

RIES

REUNIÓN DE
INVESTIGADORES/AS
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Estado del arte de la investigación
sobre régimen académico de la
educación secundaria en Argentina
(2003-2018)

Coordinadora
Mariela Arroyo

Investigadora principal
Lucía Litichever

Asistente de investigación
Tatiana Corvalán



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Arroyo, Mariela

Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018 / Mariela Arroyo ; Lucía Litichever ; coordinación general de Daniel Pinkasz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-9379-62-6

1. Educación. 2. Educación Secundaria. 3. Análisis de Políticas. I. Litichever, Lucía. II. Pinkasz, Daniel, coord. III. Título.

CDD 373.09

Trabajo realizado durante el año 2018 en el marco del convenio entre el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (PECyS) del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Gestión e Innovación de la Calidad del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.

Equipo de Investigación

Dirección: *Daniel Pinkasz y Nancy Montes*

Investigadoras: *Mariela Arroyo, Lucía Litichever, Gisela Rotstein*

Asistente de investigación: *Tatiana Corvalán*

Nota aclaratoria

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias de género es una preocupación de la FLACSO. Sin embargo, para evitar la sobrecarga gráfica que supondría el uso de "a/o", "as/os", y al no haber acuerdo entre los lingüistas sobre otras maneras de hacerlo en nuestro idioma, se utiliza mayormente el masculino genérico clásico.

Presentación

El estado del arte de la investigación que aquí se presenta analizó unos 140 textos académicos que comprenden a estudios e investigaciones realizados por universidades, centros de investigación y áreas estatales de información e investigación de los ministerios nacionales y jurisdiccionales de los últimos quince años. Este corpus está compilado en la Base de conocimiento RIES elaborada por la FLACSO con apoyo de UNICEF. El estudio presenta los principales resultados de trabajos que han tenido por objeto de indagación las políticas, los programas y los cambios implementados al Régimen Académico o en aspectos diversos de la organización escolar de la escuela secundaria en la Argentina de los últimos años y ofrece un amplio corpus de investigaciones ordenado por tema.

Esta publicación forma parte de una serie de estudios que, bajo la forma de “Estados del Arte de la investigación”, presentan una descripción y un análisis de investigaciones sobre educación secundaria argentina realizadas entre los años 2003 y 2018¹. Los estudios tienen en común la preocupación por revisar y difundir el conocimiento acumulado sobre distintos tópicos de la educación secundaria de nuestro país entre la comunidad científica y entre decisores y decisoras de política. Al mismo tiempo se basan en el empleo de la Base de Conocimiento sobre Educación Secundaria, disponible en línea y de acceso abierto, recurso desarrollado desde el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad.

1. Para más información puede consultarse: <https://www.ecys.flacso.org.ar/ries>

ÍNDICE

- p. 5** 1. Introducción
- p. 10** 2. Investigaciones sobre Régimen Académico
- p. 10** A. PRIMERA PARTE: trabajos que analizan una política o programa que abordan distintas dimensiones del Régimen Académico
- p. 34** B. SEGUNDA PARTE: trabajos que analizan alguna de las dimensiones del Régimen Académico
- p. 75** 3. A modo de cierre
- p. 90** 4. Bibliografía organizada por tema

1. Introducción

Las elaboraciones teóricas sobre el régimen académico cobran fuerza en los últimos años ante un problema político: la necesidad de garantizar el cumplimiento al derecho a la educación de todos los jóvenes y la evidencia de que, a pesar de la sanción de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario completo continúan, y se hacen más visibles, algunos de los problemas del nivel como el abandono, la repitencia, la sobreedad, entre otros.

En efecto, la masificación y más aún la obligatoriedad; ponen en evidencia las dificultades que la escuela secundaria tiene para incluir a todos y todas sin modificar su modelo organizacional y pedagógico (Terigi, 2011). Asimismo, las transformaciones culturales ponen en cuestión la base epistemológica sobre la que se organizó este modelo y a su matriz selectiva, que se sustentan en la clasificación del curriculum en disciplinas, acompañada de la formación por especialidad y la designación por hora cátedra (Terigi, 2008). Esto determina un tipo de tránsito por la escolaridad que enfrenta a los estudiantes al cursado simultáneo de múltiples asignaturas con distintos profesores y modalidades de enseñanza y evaluación.

En este marco, es que se comienza a indagar sobre posibles motivos para explicar el porqué de la permanencia de estos problemas (y agudización de alguno de ellos) y distintos trabajos comienzan a identificar las reglas del juego del nivel secundario para poder explicarlo y modificarlo. En este sentido, el trabajo sobre las dificultades que los chicos tenían en las transiciones permitió comenzar a visibilizar la distancia entre los requerimientos de ser estudiante en ambos niveles problematizando y desnaturalizando dichas reglas (Rossano, 2006). Es decir, se empezaron a problematizar las condiciones de escolarización (y su relación con los sujetos) como productores del fracaso escolar desde una perspectiva situacional superando la interpretación patológica individual (Terigi, 2009).

Por lo tanto, se trata de una preocupación teórica y política (y ambas cuestiones se retroalimentan). Es decir, las investigaciones se hacen cargo del problema político al mismo tiempo que aportan descripciones y explicaciones de éste y desde las administraciones políticas se recuperan estos trabajos para pensar en posibles modificaciones de la escuela secundaria.

Es necesario destacar que, aunque la mayoría de las investigaciones y estudios abordados en este informe parten de esta preocupación, hay algunos trabajos que analizan alguna de las dimensiones del régimen académico orientados por otras preocupaciones, que sin embargo, aportan a pensar tanto el problema del fracaso escolar como el de la relación con el conocimiento promovido por la escuela secundaria.

Este trabajo intenta dar cuenta de las investigaciones que se produjeron en los últimos años en nuestro país acerca del régimen académico del nivel secundario, con la finalidad de contribuir a sistematizar las discusiones, los puntos críticos y algunas conclusiones que puedan servir como insumo para pensar posibles transformaciones. Para esto, se trabajó centralmente con la Base de Conocimiento RIES realizada por FLACSO con apoyo de UNICEF que reúne la producción académica argentina sobre escuela secundaria desde el 2003 hasta la actualidad. Asimismo, se incorporaron algunos trabajos que aún no estaban incluidos en la base pero que resultaban relevante para el objetivo de este informe.

Entendemos el régimen académico como “el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (Camillo-ni, 1991). Asimismo, completamos esta definición con los aportes de Baquero, Terigi et al (2009, 2012) que amplían la definición e introducen algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de abordar el régimen académico.

Estos autores señalan que este constructo teórico permite “sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias” (Baquero, Terigi et al, 2009, pág. 298). Refieren por tanto, al entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar. Diferencian, y este punto es de relevancia para este trabajo, las normas explícitas sobre régimen académico del “régimen académico real” y señalan que suele estar disperso en distintas normas (documentadas o en estado práctico, institucionales o de un profesor) sobre diferentes dimensiones.

De acuerdo con Baquero, Terigi y equipo (2009) los componentes del régimen académico son:

- Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación.
- Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas.
- 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.

Asimismo, dado que en los últimos años se elaboraron distintas normas con el fin de explicitar estas reglas de juego e intentar modificar aquellas que tenían efectos negativos sobre las trayec-

torias de los estudiantes, tomaremos las definiciones de dos Resoluciones del Consejo Federal que refieren al tema. Una de ellas es la Resolución 93/CFE/2009 que aprueba las "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria" y que incluye las referidas al régimen académico, al que define como las "Regulaciones producto de normas establecidas (jurídicas o por usos y costumbres) que determinan de manera decisiva el sentido y alcance de la trayectoria escolar y el trabajo docente".

Con el fin de que las jurisdicciones revisen estas regulaciones definen los siguientes componentes:

- Regulaciones sobre evaluación, acreditación y promoción.
- Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares.
- Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso.
- Convivencia escolar.

Posteriormente, la Resolución 330/CFE/2017, "Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario" (CFE N° 330/17), retoma la Resolución CFE 93/09 asumiendo la necesidad de revisar algunos aspectos del régimen académico (RA) tales como:

- La modificación/actualización de las normas referidas a la organización de los tiempos escolares (anual, cuatrimestral, mensual, etc.) y espacios (escolar y extraescolar), acorde a los nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje.
- Las nuevas formas de evaluación y de promoción por módulos, asignaturas y/o créditos, entre otras opciones.
- La revisión de los criterios de acreditación anual y pasaje de un año a otro.
- Las horas institucionales para la planificación y el seguimiento de la progresión de los aprendizajes y las trayectorias escolares.

Si bien esta última norma pone el foco sólo en el primer componente de la definición elaborada por Terigi, en este trabajo tomaremos los tres componentes dado que nos parece fundamental pensar la totalidad de la experiencia escolar como experiencia formativa. Es decir, la formación no se restringe solamente a aquellos aspectos referidos a los contenidos escolares sino que el tipo de experiencia que se vive en la escuela tiene efectos en la construcción de los sujetos y en sus trayectorias. Por ese motivo, aunque profundizamos en el componente referido "a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido" en el que se centran los aspectos considerados en la Resolución 330/CFE/2017, incorporamos también los otros dos componentes que, a su vez, se encuentran contemplados en la Resolución 93/CFE/09.

En relación con el material presentado en este informe cabe señalar que, si bien hay un grupo de trabajos que abordan explícitamente el concepto de régimen académico, recuperando y amplian-

do el desarrollado por Camilloni (1991), otros trabajos analizan las regulaciones o reglas del juego de la escuela secundaria (una o varias de ellas) sin hacer referencia a este concepto. Tomaremos ambos tipos de trabajos ya que, lo que nos interesa, es analizar estas regulaciones aún cuando no se encuentran encuadradas para sus autores en este concepto.

Asimismo, algunos trabajos entienden como régimen académico sólo las normas jurídicas que regulan algunas de estas dimensiones mientras que en otros se asume que este es un constructo teórico e incluye tanto las regulaciones explícitas como aquellas implícitas o regidas por tradiciones no escritas. Como se mencionó anteriormente, en este informe se parte de considerar todas las regulaciones, tanto las explícitas como las que no lo son, por lo que incluimos aquellas investigaciones que analizan las normas jurídicas y también los trabajos que analizan estas regulaciones en la experiencia escolar.

Por otro lado, cabe destacar que un gran número de trabajos analizan experiencias jurisdiccionales de modificación del régimen académico de la escuela secundaria a partir de la preocupación política antes mencionada, muchas de éstas impulsadas por el marco normativo desarrollado. Por lo tanto, en muchos casos se trata de trabajos que abordan las políticas educativas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el presente informe se organiza en dos partes:

A. Trabajos que analizan una política o programa que aborda distintas dimensiones del régimen académico. Dentro de esta parte el informe incluye:

— **A.1.** *Trabajos que ponen el foco en el régimen académico conceptualizado como tal y sus efectos en las trayectorias escolares.*

— **A.2.** *Investigaciones que indagan acerca de experiencias de modificaciones del formato escolar o de la gramática de la escolaridad y que, al hacerlo, van analizando algunas de las reglas (explícitas o implícitas que constituyen el régimen académico: la organización gradual, la asistencia, el régimen de evaluación, etc.). En particular se identificaron investigaciones sobre escuelas de reingreso, CENS; CESAJ, PIT, otras políticas, bachilleratos populares, etc.*

B. Trabajos que abordan alguna dimensión del régimen académico. Esta segunda parte se organiza en apartados que agrupan trabajos en función de los distintos componentes del régimen académico identificados en los trabajos de Terigi, Baquero y equipo:

— **B.1.** *Trabajos que abordan aspectos referidos a la actividad académica de los estudiantes. Dentro de este apartado, a su vez, se clasifican los trabajos en aquellos que abordan condiciones de ingreso y permanencia; evaluación, acreditación y promoción; acompañamientos espe-*

cíficos de las trayectorias escolares, etc.

