñanza requieren de la dotación, mantenimiento y reposición de los recursos tecnológicos adecuados para su desarrollo.

Al indagar acerca de lo que queda pendiente en la implementación de la NES, surgen nuevamente alusiones referidas a la gestión pedagógico–institucional: la importancia de seguir sosteniendo el trabajo transversal, habilitar más espacios de reunión entre docentes, consolidar nuevas prácticas pedagógicas en las aulas, hacer el seguimiento sistemático de proyectos especiales que llevan a cabo los docentes, entre otros. A la vez, se reconoce la necesidad de profundizar el abordaje transversal de contenidos de ESI, la implementación de talleres de Prevención de Adicciones, la consolidación de la Educación Tecnológica y el desarrollo de las orientaciones. La infraestructura también emerge como aspecto pendiente puesto que muchas escuelas necesitan aulas y otros espacios físicos para el desarrollo de la NES, a lo cual se suma la necesidad de resolver temas relativos a la estabilidad laboral y los procesos de designación docente, la carga horaria de los preceptores y la consolidación de la NES en los turnos vespertinos.

Particularmente con relación al Ciclo Orientado, los directivos identifican necesidades de infraestructura (laboratorios, salas de informática y espacios adecuados para la realización de talleres), así como de equipamiento y de recursos didácticos acordes a las orientaciones de los planes. Estas dificultades parecerían limitar los procesos de transformación curricular puesto que, como se analizó anteriormente, se recortan como condiciones materiales estructurales frente a las cuales los actores escolares tienen escaso margen de maniobra.

Las dificultades señaladas por los actores se superponen entonces con varios de los aspectos considerados aún pendientes. Cuando las dificultades pueden ser resueltas en el propio ámbito escolar, éstas se recortan como aspectos pendientes prioritarios en la agenda institucional. Cuando, en cambio, la resolución de las dificultades depende principalmente de la gestión central, dichos pendientes se traducen en demandas que, de no ser atendidas, obstaculizan los procesos de transformación. En este sentido, los recursos materiales (infraestructura y equipamiento, cargos docentes, etc.) tienen suma gravitación como condiciones de posibilidad para la consolidación de los objetivos de un cambio curricular.

Investigar acerca de la implementación de una política educativa

permite comprender la complejidad de los procesos dando voz a sus protagonistas. También visibiliza las dinámicas institucionales, mostrando la capacidad de los equipos directivos y docentes de las escuelas para ir impulsando acciones frente a los cambios y desafíos que se presentan. A la vez, las investigaciones en un ámbito ministerial proporcionan elementos para la toma de decisiones fundadas en el funcionamiento del sistema educativo, las cuales debieran atender a los tiempos necesarios para la sedimentación de las políticas educativas y la consolidación de sus lineamientos. La consideración de las dificultades identificadas por los actores escolares en el campo educativo requiere de su atención, puesto que se trata de condiciones que afectan las posibilidades para la profundización de cambios.

Para finalizar, se podría decir que esta investigación ha tenido el desafío de formular preguntas en diálogo con otros actores del sistema educativo, en pos de conocer las miradas de los principales implicados en la concreción institucional de la NES. Tratándose de un cambio curricular montado sobre estructuras y prácticas preexistentes, resulta evidente la labor artesanal de los equipos directivos y docentes para ir articulando los nuevos entramados escolares que se requieren. Sin desconocer las limitaciones y el carácter quizás prematuro de una mirada sobre la política en sus primeras fases, se espera que estos hallazgos nutran las reflexiones y decisiones de los actores en diversas instancias del sistema, como modo de acompañar y apoyar a los equipos directivos y docentes en su “hacer” cotidiano de la política educativa.

Bibliografía

Álvarez, M., Glas, A. y Martínez, A. (2003) “Los Planes de Estudio del Nivel Medio: la situación actual en el Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” DI– DGPLA– SED– GCBA.

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. Buenos Aires: Unidad de evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

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

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora.

Dabenigno, V. (2017). “La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas” en Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M., Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N° 2. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

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.

Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ezpeleta, J. (2004) *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril–junio, 2004, pp. 403–424.

Feldman, D. (2009) “La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria”, en Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Santiago de Chile, UNESCO–ORELAC.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999). Ley N° 114. *Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires*.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000). Ley 418. *Ley de salud reproductiva*.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2002). Ley N° 898. *Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio*.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2006). Ley 2110. *Ley de Educación Sexual Integral*.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007). Ley N° 2318. *Prevención y asistencia del consumo de sustancias psicoactivas y de otras prácticas de riesgo adictivo*.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2008). Ley 2905. *Régimen de profesores por cargo*.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2013). *Régimen de Profesores por Cargo. Lineamientos para su implementación*. Dirección General de Planeamiento Educativo.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2014). Resolución N° 1346.

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/Ministerio de Educación (2015). El Proyecto Curricular Institucional de las Escuelas Secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Documento de acompañamiento a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria. Buenos Aires: autor. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/nueva-escuela-secundaria/implementacion>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 321.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 1189.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk [Formas de hablar]*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63–71.



Vamos Buenos Aires

**Unidad de Evaluación Integral de
la Calidad y Equidad Educativa**
ueicee@bue.edu.ar | 54 11 4320 5798