— **B.2.** *Trabajos referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas. En particular se incluyen aquellos trabajos que abordan tópicos relativos a la convivencia escolar.*

— **B.3.** *Trabajos referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes.*

2. Investigaciones sobre régimen académico

A. PRIMERA PARTE:

Trabajos que analizan una política o programa que aborda distintas dimensiones del régimen académico

Dentro de esta primera parte incluiremos aquellos trabajos que abordan simultáneamente distintas dimensiones del régimen académico. Encontramos trabajos que ponen el eje en el análisis de una o varias políticas que proponen una modificación en la gramática o el formato escolar y trabajos que analizan distintas dimensiones del régimen académico para explicar los obstáculos en las trayectorias de los estudiantes o en el fracaso escolar. Un grupo de investigaciones a destacar en este conjunto, son los trabajos que construyeron como objeto de investigación el régimen académico. Se hace esta aclaración porque no todos los trabajos incluidos desarrollan explícitamente esta categoría y la transforman en un objeto de reflexión.

A.1. Estudios sobre trayectorias y régimen académico (como objeto de estudio)

En el marco de la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario y partiendo del supuesto de que esta medida puso en evidencia la dificultad del nivel para retener a los estudiantes, un conjunto de investigaciones aborda la relación entre el régimen académico y las trayectorias escolares. En este sentido Terigi (2015) sostiene que “el estudio de las trayectorias escolares tiene un origen político, más que académico” que comienza a partir de la preocupación por la situación de la escolarización secundaria en Argentina -que se comprueba también en otros países de la región-, caracterizada por el fracaso en los primeros años del nivel. Según esta autora, los primeros trabajos se centraron en el problema de las transiciones que comenzó a mostrar los problemas de los estudiantes (y el fracaso escolar) ante el cambio de nivel para luego comenzar a sistematizar el estudio sobre los regímenes académicos.

Empezaremos mencionando, entonces, algunos de los trabajos realizados en los últimos años sobre las transiciones ya que, a partir de los primeros de ellos, se comenzaron a visibilizar los problemas del régimen académico. En este sentido, los trabajos de Rossano, 2006 y Duro et al.,

2010 abordan las dificultades que supone (sobre todo para los estudiantes de sectores populares, muchos de ellos primera generación en la escuela secundaria) el cambio en los regímenes académicos. Destacan las modificaciones que implican, para los estudiantes y sus familias, el ingreso a la escuela: nuevos horarios y responsabilidades, las dificultades para adaptarse a otra cultura institucional, el cambio del grupo de pares, otro tipo de vínculo pedagógico más impersonal que implica trabajar con diferentes profesores, con distintas especializaciones y distintas modalidades de trabajo, la demanda de mayores niveles de autonomía para la realización del trabajo escolar, nuevos regímenes de evaluación -muchas veces también múltiples y diferentes- y también mucho más despersonalizados y luego asociados a una mecanismo automático para definir la promoción, la fragmentación del trabajo escolar, etc. Así, la distancia entre las reglas del juego entre ambos niveles aparece como uno de los problemas que está en la base del “fracaso escolar” y sobre el cual las políticas educativas y las escuelas deberían intervenir. A partir de este diagnóstico, el trabajo de Duro (2010) realiza una propuesta de transición asistida entre niveles.

En relación con las transiciones, aunque desde otra perspectiva, Aisenson y equipo (2011) analizan las propuestas de talleres de orientación para los chicos de primer año de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires tratando de identificar aquellas dificultades relativas a los vínculos con adultos y pares, así como con el cambio de reglas del juego de estos estudiantes. Destacan la importancia de este tipo de talleres para abordar la transición, así como la necesidad de trabajar con los docentes de secundaria sobre la relevancia de su rol de apoyo social y pedagógico para el buen desarrollo de las trayectorias de los estudiantes.

Centrándose en estas preocupaciones, un grupo de investigaciones pone el foco en el análisis de las condiciones de escolaridad que implican restricciones en las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, distintos trabajos (Terigi 2008 b, 2009; Ferreyra, 2015) ponen el acento en los puntos críticos de las trayectorias de los estudiantes y sus relaciones con las características del dispositivo escolar o la organización escolar. En este marco es que se encuadran muchos de los trabajos que analizan el régimen académico entendido como “el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (Terigi, 2007) y sus efectos sobre las trayectorias y la experiencia escolar (Baquero et. al., 2012). De esta forma Terigi (2007) analiza tres disposiciones básicas de los sistemas educativos que tienen efectos en las trayectorias de los estudiantes: la organización por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización. La combinación de estos rasgos, que están en la base de la organización de los regímenes académicos, define lo que se espera del recorrido de los estudiantes, es decir define lo que se denomina trayectorias teóricas (y los modos en que pensamos a los estudiantes) y, al mismo tiempo, producen problemas específicos en sus trayectorias reales. Así, la autora sostiene que es la combinación entre gradualidad y anualización la que produce el problema de la repitencia o la sobreedad, ya que la anualización supone una única

cronología de aprendizaje. Es decir, es el modo de organización de la temporalidad escolar lo que genera el problema y no una dificultad individual del estudiante.

A partir de este marco, la autora destaca una serie de problemáticas de la escuela secundaria: las transiciones educativas, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad, los bajos logros de aprendizaje.

Recuperando las categorías propuestas por Terigi para analizar la organización escolar y los efectos escolares como el ordenamiento del tiempo y el cronosistema, el supuesto de presencialidad, los agrupamientos y la fragmentación del conocimiento, Ferreyra et al (2015) sostienen la necesidad de entender las trayectorias escolares en su relación con la organización institucional, curricular y pedagógica de la escuela secundaria, el régimen académico, los desacoples entre las culturas juveniles y la cultura escolar.

Desde esta perspectiva, las investigaciones recientes de Baquero et al (2009 y 2012), Terigi (2009, 2012), Terigi et al (2012, 2013) abordan las características de los regímenes académicos en escuelas secundarias de diferentes y los efectos que estas tienen en las trayectorias de los estudiantes. Estos estudios consideran imprescindible transformar el régimen académico en un problema de investigación ya que se trata de un conjunto de reglas del juego (dispersas y muchas veces no explicitadas) que afectan las trayectorias de los estudiantes. Definen el régimen académico como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder retomando la formulación de Camilloni (1991). Analizan los componentes del régimen académico², el grado de explicitación de los contenidos del régimen académico, su ubicación en el par cambio/ continuidad y su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar, en distintas experiencias en la escuela secundaria. Asimismo sostienen que “el carácter elusivo”, la no explicitación de sus diversos componentes (y la falta de instancias de trabajo sobre dichas reglas) explican algunos de las dificultades que los estudiantes tienen a lo largo de su escolaridad. En este sentido, destacan que en la tradición de la escuela secundaria este proceso de conocimiento y adaptación lo deberían hacer por sí solos, cosa que tiene mayores consecuencias en aquellos sectores cuyas familias no han transitado por este nivel de la escolaridad.

2. Tal como se señaló en la introducción de acuerdo con Baquero, Terigi et al (2009) los componentes son: los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación; los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas y 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.

En estos trabajos, se analizan distintas experiencias destinadas a incorporar jóvenes que vieron interrumpida su escolaridad en el marco de la sanción de la obligatoriedad escolar. Analizan las diferencias y posibilidades de propuestas que denominan intensivas (como el caso de las escuelas de reingreso, el PIT y el CESAJ) o extensivas (como es el caso de las ESB de la Provincia de Buenos Aires, o el PMI para todo el país). Las primeras proponen la modificación de muchos rasgos del modelo organizacional y del régimen académico de la escuela tradicional, pero son de baja escala, mientras que las segundas suponen cambios menores para todo el sistema³.

Para esto describen y comparan las características de las distintas propuestas, incluyendo qué aspectos del régimen académico modifican. Algunas innovaciones del régimen académico de las propuestas intensivas refieren al componente vinculado con las reglas académicas. Las principales son: 1) La eliminación del sistema de promoción por año completo (o “en bloque”). En relación con este punto, el PIT y las EdR organizan trayectos de cursada para cada estudiante y los CESAJ atienden diferentes ritmos de aprendizaje; 2) la acreditación de saberes previos de los ingresantes. Así, en las EdR y el PIT la asistencia de los estudiantes se computa por materias y, aunque en CESAJ no se incluyen innovaciones al respecto, las ausencias se contemplan cuando son justificadas; 3) prevén espacios y figuras para el acompañamiento a las trayectorias escolares⁴.

En relación con el PMI como propuesta extensiva, esta prevé espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares como tutorías y clases de apoyo, pero no modifica las regulaciones en cuanto a los modos de cursada, de asistencia y evaluación y promoción.

Si bien las tres propuestas intensivas presentan modificaciones, las escuelas de reingreso y el PIT se presentan como nuevas propuestas del nivel que prevén la terminalidad mientras los CESAJ se presentan como “un puente” para incorporarse a la escuela común. De acuerdo con los autores, pese a las modificaciones en el modelo organizacional, del régimen académico y los recursos con los que cuentan (cursada por trayectos, reconocimiento de saberes previos, dispositivos de acompañamiento, etc), las dos primeras propuestas producen nuevos problemas que llevan nuevamente al abandono, mientras que en el tercero se presentan dificultades para la articulación con el nivel secundario.

3. La autora destaca que en sistemas tan fuertemente extendidos bajo el modelo organizacional de la escuela tradicional como el argentino se hace muy difícil realizar modificaciones intensivas del régimen académico a gran escala. El concepto de trípode de hierro sirve para entender esta dificultad ya que se trata de un sistema organizado en base a: la clasificación de los currículum por disciplina, la formación docente por especialidad, y la designación por hora cátedra de acuerdo con la disciplina. Esto hace que en general las propuestas de modificación a escala no modifiquen sustancialmente en el modelo organizacional sino que va introduciendo variaciones en alguna de las dimensiones.

4. Cabe señalar que estas propuestas implican modificaciones en distintos aspectos pero no alteran radicalmente la organización curricular.

En varios trabajos Terigi (2008, 2012) sostiene que la escuela media se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. Es lo que denomina trípode de hierro debido a las dificultades que imprime para realizar reformas en el nivel sobre todo en sistemas con amplia cobertura en base a este patrón. Si bien este concepto no refiere directamente al régimen académico, esta matriz organizacional de la escuela secundaria está en su base definiendo algunas de las características de la experiencia escolar de los estudiantes que están en su base. Es decir, esta estructuración de la escuela secundaria define algunas de las características centrales de las exigencias académicas a las que los estudiantes se enfrentan en la escuela secundaria. Así, la cantidad de asignaturas en simultáneo con sus diversos modos de trabajo, de evaluación y calificación, la promoción en bloque como producto de la sumatoria de asignaturas individuales, la ausencia de tiempos de trabajo colectivo para definir cuestiones comunes sobre las trayectorias escolares, la falta de tiempos para el acompañamiento a las trayectorias escolares son producto de este trípode que dificulta la transformación de la escuela media.

Retomando las conceptualizaciones de los trabajos antes reseñados, el trabajo de Draghi et (2012) reconstruye la experiencia de modificación de la normativa que regula el régimen académico. Las autoras, que formaban parte del equipo de la Dirección de Secundaria que impulsó el proyecto, parten del supuesto de que en el sistema educativo las regulaciones sobre lo que conceptualmente se denomina régimen académico, están dispersas en muchas normas y que muchas veces se encuentran invisibilizados sus efectos sobre las trayectorias escolares, por lo que la propuesta de cambio normativo intentó unificarlas y explicitarlas además de modificar algunas que consideran que se transformaban en obstáculos de las trayectorias.

Sostienen que la construcción política del régimen académico jurisdiccional puso de manifiesto sentidos distintos al del análisis académico ya que su objetivo central era la organización de la normativa para que las instituciones educativas, las familias y los estudiantes cuenten con un instrumento que pautara derechos y obligaciones. Incluyen en este cuerpo normativo aquellas dimensiones que consideran tienen incidencia en las trayectorias escolares como: la asistencia de los estudiantes; la evaluación, la convivencia, movilidad y equivalencias y una sección destinada a la institucionalización de la enseñanza. Destacan algunos cambios del régimen académico: como el cambio de la categoría de alumno regular por promovido/no promovido (ya que con la escolaridad obligatoria no puede haber estudiantes libres), las mesas de exámenes adicionales, la licencia por maternidad/paternidad, el cómputo de asistencia por materia y el énfasis en que los alumnos continúen la escolaridad, el derecho a la información sobre sus propias trayectorias, propuestas de reorganización de tiempos y espacios, entre otros. Consideran que estos cambios interpelan al colectivo docente al incorporar nuevos supuestos que traccionan hacia la modificación de la gramática escolar y hacia una escuela más inclusiva. Se trata de un estudio sobre una

modificación normativa que tomó en consideración los aportes de las investigaciones (como la necesidad de explicitar las reglas del juego y tratar de modificar algunas de las que producen mayor exclusión –aunque sin alterar los núcleos duros de la gramática escolar), pero que no analiza el impacto de la misma en las escuelas y trayectorias escolares de los estudiantes.

Un grupo de trabajos (Arroyo, Litichever Merodo, 2016; Arroyo, Corvalán, Merodo, 2017 y Arroyo, Merodo, 2018) analizan los distintos modos en que algunas escuelas del conurbano bonaerense se apropian de los lineamientos de política educativa, incluyendo los cambios en el régimen académico. Así, abordan los modos particulares en que las escuelas traducen las propuestas en torno a la participación, el acompañamiento de las trayectorias escolares y algunos cambios en las propuestas de evaluación y las restricciones que la cultura escolar, el modelo organizacional de la escuela y el puesto de trabajo imprimen. De esta forma, analizan cómo las posibilidades de acompañar a las trayectorias y modificar los modos de enseñanza y de evaluación (pasando a una evaluación que se distancie de la lógica de suma de calificaciones individuales y que logre superar la matriz selectiva) se ve obstaculizada por la falta de tiempos de reunión y de trabajo colaborativo, así como por ciertos rasgos de la cultura escolar caracterizada por la lógica jerárquica, la centralidad del director, el trabajo individual docente y el discurso del esfuerzo y la responsabilidad individual. De este modo, aunque en algunas escuelas los directivos parecen apropiados de los nuevos mandatos y normas, esto no se traduce en el cambio de las reglas del juego en la escuela y mucho menos en las formas de enseñar y evaluar. Los modos de evaluar y en particular la de calificar que se apoyan en supuestos propios de la matriz selectiva y burocrática de la escuela secundaria tradicional siguen siendo fuertes reguladores de la tarea de enseñar con los consecuentes efectos en las trayectorias de los estudiantes. En relación con la participación, también encuentran los modos en los que se apropian de las normas, vinculadas a este punto se vacían de contenido político quedando, por momentos, asimilada a la lógica jerárquica burocrática de la institución.

A.2. Trabajos que analizan políticas, propuestas o experiencias que intentan modificar el formato o la gramática escolar de la escuela tradicional

En este apartado se agrupan aquellos trabajos que ponen como objeto de estudio una política o propuesta educativa que intentan modificar el formato escolar (entendido como el conjunto de pautas de organización de la escuela) o la gramática de la escolaridad⁵ (entendida como el

5. Tyack y Cuban (1997) señalan que la gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende.

conjunto de reglas que rigen la organización de las instituciones) con el objetivo central de favorecer la inclusión de nuevos sectores históricamente excluidos modificando aquellos rasgos del dispositivo que responden a la matriz selectiva de la escuela secundaria. Estas propuestas, por lo general, corresponden a lo que Terigi et al (2012) denominan propuestas de modificación intensivas (que generalmente son de baja escala). Sin embargo, dado que algunos trabajos comparan más de una propuesta puede suceder que alguna de ellas no corresponda con esta categoría. Una característica común de estos trabajos es que, al centrarse en el análisis de políticas, suelen caracterizar la propuesta, sus modos de implementación y apropiación institucional. Cabe señalar, que si bien haremos referencia a las distintas dimensiones, dado el objetivo del presente informe, pondremos el foco en las modificaciones del régimen académico.

Escuelas de reingreso (ER)

Dentro de este conjunto, hay un nutrido grupo de investigaciones que analiza el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires⁶ (ya sea solas o de manera comparada con otras experiencias).

Estas investigaciones tienen distintos objetivos y analizan diferentes dimensiones pero todas ellas, con distintos énfasis, contemplan la modificación del régimen académico y sus efectos en las trayectorias de los estudiantes.

En este sentido, encontramos una serie de producciones, en el marco de la investigación realizada por el grupo Viernes coordinado por Guillermina Tiramonti (Tiramonti et al, 2007; Tiramonti, 2011; Arroyo et al, 2007; Arroyo y Nobile, 2008, 2014 y 2015a; Ziegler, 2011; Ziegler y Nobile, 2012), que analizan esta política de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo inicial de comprender la configuración de la desigualdad educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Es decir, se aborda, en principio, esta política como una propuesta diferencial pensada para un grupo de jóvenes que habían sido excluidos de la escolaridad tradicional. Así, la investigación trabaja sobre distintas dimensiones que incluyen la constitución desigual del nivel secundario, la campaña publicitaria en los medios de comunicación en el marco del Programa Deserción Cero, el análisis de la normativa, el proceso de implementación y los modos de apropiación institucional. A su vez, en el análisis específico de la política se revisan distintas cuestiones como el régimen académico, el trabajo docente, la relación con la comunidad, el vínculo docente-estudiante, entre otros. Para este trabajo nos centraremos en el análisis que estas producciones hacen de las variaciones

6. Estas escuelas se crearon a partir del año 2004 con un plan de estudios de modalidad bachiller, aprobado por Resoluciones 814/SED/04 y 4539/SED/05.

que esta propuesta supuso al modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional, aunque esto implica modificaciones y efectos en otras dimensiones.

En relación con el régimen académico, estos trabajos destacan las hipótesis de creación de este plan de estudios, que busca incluir a un sector de la población que ha sido excluido de la escuela secundaria tradicional. Es decir, esta propuesta parte del supuesto de que ciertos rasgos del formato de la escuela secundaria tradicional (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, exceso de asignaturas simultáneas, etc.) propician la exclusión de jóvenes que no se adecúan al “ideal de estudiante” para el que esta fue pensada; y por lo tanto, una escuela que contemple a estos estudiantes “debe” alterar esos rasgos. Así, esta política propone la modificación del régimen académico a partir de un sistema de cursada más flexible que contempla el cursado por trayectos y no por año completo, acompañado por un régimen de asistencia por asignatura y un sistema de diagnóstico y seguimiento que permite reconocer los saberes previos de los estudiantes más allá de la acreditación formal. Esto supone que, durante el mismo ciclo lectivo, el estudiante puede cursar asignaturas de distintos niveles, ya que la gradualidad es por asignatura (y correlatividades) quedando sin efecto la promoción por año de cursado y, por lo tanto, la repitencia del año completo para los alumnos que no aprobarán más de dos asignaturas de un curso. También el plan contempla menos materias de cursado simultáneo y espacios optativos. Asimismo, estas escuelas cuentan con Tutorías, un Sistema de Apoyo Escolar, y con Asesores Pedagógicos, que permiten el seguimiento personalizado de los estudiantes. Cabe señalar que son escuelas de tamaño pequeño, elemento que propicia la generación de otro tipo de vínculos entre los miembros de la institución, pero sobre todo entre docentes y alumnos.

Luego del análisis de la propuesta, estos trabajos analizan los modos en que las distintas escuelas se apropian de la misma y algunos de los efectos subjetivos tanto en los estudiantes como en docentes. Así, destacan que, aunque la mayoría de las escuelas valoran positivamente la posibilidad de armar trayectos diferentes de cursado para los estudiantes, ya que al reconocer las materias aprobadas y no tener que repetir nunca un año completo el estudiante siempre tiene la sensación de que está avanzando, son pocas las que convierten los trayectos individuales en el organizador institucional. De este modo, muchas escuelas tratan de evitar la diversificación de trayectos al interior de la institución, primando el supuesto de homogeneidad y quedando señalado como un desfase o desvío de la trayectoria ideal.

En relación con la asistencia, al mismo tiempo que se flexibiliza – porque es por asignatura– se pone un límite a los estudiantes que pueden ingresar y salir una sola vez al día de la institución. Aquí aparece un nuevo desafío respecto a qué actividad desarrollan los estudiantes y en qué espacios cuando no están en clases. Nuevamente esto es resuelto de distintos modos por las distintas instituciones.

Estas situaciones contradictorias (en los trayectos y asistencia) las autoras las leen como expresión de la tensión que existe entre el diseño de nuevas estrategias de cursada que conviven con los formatos hasta ahora vigentes en las instituciones y que presionan para adecuarlas a las formas tradicionales.

Otra modificación en el régimen académico que analizan estas investigaciones es la incorporación de talleres opcionales que no son necesarios para la acreditación del plan y plantean, que los mismos están ubicados en horarios que dificultan las posibilidades de cursado. Es decir, que la opcionalidad y los horarios de cursada podrían terminar restándole centralidad a la propuesta de los talleres que introducen una modificación en la modalidad de enseñanza.

Estos trabajos destacan el rol del director y el acompañamiento desde las instancias centrales para la apropiación de esta política, así como la importancia de los procesos de socialización profesional y el compromiso docente. Asimismo, se analizan los modos de selección y designación que, para el caso de un grupo importante de docentes es por cargo, lo que facilita la incorporación de otras tareas. Sobre el trabajo docente profundizan los textos de Arroyo y Poliak (2020, 2011), así como los trabajos de Nobile (2014 a y b), Nobile y Arroyo (2014, 2015) y Ziegler y Nobile (2011), que analizan el tipo de relaciones que se construyen en la escuela secundaria entre docentes y alumnos y la incidencia de las condiciones estructurales del formato en ellas. Se abordan cuestiones como la personalización de los vínculos, la confianza y no culpabilización sobre los estudiantes y los nuevos modos en los que se significa la idea del mérito, la responsabilidad individual y sus posibles efectos sobre las trayectorias e identidades de los estudiantes. Estos trabajos destacan la potencialidad de la política (tanto en relación con los cambios de régimen académico como en las expectativas de los actores) para fortalecer los sentidos biográficos de estudiantes y docentes.

En síntesis, estas investigaciones destacan que la forma escolar de las escuelas de reingreso, supone una flexibilización novedosa para el sistema educativo de nuestro país. En este sentido, los trayectos y agrupamientos de estudiantes son un ejemplo muy claro. Sin embargo, respecto del currículo, sólo se flexibiliza la posibilidad de cursado por materia, mientras que las asignaturas siguen siendo compartimentos estancos y no se prevén en el plan espacios de articulación de contenidos. En este sentido analizan las hipótesis de creación de las escuelas y los motivos por los que se optó por modificar el régimen académico, con énfasis en la modificación de la gradualidad anualizada y algunas cuestiones vinculadas a la presencialidad y simultaneidad, pero no su currículum. Se trata de lo que Terigi (2008) denomina el "trípode de hierro" de la escuela secundaria, que hemos recuperado anteriormente, que obstaculiza cualquier intento de reforma curricular. Así, de este trípode logra modificarse sólo y en parte la forma de designación de los docentes (es decir pasar de horas a cargo), pero no logra modificarse ni el currículum agregado (fuertemente clasificado), ni la designación por especialidad.

Por otro lado, en las tensiones señaladas, se destaca la idea de romper con la gradualidad anualizada y anunciar en la norma un ideal de años de cursada, los intentos en distintas instituciones de reducir el trayecto a la situación de excepcionalidad, las dificultades que trae organizar cursos con adolescentes y jóvenes de distintas edades, dan cuenta de cómo el supuesto de homogeneidad y con el cronosistema escolar siguen operando a través de la cultura escolar de técnicos y profesores. Allí, algunas de las alertas para seguir pensando, se vinculan con los modos en que las reformas son reformadas institucionalmente y la necesidad de contemplar esta dimensión para llevar adelante cualquier propuesta de política educativa.

Por su parte, los trabajos de Marcelo Krichesky et al (2007, 2013, 2015) sobre las escuelas de re-ingreso parten, al igual que los trabajos recién reseñados, de describir las modificaciones en el régimen académico de la escuela que posibilita la construcción de trayectorias individuales.

A partir de las voces de directivos, docentes y estudiantes enfatizan los efectos positivos sobre la confianza en la posibilidad de aprender que estos dispositivos tienen. Destacan a los talleres, las tutorías y el trabajo personalizado del directivo o del docente como dispositivos de apoyo en el proceso de socialización en la vida cotidiana de la escuela para un grupo de estudiantes que había pasado por malas experiencias. Otra característica que subrayan es el trabajo en red con otros actores de la comunidad, aunque señalan que está sujeto a la iniciativa de los directivos de las escuelas. Junto con estos aspectos positivos estos trabajos señalan algunos problemas que supuso la variación del régimen académico, como por ejemplo la falta de grupo de pares estable de referencia y las dificultades para hacer efectiva la asistencia en los espacios curriculares opcionales. En este sentido, manifiestan que la tutoría generalmente queda restringida al seguimiento de situaciones personales, familiares y sociales dejando de lado el tratamiento de aspectos pedagógicos y didácticos. Otro problema percibido por algunos docentes es la dificultad para organizar los trayectos ya que, en ocasiones, se produce superposición de las asignaturas que deberían cursar los estudiantes.

En relación con esta experiencia Meo et al (2014) recuperan los rasgos antes señalados de estas escuelas (tamaño, flexibilidad del régimen académico y sistema de promoción y asistencia por asignaturas, designaciones por cargo, etc.) para luego analizar el modo en que este tipo de escuelas logran dar respuesta a lo que Dubet denomina la crisis del programa institucional, en particular a la separación entre el afuera y el adentro que suponía la idea de escuela como santuario que se elevaba por sobre las diferencias sociales, los conflictos y las particularidades. Así, rompiendo con esta idea, la escuela se construye como un traje a medida acomodando "la estructura y organización escolar a la situación de cada uno/a de los/as estudiantes, considerando la diversidad y las situaciones particulares" (Pág. 165). Al igual que en los trabajos reseñados anteriormente, se destaca el modo en que el régimen académico posibilita distintos agrupamientos y temporalidades en función de las distintas trayectorias de los estudiantes. En este sentido, anali-

zan por un lado la necesidad de contemplar las características de la población para estructurar la enseñanza teniendo en cuenta la necesidad de construir el oficio del alumno y la personalización basada en el reconocimiento de los estudiantes con sus particularidades y la articulación con actores extramuros conformando redes para el cumplimiento del derecho a la educación.

Briscioli (2014, 2015) en su tesis de doctorado indaga en las condiciones de escolaridad en las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Toma esta experiencia que realiza algunas variaciones en la matriz organizacional y en el régimen académico para analizar en qué medida otras condiciones de escolaridad (distintas a las que denomina estándar) producen cambios en las trayectorias escolares de los estudiantes y en su experiencia escolar. Es decir, se parte del supuesto de los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. A partir del análisis de los datos estadísticos de la Ciudad de Buenos Aires analiza el modo en que las condiciones de escolaridad estándar se vuelven obstáculos para las trayectorias de los estudiantes para luego centrarse en las trayectorias de un grupo de estudiantes de las ER. Como resultado de esta investigación, la autora señala que “las EdR enlazan unas condiciones de escolarización novedosas atentas a que los estudiantes puedan reingresar y avanzar, y una nueva posición subjetiva que colabora con que ellos mismos puedan “ajustarse mejor” a un orden institucional. Gran parte de los entrevistados se sienten reconocidos en estas escuelas, y consideran que el pasaje por una EdR les abrió nuevos horizontes” (pág. 149).

Hay un grupo de investigaciones que aborda las escuelas de reingreso junto con otras experiencias de cambio en el formato o régimen académico de la escuela secundaria.

Dentro de este grupo de investigaciones se encuentran los trabajos de Acosta (2011, 2013) Krichesky y equipo (2011), Baquero et al (2009, 2012) y Southwell (2008 y 2011).

Acosta (2011, 2013) desde una perspectiva histórica y comparada analiza distintos casos de políticas de inclusión, que intentan modificar la matriz de la escuela secundaria, entre los que se encuentran las escuelas de reingreso. A partir de la comparación de casos, la autora define algunas características comunes que tienen las distintas propuestas de cambio como: la designación de horas rentadas de los docentes más allá de las horas de clases, la flexibilización de los regímenes académicos para considerar distintas trayectorias educativas, la mirada sobre la cultura escolar, la asistencia de equipos técnicos formados, la articulación con otras áreas, la flexibilización de disposiciones como los horarios de materias, las formas de cursada, el régimen de promoción, etc. Asimismo advierte sobre los límites o riesgos de los mismos vinculados a la relación con la institución determinante configurada históricamente y las posibles nuevas formas de segmentación y estigmatización.

Krichesky et al (2011), en un trabajo realizado en el Ministerio de Educación de la Ciudad, analizan los cambios de formato escolar y los modos en que los actores significan los procesos de inclusión

estatal en cuatro escuelas medias con distintas características de la Ciudad de Buenos Aires (una EEM, una escuela técnica, una escuela de reingreso y un liceo). Entienden los cambios de formato como una ruptura con el dispositivo escolar único propio de la modernidad, que se expresan en modificaciones de la gramática escolar. En este trabajo, analizan una serie de propuestas que conjuga iniciativas centrales (planteadas por el Ministerio de Educación) e institucionales que implicaron la incorporación de apoyos escolares y tutorías, proyectos específicos con la comunidad, flexibilidad en los regímenes de promoción y evaluación, entre otros, como modo de promover la inclusión y promover trayectorias más regulares. En la reconstrucción de los cuatro casos describen una serie de estrategias para remover aquellos obstáculos para continuar en la escuela secundaria:

- La construcción de trayectos pedagógicos alternativos con menos materias y menos carga horaria para aquellos estudiantes que no pueden sostener la permanencia
- Preparación en contraturno de las materias previas (que pueden ser tres)
- Proyecto de andamiaje con pareja pedagógica: para ayudar a los estudiantes que tengan dificultades en las materias, pero también para prepararlos en el oficio del estudiante
- Tutorías en todos los años. Los dos primeros configuran el taller de ingreso como espacio de acompañamiento para los estudiantes en los primeros años
- La personalización y la cuestión vincular
- Los talleres que intentan romper con la lógica disciplinar (radio, sexualidad, reciclado, convivencia)
- Flexibilidad en la asistencia
- La relación con la comunidad (ya sea por participación en la escuela o conformación de redes interinstitucionales)

Estas acciones son sostenidas con horas institucionales financiadas a partir de distintos programas (nacionales y jurisdiccionales).

En relación con las escuelas de reingreso, señalan que los docentes destacan más que los cambios del modelo de organización, la cuestión vincular como clave para garantizar la inclusión. Destacan que, en general, son estrategias institucionales que se centran en los chicos con dificultades y restaría abordar el trabajo con la enseñanza dentro del aula.

En este sentido Southwel (2008, 2011) basándose en dos investigaciones anteriores⁷ analiza los cambios que suponen al dispositivo escolar moderno las experiencias de las ER y las escuelas de

7. La investigación sobre las ER que la autora recupera es la realizada por el Grupo Viernes que ya fue citada en este informe.

la Familia Agraria. En relación con las EFA se señala la alternancia como estrategia que rompe con las temporalidades propias del dispositivo moderno, así como la relación con la comunidad que incluye la participación en la toma de decisiones sobre el currículum (que incluye contenidos de la producción agraria). En relación con las ER la autora recupera la descripción de las variaciones en el formato escolar realizado por la investigación del Grupo Viernes destacando que en este nuevo esquema se cambian la temporalidad, la secuencia, la gradualidad.

Todas estas investigaciones reconocen en estas propuestas un imperativo por «personalizar», e individualizar los vínculos y las trayectorias basadas en el reconocimiento de los estudiantes, lo que implica el desarrollo de dispositivos y estrategias que intentan modificar el régimen académico en función de las necesidades y características de los estudiantes, partiendo del supuesto que las reglas de la escuela tradicional son parte del problema de la exclusión de estos estudiantes.

Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad de Buenos Aires

El estudio de de Roitenburd et al (2003) que, en el marco de la entonces Dirección de Investigaciones de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, realiza un análisis del “régimen académico de promoción por Asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (C.E.N.S) dependientes del Área de Educación del Adulto y del Adolescente” de la Ciudad de Buenos Aires. Este régimen aprobado por la Resolución N° 736/02 tuvo como propósito contribuir a crear mejores condiciones para la permanencia de los alumnos en el sistema. La propuesta intenta reconocer las características propias de la población de los CENS que muchas veces encuentra dificultades para sostener la escolaridad bajo una organización estándar mucho más rígida (trabajadores golondrinas, paternidad y maternidad, entre otras). Algunas de las innovaciones que propuso son: aprobación por asignaturas contemplando el sistema de correlatividades; la condición de alumnos libre con un máximo de seis (6) asignaturas a lo de todo el plan de estudios, orientación por personal docente acerca del régimen académico vigente en el establecimiento y de las posibilidades de inscripción por asignaturas de acuerdo con los estudios aprobados que acredite el alumno, establece para esto el Taller de integración y diagnóstico a implementarse para cada una de las asignaturas del plan de estudios con el objetivo de favorecer la integración del grupo de alumnos y de evaluar su situación inicial.

En relación con los resultados el estudio sostiene que hay una valoración positiva de la norma que se debe a que recoge las necesidades y demandas planteadas por los docentes y estudiantes y que, además, posibilita (y legaliza) una práctica ocasionalmente admitida en muchas instituciones que flexibilizaban los criterios de asistencia para que puedan continuar sus estudios. Otro hallazgo interesante, es el alto nivel de apropiación y conocimiento del nuevo régimen por parte de los docentes y estudiantes. Algunos de los desafíos que plantea el estudio es la necesidad de más tiempo para poder orientar las trayectorias de los estudiantes (tarea realizada hasta el mo-

mento por los directores) y el riesgo de que algunas aulas queden momentáneamente vacías por las materias y horarios priorizadas por los estudiantes.

Es interesante señalar que muchas de las propuestas de esta norma se encuentran presentes, luego, en otras propuestas como son las escuelas de reingreso.

Centros de escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)

Además de los trabajos ya mencionados de Baquero, Terigi y equipo (2012a y b, 2013) un trabajo Krichesky (2014) realiza un análisis de los CESAJ en el marco de un trabajo de investigación más amplio que aborda distintas experiencias con formatos alternativos: además los Centros de escolarización de adolescentes y Jóvenes (CESAJ), escuelas de reingreso (ER) y Bachilleratos populares. Esta experiencia, junto con la de las escuelas de reingreso las enmarca dentro de lo que Terigi (2012) define como experiencia de baja escala y alta intensidad.

En relación con el régimen académico de los CESAJ señala:

- Los espacios de tutoría y de formación profesional, además de la carga horaria de 25 horas.
- En cuanto a la evaluación “los alumnos no tienen exámenes, sino que deben aprobar cada secuencia didáctica de cada materia para poder iniciar el trabajo con la secuencia siguiente de la misma asignatura”. Si no aprueban, la secuencia en el tiempo esperado seguirán trabajando con el docente tutor, a partir de las indicaciones del profesor correspondiente, hasta que se considere oportuno realizar la evaluación que estará a cargo del profesor de la materia”
- Localización. Funcionaban en diversos espacios físicos (una escuela, un espacio de organización social, una parroquia, etc.) pero todos los estudiantes son parte de la matrícula de una escuela de referencia.

Señala, a partir de las voces de los estudiantes y docentes que lo que es más valorado en esta experiencia es que se trabaja en la construcción del oficio del alumno, así como el reconocimiento, la confianza y la autoestima de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, esto parece ser más importante que las modificaciones en el régimen académico. Asimismo, los docentes valoran la flexibilidad y la posibilidad de trabajar con grupos reducidos.

Escuelas Centro de cambios – Provincia de Córdoba

Un trabajo realizado por el Área de Investigación Educativa de la Dirección de Planeamiento e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009) analiza el Proyecto Escuelas Centro de Cambios. Parte de analizar el diagnóstico participativo que le dio origen en que se relevaron problemas como: fracaso escolar, sobredimensionamiento de las ta-

reas administrativas, dificultades de aprendizaje, falta de conocimiento de los estudiantes por parte de los profesores, etc. En relación con este diagnóstico y de las recomendaciones surgidas del mismo, este proyecto se centra en las dificultades que tienen los estudiantes en la transición entre el nivel primario y secundario. Para esto propone cuatro componentes:

1. Articulación entre Nivel Primario y Nivel Secundario.
2. Período de ambientación.
3. Adecuaciones Curriculares en Primer Año del CBU.
4. Resignificación del rol del preceptor.

El trabajo analiza las distintas respuestas institucionales ante la propuesta y el lugar central del directivo en su implementación.

En relación con el primer punto, y considerando la organización curricular tan diferente entre la primaria y la secundaria, se requirió un trabajo conjunto entre ambos niveles para intentar avanzar en una articulación curricular.

En cuanto al periodo de adaptación tiene por objetivo "morigerar el ingreso de los niños-jóvenes de un nivel educativo a otro, integrarlos a esta nueva cultura, establecer vínculos entre docentes - estudiantes y escuela para lograr su inclusión y, particularmente, ingresarlos a la lógica del conocimiento curricular más especializado de ésta" (Pág. 21). El periodo va de tres días a más de un mes según las instituciones y se realizan "acciones destinadas a que los estudiantes se familiaricen con las reglas de funcionamiento escolar, las rutinas, los horarios, los espacios y las actitudes esperadas de su condición de estudiantes de la escuela secundaria" (Pág. 22).

Dentro del componente de adecuaciones curriculares el proyecto cuenta con tres estrategias: la cátedra compartida (entre docentes de las Áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artística), la tutoría disciplinar (orientación en la lógica disciplinar de los distintos estudiantes) y el desarrollo disciplinar integrado (por núcleos o problemas que permitan un abordaje desde distintas disciplinas).

En relación con este último punto, analizan los diversos modos de apropiación de la integración que van desde un rechazo y cumplimiento formal (división del tiempo y reuniones para unificar la nota) hasta proyectos que suponen la planificación compartida pasando por distintas situaciones intermedias como el abordaje de un mismo tema desde distintas disciplinas.

En este sentido, algo novedoso en relación con las formas de evaluación y acreditación, es que la propuesta contempla notas parciales, síntesis integradora y/o evaluación áreal que se realizará en forma consensuada por todos los docentes involucrados.

En cuanto al cambio en el rol del preceptor se propuso que pase de un rol principalmente administrativo a un rol socializador, mediador en relación con la convivencia y pedagógico. Para esto se designó un preceptor cada dos secciones y se les dio una capacitación específica. El trabajo sostiene que más allá de las intencionalidades de la propuesta, los modos en que esta función se desarrolló dependió de las condiciones institucionales.

Es interesante destacar que del análisis de los indicadores surge que, si bien hay una mejora en la tasa de promoción y baja en la de no promoción en primer año, no hay mejora en los otros indicadores (repetencia y abandono). Por otro lado, puede verse un comportamiento inverso en los segundos años de estas escuelas en cuanto a las tasas de promoción y no promoción, de modo que se trasladan al segundo año los problemas que antes estaban en el primero por lo que es necesaria la revisión de todo el nivel.

En relación con este proyecto los trabajos de Yapur (2012 a y b) analizan los modos en que se concretan los cambios organizacionales y curriculares que propone dicho programa. La autora aborda tres de los cuatro componentes antes reseñados. En relación con el periodo de adaptación, sostiene las necesidades y condiciones diferentes en cada una de las instituciones analizadas. Así, por distintos motivos, en ambas instituciones este periodo es muy breve y no se trabaja en profundidad, transformándose en una formalidad. En una de las escuelas (privada), dado que cuenta con ambos niveles, tienen otras estrategias de articulación y este periodo lo cumplen como una formalidad. En la otra, en cambio, lo consideran muy necesario, pero no cuentan con los recursos materiales y simbólicos suficientes para abordarlo (más allá de las orientaciones metodológicas enviadas desde el Ministerio).

En relación con la reconfiguración del rol del preceptor hacia una tarea más pedagógica y tutorial, la autora señala que la primera institución logra apropiarse de la propuesta dadas las condiciones institucionales (tamaño, cantidad de alumnos, posibilidad de elegir al candidato, etc.) mientras que la otra, no logra modificar el rol más puramente administrativo.

En relación con el trabajo interdisciplinar, la autora destaca dos modos distintos de apropiación. En la escuela privada ponen el espacio a cargo de un solo profesor favoreciendo la transición con la primaria, en la otra, generalmente el eje sigue siendo la disciplina, aunque trabajen varios profesores juntos. De esta manera, los modos de apropiarse de estas estrategias responden a las formas tradicionales (y a los saberes didácticos disponibles) y la propuesta se reduce a una estrategia simplista y focalizada tendiente a disminuir la cantidad de espacios curriculares y favorecer la continuidad con la primaria más que a generar distintas formas de aproximarse al conocimiento.

Como en muchos de los trabajos anteriores que analizan la implementación de políticas educativas que intentan modificaciones en las escuelas, estos trabajos destacan la importancia de con-

templar los distintos modos de apropiación de las políticas a partir de la cultura institucional y de los recursos (como por ejemplo la ausencia de tiempos y espacios institucionales como condicionante de estas propuestas).

Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y Formación laboral de jóvenes de 14-17 (PIT)

Hay varios trabajos que analizan el PIT "Programa de Inclusión/Terminalidad de la escuela secundaria" de la provincia de Córdoba. Vanella y Maldonado (2013, 2014), Kravetz (2012), Carranza y Kravetz (2010), analizan las características centrales de este programa que, al igual que las escuelas de reingreso, está diseñado para jóvenes de 14 a los 17 años que no hayan estado matriculados en ningún establecimiento escolar el año inmediatamente anterior. Se trata de un programa a término que convoca a este grupo de estudiantes que abandonó la escolaridad para finalizar sus estudios en cuatro años. La oferta consiste en abrir sedes del programa en algunas instituciones escolares de nivel medio, con el mandato de priorizar las necesidades sociales y educativas de los nuevos alumnos que se incorporan a la secundaria a partir de la ampliación de derechos a la educación de las últimas décadas. En relación con la propuesta, los distintos trabajos señalan las siguientes características centrales:

- a. Reconoce los trayectos escolares de los jóvenes en dos sentidos: se valora como punto de partida su trayectoria escolar previa reconociendo las materias aprobadas del secundario que trae el alumno, y los estudiantes van avanzando por correlatividades por lo que no se repite un año escolar completo.
- b. Cuentan con una estructura organizacional y pedagógica diferente para posibilitar una atención personalizada: conformación de pequeños grupos de alumnos; reducción de tiempo de cursado (de 6 a 4 años), disminución de carga horaria semanal (3 días de clase en lugar de 5) y jornada escolar de 4 horas; cuentan con un coordinador pedagógico para trabajar con el equipo de conducción.
- c. El curriculum está organizado en espacios obligatorios y optativos.
- d. Los docentes son designados por cargo o por espacio curricular, contando con horas para clases presenciales y tutorías.
- e. Se amplía el límite de inasistencias y la asistencia se establece por asignaturas y no por jornada completa.
- f. En relación con las evaluaciones, se privilegian los procesos de los alumnos en lugar de los resultados.

El programa se caracteriza por su flexibilidad, que puede observarse en el modo de organización y convivencia. En relación con este último punto, las autoras sostienen que el programa construye otro clima y otros vínculos que, en algunos casos, dan cuenta de una mayor retención escolar. Sin embargo, sostienen que no se ha avanzado en construir dispositivos de acompañamiento más específicos, vinculados al trabajo con docentes por disciplinas, al análisis de las experiencias de tutoría, al trabajo con los equipos directivos, a la construcción de materiales didácticos específicos y/o la generación de otros espacios institucionales para acompañar a los docentes en el trabajo con jóvenes. Por ello, el esfuerzo por la inclusión educativa queda reducido a lo que en cada escuela sus docentes pueden realizar y se reproducen prácticas y concepciones de enseñanza propias de la escuela tradicional. Asimismo, señalan la tensión que la mayor autonomía de las instituciones supone. Da márgenes de acción, pero deja librado a cada equipo la gestión del programa.

Otras propuestas de cambio en la escuela secundaria

En el marco de una Investigación realizada por Unicef - FLACSO (Steinberg *et al.*, 2018) analizan implementación de políticas para la escuela secundaria en cuatro provincias que introducen cambios en alguna/s de la/s dimensiones del régimen académico. Muestran cómo las distintas jurisdicciones asumen distintas estrategias de implementación en el marco de las propuestas federales de transformación de la escuela secundaria de la última década. Así, sostienen que algunas son graduales y progresivas y otras intentan aplicarse en todas las instituciones simultáneamente; algunas propuestas son intensivas, pero alcanzan pocas escuelas, otras extensivas y universales (que introducen cambios en pocas dimensiones, pero con un mayor alcance) y, algunas, combinan la intensidad y universalidad. En relación con las primeras tomarán las escuelas de Nuevo Formato de Tucumán y las escuelas PROA de la provincia de Córdoba; y en relación con las segundas tomarán el régimen académico de la provincia de Buenos Aires. Además, analizarán la nueva escuela secundaria de la Provincia de Río Negro, política que combina ambas cuestiones y el Programa “Vuelvo a estudiar territorial” de la Provincia de Santa Fe, que no realiza modificaciones en las escuelas secundarias, sino que construye estrategias complementarias para favorecer la inclusión.

En relación con las escuelas de Nuevo formato de Tucumán (Resolución 146/10), señalan que son un grupo reducido de escuelas que “modifican sus formatos de organización pedagógico-curricular” con el propósito de hacer un “seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje”. Contempla modificaciones en el trabajo docente que incluyen la designación de un agrupamiento indivisible entre horas cátedra frente alumno y para tareas institucionales y la selección de los perfiles docentes, el trabajo por ciclo, propuestas de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, así como cambios la organización curricular (trabajo disciplinar e interdisciplinar) aunque según las autoras esta dimensión no tiene una posición central.

En relación con el régimen académico de la Provincia de Buenos Aires (Res 587/11) destacan la mayor flexibilidad para la presentación de proyectos de enseñanza alternativos y para generar propuestas de acompañamientos a las trayectorias de los estudiantes. Estas últimas, debían ser presentadas y aprobadas por la Dirección del nivel y según las autoras son muy pocas las instituciones que las presentaron. Entre las propuestas se destacan: el peinado (una revisión de los listados identificando a los chicos que repitieron una, dos o tres veces, distinguiendo qué materias aprobaron alguna vez y cuáles adeudan, de modo que el estudiante promociona al año siguiente recursando solo las materias que nunca aprobó); la semi-presencialidad (para estudiantes con dificultades para sostener la asistencia); el per saltum (que propone cursar simultáneamente materias de más de un año a aquellos estudiantes que repitieron el año), la cuatrimestralización e integración de materias, entre otros. Todas ellas tienen como objetivo proponer nuevos modos de cursar para sortear los obstáculos que la rigidez del régimen académico de la escuela secundaria impone.

En relación con el Programa "Vuelvo a estudiar" de la provincia de Santa Fe, las autoras se centran en el Vuelvo Territorial que tiene como población objetivo, adolescentes y jóvenes en edad escolar que no se encuentran escolarizados en el nivel secundario. Para su implementación, la provincia utiliza el Sistema de Gestión y Atención Escolar, que tiene información de todos los estudiantes para localizarlos. Luego, un consejero juvenil se encarga de orientar a los jóvenes y de establecer el nexo con la secundaria. Una de las cuestiones que destacan en este trabajo, es que genera estrategias institucionales particularizadas (a partir del trabajo de referentes institucionales y ministeriales) pero no modifica el trabajo de las instituciones, que muchas veces generan resistencia para la inserción institucional de estos jóvenes. Se trata de un proceso de acompañamiento para la reinserción escolar que puede ser prolongado y en el que se construyen espacios-puente.

En relación con el Programa Avanzado de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba (PROA) que inicia en 2014; se trata de una serie de instituciones de nivel secundario de carácter experimental que otorgan el título de bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software. El programa propone un "formato organizativo institucional que habilite otros modos de estar en la escuela y de apropiarse del conocimiento, que promueva innovación creativa y una disposición de aprender a aprender y favorezca el acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles integrando lenguajes multimediales a las dinámicas escolares" (Págs. 51-52). Esta propuesta de jornada completa centrada en el uso de la tecnología y en el autoaprendizaje, contempla clubes de arte, tutorías, un coordinador de sede, la selección y capacitación de los docentes. Un aspecto a destacar en relación con el régimen académico, es que no promedian calificaciones, sino que se trabaja con los estudiantes en función de los aprendizajes logrados y los pendientes. Para poder pasar al ciclo orientado, tienen que estar todos los aprendizajes del ciclo básico acreditados. Además, se implementa un legajo académico por alumno en que los docentes van volcando lo logrado y lo pendiente trimestralmente.

La Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN), es una propuesta de reforma universal que intenta realizar modificaciones intensivas en la matriz organizacional de la escuela secundaria, cambiando aspectos como la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente. Con relación a la estructura y organización curricular algunas de las modificaciones centrales son: unidades de cursado cuatrimestral, se incluyen un tiempo para la construcción de saberes, instancias de articulación y de síntesis, períodos de complementación de saberes y acreditación, se desarma la promoción en bloque y, por lo tanto, la repitencia por año; repitiendo solo las unidades en que no se lograron acreditar los saberes, cuenta con un ciclo básico que opera como bloque académico y articulación con la primaria y un ciclo superior diversificado. A su vez, el curriculum se organiza por área de conocimiento y en los abordajes de las áreas se contempla un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar y el trabajo por proyectos. En relación con el trabajo docente este se organiza por cargos que incluyen horas institucionales concentrando su carga horaria en una o dos escuelas. Se prevé dentro de la organización institucional dos horas para reuniones institucional.

Luego del recorrido por las distintas experiencias, las autoras señalan algunos de los núcleos centrales en torno a los cuales parecen estructurarse las reformas como: modificaciones en las modalidades de evaluación, la organización de los tiempos y espacios, la organización del cargo docente, la estructura de la caja curricular, las prácticas de enseñanza y evaluación, las interacciones entre profesores y alumnos, entre otras cuestiones. Estos cambios parecen estar dando respuesta a las dificultades de la escuela para incorporar a nuevos sectores, pero están centradas en modificar la estructura de la escuela y la relación con el conocimiento. Simultáneamente señalan algunas cuestiones pendientes o que requieren mayor desarrollo como es la formación docente, la evaluación y el monitoreo, costos y uso de la información. Asimismo, plantean como desafíos superar lo que las autoras denominan el uso de la situación de excepción como para poder pasar de experiencias pilotos a la transformación de todo el sistema.

Además de la diversidad de estrategias y mecanismos de implementación las autoras destacan la necesidad de realizar modificaciones integrales y sistémicas para poder modificar la escuela secundaria. En este sentido, analizan las distintas apropiaciones de las políticas por las instituciones y la tensión que se genera entre la regulación del estado y la autonomía.

Desde un enfoque evaluativo, un trabajo de Austral et al (2016) en el marco de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa de la Ciudad de Buenos Aires, analiza la implementación de la NES (Nueva escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires). Parten de reconocer que la propuesta no logra modificar radicalmente las tres disposiciones básicas del denominado trípode de hierro (Terigi, 2008) aunque el cambio de diseño curricular avanzó en algunas modificaciones que alteran el régimen académico, como por ejemplo, la introducción de espacios curriculares de definición institucional, la transversalidad de contenidos (tal es

el caso del tratamiento de la Educación Sexual Integral), así como en la incorporación de los ECEO (Espacios curriculares específicos y obligatorios) y la elección de trayectos artísticos y de orientaciones del Ciclo Superior. El trabajo indaga, a partir de las percepciones de directores y asesores, los aspectos positivos y las dificultades de la implementación de este cambio curricular. La mayoría de ellos valora 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. Estas transformaciones son a la vez valoradas y consideradas como pendientes, dado que implican procesos de apropiación que requieren recursos y tiempos. De este modo, las dificultades encontradas se vinculan con estas cuestiones: la infraestructura y equipamiento, la falta de cargos docentes, la necesidad de tiempos y formación específica, son señaladas como algunas de las condiciones que obstaculizan la implementación de la nueva propuesta curricular.

Bachilleratos populares

Si bien no son políticas estatales, hay un grupo de trabajos que analiza la experiencia de los Bachilleratos populares. Esta experiencia, que surge como una alternativa al sistema educativo tradicional, permite observar algunas variaciones (y también ciertas continuidades) sobre el régimen académico de la escuela secundaria. En relación con las continuidades, estas nos permiten observar el modo en el que la gramática y la cultura escolar de la escuela tradicional está incorporada aún en proyectos que intencionalmente se quieren distanciar de ella.

De todos modos, aparecen variaciones en distintos aspectos que incluyen la organización de tiempos y espacios, la relación con la comunidad, algunos cambios en la evaluación y acompañamiento de trayectorias y sobre todo en la participación.

El trabajo de Burgos (2013) analiza la experiencia de la Escuela Agroecológica de alternancia, en el marco del MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero). Al igual que el resto de estas experiencias toma como punto de partida la idea de emancipación política, en este caso la formación de los jóvenes es un aspecto clave en la lucha por la defensa y recuperación de la tierra y por transformar las relaciones de dominación. En este sentido, el proyecto educativo se origina en y con la participación de la comunidad y adopta su forma de organización. Esta escuela, se crea tanto por la escasez de la oferta estatal como por el desacuerdo con un tipo de educación oficial tendiente a formar mano de obra adecuada al modelo agroindustrial al que el Movimiento se opone. En relación con el régimen académico, esta escuela propone una alternativa a la presencialidad y al modo en el que se organiza la cursada y por lo tanto el régimen de asistencia. Se trata de un sistema de alternancia en el que concurren una semana por mes (en la que duermen allí).

Otro cambio en relación con lo que sería el régimen académico es la relación con la comunidad. Es decir, parte de un concepto de comunidad basada en los lazos de reciprocidad y en la construcción colectiva, considera a la escuela como parte de esa comunidad, por lo tanto, la comunidad forma parte de la toma de decisiones de la escuela, al tiempo que lo que se aprende en la escuela debe aportar a la comunidad. A diferencia de otras escuelas de alternancia, no es simplemente adaptarse a los períodos de trabajos para que los chicos no dejen la escuela, sino que la escuela se integra a los tiempos de la comunidad, articulando la propuesta a un proyecto político-social.

Así, la comunidad formó parte de la creación, participa en la toma de decisiones y es la asamblea comunitaria la que determina cuántos y quiénes son los jóvenes que van a formar parte del proyecto de la EA ya que serán “los responsables de llevar las preocupaciones comunitarias al espacio educativo, y socializar luego lo aprendido en el espacio escolar” (Pág. 4). En este sentido los contenidos también son definidos con la comunidad y el modo de organización de la escuela es similar a la estructura organizativa de las comunidades que se caracteriza por ser participativa, colectiva y horizontal, por lo que se involucra de forma activa a los estudiantes en la producción y decisiones sobre los modos de cursada, los contenidos y la organización del espacio escolar.

El trabajo de Lozano et al (2010) se centra en la descripción del bachillerato del IMPA como respuesta política pedagógica a las políticas neoliberales. Al igual que el trabajo anterior, destacan el objetivo de la formación de sujetos políticos “a través de la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas” (Pág. 6). Si bien no detallan en profundidad las características del régimen académico, aparecen algunos elementos que podrían pensarse como variaciones al régimen académico tradicional para dar lugar a aquellos estudiantes que la escuela tradicional expulsó. Para esto, analizan el tipo de trayectorias de los estudiantes (adultos pero mayoritariamente adolescentes) que cursan en el bachillerato del IMPA. Estos elementos son:

1. La participación y el lugar de la asamblea como modo de toma de decisiones y de formación política.
2. Otras formas de evaluar “como los trabajos prácticos tanto individuales como grupales, la exposición y el diálogo, las discusiones y los debates, y recursos como la indagación de saberes previos, considerando al error no como una traba, sino como posibilidad de construcción” (Pág. 10).

En esta misma línea, Fernández et al (2011) analizan dos bachilleratos populares en el contexto de fábricas recuperadas. Aborda los cambios y diferencias en relación con la escuela tradicional, poniendo el énfasis en: los procesos asamblearios como modo de gobierno y participación de los jóvenes en el proceso educativo; la coordinación horizontal como modo de gobierno; el modo de regulación de la conducta a partir del diálogo; intervenciones institucionales y de la asam-

blea para resolver los conflictos, que en ningún caso implican la expulsión (distanciándose de las sanciones y amonestaciones); los modos de evaluación centrados en el proceso (señalando las cuestiones que requieren más trabajo) y no en la nota numérica (que está pero como requisito de los Ministerios); la organización en módulos temáticos que empiezan y terminan en cada clase, por lo que rompen con la gradualidad y permiten que cualquiera pueda cursarlo aun no habiendo ido la clase anterior y el espacio pensado desde lo colectivo. De acuerdo con las autoras, todos estos cambios apuntan a la producción de un sujeto crítico y comprometido.

En su tesis de doctorado, Langer (2010) aborda desde el campo crítico de la sociología de la educación, las prácticas discursivas de estudiantes y docentes que se producen como resistencia a la escuela tradicional en un bachillerato popular entendido como dispositivo pedagógico emergente. Parte de describir a los estudiantes que van al bachillerato como estudiantes cuyo perfil se distancia del ideal de alumno de la escuela tradicional pero también del ideal de alumno de la educación popular, porque no son jóvenes comprometidos con el campo popular ni militantes, sino jóvenes que van a la escuela porque es corta y gratuita, aunque no tienen un interés particular de participar allí. Se trata de estudiantes que se encuentran en condiciones de exclusión social (hacinamiento, trabajo precario, etc.) y de docentes que construyen sus prácticas desde estas condiciones. Es decir, sostiene que el fracaso escolar en el sistema tradicional es producto de los parámetros de normalidad/anormalidad producidos por el sistema escolar y, en este sentido, plantea que el bachillerato piensa los procesos educativos distanciándose de esto y contemplando las trayectorias de los estudiantes.

Muchas de las diferencias con la escuela tradicional señaladas por el autor refieren a pautas de lo que a los fines de este trabajo denominamos régimen académico. Así, los modos de participación, las reglas de convivencia, el régimen de asistencia, la evaluación, la construcción de los vínculos de manera horizontal, son distintos y están pensados en función del objetivo político pedagógico del bachillerato: lograr un aprendizaje para poder cuestionar y desnaturalizar la realidad. De todas estas dimensiones, la tesis profundiza sobre la participación, que al igual que en los trabajos precedentes es central en estas propuestas. Para el autor, el modo en que está planteada esta propuesta (que es un objetivo a largo plazo) implica cambios en la organización escolar y en la construcción de autoridad atravesando distintas dimensiones del bachillerato: la asamblea, la participación en clase, los debates, etc.

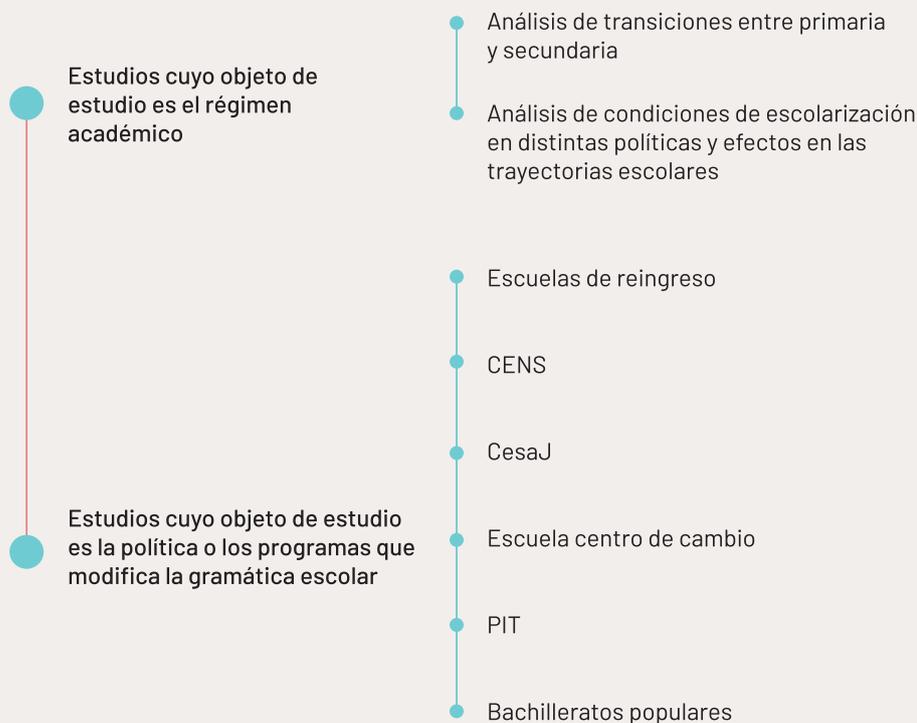
En relación con el modo de sujeción de los estudiantes a la institución, el autor plantea que se pasa de la regulación de la conducta por sanción, a la regulación por pautas de trabajo definidas colectivamente que van llevando a asumir un compromiso hacia la autorregulación. El modo de construcción de la autoridad también se modifica, ya que no existe un director sino un equipo de coordinación horizontal.

Con respecto a la evaluación, también presenta algunos cambios como la inclusión de la asistencia, el compromiso y la participación que son incorporados como criterios de evaluación. Además, se intenta cambiar el modo de entender el espacio “de diciembre” sacándole la carga negativa y entendiéndolo como un espacio más para seguir aprendiendo. En relación con la calificación, se acompaña la nota con una fundamentación del motivo, poniendo el énfasis en la devolución y en que se constituya como una instancia de aprendizaje.

Luego del análisis, como conclusión, el autor presenta algunas cuestiones por las cuales la propuesta no corresponde a la educación popular, sino más bien a otro tipo de propuesta alternativa más cercana a la educación de jóvenes y adultos. Entre estas cuestiones, algunas podríamos considerarlas como parte del régimen académico: la división de roles entre el que enseña y el que aprende, la evaluación numérica y la gradualidad, entre otras.

Así, este grupo de trabajos permiten ver el funcionamiento de algunas variaciones del régimen académico tradicional, aunque podríamos decir que la diferencia más notable se vincula con el lugar de la participación y la toma de decisiones ya que muchas de las otras propuestas podemos encontrarlas en otras experiencias e iniciativas en escuelas secundarias y no siempre se distancia tanto de la escuela tradicional.

Estudios que abordan dimensiones del régimen académico



B. SEGUNDA PARTE:

Trabajos que analizan alguna de las dimensiones del régimen académico

En este apartado se agrupan los trabajos que ponen el énfasis en algunas de las dimensiones del régimen académico. Dentro de este grupo hay algunos trabajos que tienen como objeto de estudio las políticas educativas que intentan incidir en alguna de estas dimensiones (como es el caso de aquellos que se ocupan de las tutorías) e investigaciones que abordan como objeto alguna de las dimensiones (como los trabajos que se centran en los modos que asume la evaluación en determinadas escuelas). Más allá de esta aclaración, el criterio de agrupamiento elegido fue la dimensión del régimen académico a la que hacían referencia, aunque dentro de cada una de ellas encontraremos distintos abordajes.

B.1 Componentes referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación

Regulaciones sobre ingreso, selección, matriculación y permanencia en las escuelas

Los trabajos de Ziegler y Tiramonti (2008), Ziegler (2011) y Tiramonti (2011) abordan los modos en que las escuelas medias argentinas seleccionan a los estudiantes. Consideran que “este proceso se sostiene a través de la movilización de un individualismo desinstitucionalizante que a la vez que deposita la promoción de los alumnos en sus recursos individuales y en su capacidad de movilizarlos, no proporciona soportes institucionales que develen con claridad las reglas y secretos en las que se basa la posibilidad de la promoción” (Tiramonti, 2011, pág. 700). Para las autoras, se trata de promociones no reguladas ni tuteladas ya que son los alumnos los que deben descubrir los recursos que requieren para adaptarse. Así, Tiramonti (2011) analiza cómo se pone en juego la tensión entre el ideal igualitarista y la función de selección en el nivel medio del sistema argentino, ya que este ideal presiona para que no haya mecanismos formales de selección y que la selección ésta se base en los recursos que el individuo pueda poner en juego. Este modo de selección favorece a los sectores medios. Así, lo que se produce es la conjunción de dos mecanismos de diferenciación: una puja desregulada de los individuos y la generación de circuitos diferenciados para los nuevos públicos en los que se alteran algunos de estos principios, pero para grupos acotados de la población. En este sentido, Ziegler analiza los cambios en el formato de las escuelas de reingreso que implican una “tutela” a las trayectorias de los estudiantes contraponiéndolo con la forma desregulada propia de la escuela tradicional. De este modo, los dispositivos de acompañamiento y sobre todo el modo de construcción vincular en estas escuelas se conjugan con la flexibilidad del régimen académico construyendo formas de promoción tuteladas. Estos trabajos, si bien no profundizan en los distintos aspectos del régimen académico nos permiten echar luz al menos en dos cuestiones: la falta de explicitación de las reglas del juego que supone el régimen académico en la escuela media tradicional y el trabajo de acompañamien-

to para la apropiación de esas reglas en algunas escuelas como las escuelas de reingreso, como aspecto central para garantizar la permanencia institucional.

La tesis de Osorio (2014) analiza una dimensión poco explorada del régimen académico como son las regulaciones acerca del ingreso, asistencia y permanencia en las escuelas secundarias. Así, aunque hay distintos trabajos que ponen el foco en la elección de las familias, esta investigación se centra en los mecanismos de selección y regulación de la matrícula, más o menos visibles, que limitan el ingreso y la permanencia de adolescentes procedentes de casas tomadas y de villas de emergencia del Gran Buenos Aires y migrantes internos y externos, en especial del noroeste de nuestro país y de Bolivia y de Perú. Según el autor, estos mecanismos resultan de la aplicación arbitraria de normas de procedimientos contenidas en la letra de la ley y de acuerdos tácitos que, pese a no estar en la letra escrita, se asumen como normas. En efecto, los horarios y requisitos administrativos intentan desalentar la inscripción de estos jóvenes, las estrategias de promoción se proponen orientar el tipo de demanda y el uso del régimen de asistencia permite a las autoridades decidir ante la situación de alumnos libres a qué estudiante se le da la oportunidad de continuar. En línea con lo que sostienen distintos trabajos acerca del carácter elusivo del régimen académico, el autor sostiene que estas arbitrariedades se fundan en el desconocimiento por partes de estudiantes y familias de dichas normas y mecanismos.

Vinculado con esta dimensión, hay un grupo de trabajos que analiza el abandono escolar tratando de explicar los distintos factores que podrían explicarlo. Aunque no sólo analizan las condiciones de escolarización que contribuye al abandono nos permiten, al igual que los trabajos anteriores, ir delimitando algunas características del régimen académico que podría estar contribuyendo al abandono como un régimen de asistencia y disciplinario estricto.

Los trabajos de Krichesky, G et al (2010) y Benchimol, K et al (2011, 2015) se proponen abordar los procesos de exclusión/inclusión escolar desde la voz de los y las estudiantes en la Escuela Secundaria del Gran Buenos Aires. La pregunta que los orienta es cuáles son, desde la perspectiva de los jóvenes, los factores institucionales que funcionan como barreras que excluyen o como facilitadores de la inclusión en la escuela secundaria. En el primer trabajo, luego de un recorrido teórico por las categorías de inclusión/exclusión, y del análisis de datos estadísticos que dan cuenta de altas tasas de ausentismo, repitencia y abandono, abordan distintas dimensiones que contribuyen a estos procesos: la pedagógica, la de los vínculos, la organizacional, la contextual y la personal. En relación con el régimen académico sostienen que en algunas escuelas que reciben sectores populares, se flexibilizan las regulaciones en torno a la asistencia y la evaluación a tal punto que termina convirtiéndose en una "inclusión formal". Así, se les permite faltar y en cualquier momento, y aprueban el año solo por tener la carpeta completa o sin rendir las materias. Es decir, que se garantiza que continúen en la escuela sin garantizar el aprendizaje o transitando una "escolaridad de baja intensidad". En el segundo trabajo, analizan aquellos aspectos de la dinámica

escolar que se constituyen en facilitadores o en obstáculos de la permanencia (con sentido) en la escuela. Identifican lo que los estudiantes perciben como “incidentes críticos” que terminan dejándolos fuera de la escuela y que ellas consideran modos de exclusión “instrumentales” por acción u omisión. Un ejemplo del primero, serían las formas de agrupar a los y las repitentes. En el segundo caso, se evidencia el no seguimiento de los casos de abandono (total o temporario) o la falta de consideración de las situaciones de vida de los jóvenes ante el ausentismo. Conflicto que se presenta ante características estructurales de la escuela secundaria referidas a la combinación de anualización y gradualidad (Terigi, 2007), y ante un régimen de asistencia y permanencia que se presenta inadecuado para la situación cotidiana de los estudiantes.

Por su parte, Analía Otero (2011) también analiza el abandono en la escuela secundaria. En su artículo, presenta un panorama de la escuela secundaria, su origen histórico, los cambios en las modalidades, el crecimiento de la matrícula y los factores que inciden en el abandono, análisis que es pertinente para pensar posibles cambios en el régimen académico e intentar atender la problemática del abandono. En el artículo se focaliza en la modalidad de enseñanza técnica y analiza sus dificultades en un contexto de amplitud de la precarización, el avance del sector servicios y la estrechez en materia de industrialización. Afirma que en la historia de conformación de la escuela secundaria durante el siglo XX, la educación técnica habría sido la que atravesó más cambios. La investigadora sostiene que, a pesar del fuerte crecimiento de la matrícula, persiste un alto índice de abandono escolar y describe algunos factores que lo explican tales como: situaciones socioeconómicas, el nivel de ingresos del hogar que en muchos casos llevan a la necesidad de que los jóvenes ingresen en el mercado laboral. Luego, encuentra que hay escasa compatibilidad entre el rol de estudiante y trabajador, lo que contribuye a generar condiciones propicias para el abandono escolar. Por otro lado, la investigadora describe factores de influencia vinculados a los referentes familiares que generan posibilidades y expectativas. Las escasas experiencias educativas de las familias suelen no contribuir con la creación de un clima estimulante a la hora de permanecer en la escuela. A su vez, “las actividades extraescolares que realizan los jóvenes y el contacto con su grupo de pares representan un núcleo más de factores que pueden actuar positiva o negativamente en la conducta respecto a la continuidad o deserción escolar” (Pág. 6). Por otro lado, encuentra que el embarazo adolescente es otro factor de incidencia en el abandono escolar. La autora arriba a la conclusión que en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes tienen un fuerte impacto el vínculo con algunos adultos y las relaciones intergeneracionales al interior de las escuelas, en este sentido, señala que “este tipo de relación cobra una presencia vital a la hora de analizar las diferencias entre jóvenes que, a pesar de estar expuestos a situaciones semejantes de contexto, logran alcances distintos en sus trayectorias escolares. Entre aquellos que logran finalizar con éxito el ciclo medio, la figura del adulto se ubica en un lugar central, representando un acompañamiento reconocido y valorado positivamente por los jóvenes. Se trata de un apuntalamiento positivo en tanto los adultos parecen ofrecer un “andamiaje” para el desarrollo de la propia subjetividad de los jóvenes frente a una sociedad cada vez más diversificada y compleja” (Pág. 7).

A su vez, Briscioli y Canciano (2012) analizan por qué los jóvenes dejan la escuela, desde las aproximaciones de cada una de sus investigaciones. Para ello revisan las condiciones y situaciones que llevan al abandono de la escuela secundaria en distintos sectores sociales: sectores populares en uno de los casos y sectores medios en el otro. Para el análisis, revisan una serie de estudios sociológicos y pedagógicos que están siendo considerados por las políticas públicas para la toma de decisiones respecto de los factores que llevan a los jóvenes y adolescentes a abandonar la escuela. En este trabajo se proponen revisar dos tipos de argumentos: por un lado, los que buscan establecer las causas de abandono escolar y a partir de allí se establecen pronósticos acerca de quienes tiene más o menos chances de continuar su escolaridad y, por otro lado, aquellos que brindan explicaciones desde los sujetos como es el caso de los jóvenes que luego de pasar situaciones traumáticas abandonan la escuela. En ambos casos describen los prejuicios, representaciones y riesgos implicados. A su vez, las autoras analizan las condiciones socioeconómicas y familiares para el abandono pero también consideran otras causas como el aburrimiento, el desinterés que emergen también en los sectores medios. A su vez, identifican causas de abandono debido a enfermedades prolongadas propias o de familiares que requieren hospitalización y ausencia. Este análisis les permite identificar las dificultades que conlleva las arbitrariedades propias del cronosistema escolar. Las autoras sintetizan que en el abandono escolar confluyen una multiplicidad de causas y factores en un interjuego entre lo estructural, lo institucional y lo biográfico. A su vez, desde "el campo educativo, importa destacar el fuerte peso que tienen los factores estrictamente pedagógicos: los obstáculos que impone el régimen académico de la escuela secundaria tradicional, y el desaliento que producen las reiteradas repitencias y factores que inciden indudablemente en la decisión de dejar de ir a la escuela" (pág. 15).

Evaluación, calificación, acreditación y promoción

Esta es una dimensión del régimen académico reconocida como central en la producción de obstáculos en las trayectorias escolares y en la cual la política pública está poniendo el eje de la propuesta de cambio, al punto de muchas veces reducir el régimen académico a este aspecto. Sin embargo, aunque encontramos un número importante, la cantidad de trabajos de investigación que analizan esta dimensión de manera sistemática parece no estar tan extendida como la preocupación política. Dentro de estos trabajos, encontramos aquellos que analizan las propuestas políticas en torno al régimen de evaluación, calificación y promoción, mientras otros trabajos, se centran más en su puesta en juego en las situaciones de enseñanza.

Entre los trabajos que ponen el foco en esta dimensión, nos encontramos con el trabajo de Austral et al (2005) que, desde la entonces Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, realizan una investigación evaluativa del Proyecto de Apoyo, Orientación y Evaluación "Tu esfuerzo Vale" que intentó responder a la baja presentación y aprobación

de los estudiantes en las mesas de exámenes. Este proyecto consiste en que los profesores de todas las materias dieran clases de apoyo y orientación optativas en las dos semanas previas a las evaluaciones para todos los alumnos que debían rendir materias. Además, la evaluación pasaría de realizarse frente a un tribunal de tres profesores, a realizarse a lo largo de las horas de clase de cada asignatura bajo la responsabilidad del docente que dictó la materia durante el año. Las autoras analizan la norma que impulsa este Proyecto (Circular N°3 -DAEMyT - 2000) que establecía lo siguiente: Informar a los adultos responsables para promover la asistencia y participación, brindar a los alumnos toda la información necesaria acerca de objetivos, contenidos antes de la finalización de las clases, evaluar a los alumnos en los contenidos mínimos de aprobación fijados para todas las unidades desarrolladas a lo largo del año, manteniendo las mismas estrategias y recursos utilizados y organizar las clases de apoyo como “un espacio previamente planificado” que apunte a reforzar esos contenidos y a la vez como un espacio abierto para atender a necesidades puntuales de los alumnos. Luego, analizan los niveles de asistencia al curso por turno y materia, así como los niveles de aprobación de las materias adeudadas (con presencia o sin presencia al curso). Algunas de las conclusiones que presentan es que el período de apoyo y orientación estimula a los estudiantes a presentarse a examen ya que de cada 10 alumnos que van a las clases de apoyo, 8, luego se presentan a rendir. También sostienen que, aunque en menor medida, tiene incidencia en los niveles de aprobación puesto que aprueba casi la mitad de los alumnos que concurre al apoyo y luego rinden.

Desde un abordaje teórico de política educativa, hay un grupo de trabajos (Misuraca, 2012; Misuraca et al, 2013) que analizan las políticas de evaluación de la calidad a partir de la década del '90 incluyendo tanto los dispositivos nacionales de evaluación como los lineamientos y orientaciones que desde la normativa se proponen para la evaluación, calificación y promoción de los aprendizajes. En relación con el interés de este estado del arte nos centraremos en los aportes sobre el segundo punto. En este sentido, comparan la normativa de la década del 90 y la posterior a la sanción de la Ley Nacional de Educación tomando, en distintos trabajos, la normativa nacional y la provincial. Destacan que si bien en ambos periodos se presenta una concepción de evaluación (y de cultura evaluativa) basada en la teoría crítica, apoyada en la idea de evaluación procesual, que contempla los distintos puntos de partida y la compensación de los aprendizajes, la primera (Res 177/CFCyE/99) excluye de su construcción a los profesores. En cambio, las normas posteriores (Res 84/CFE/09, 93/CFE/09 y 103/CFE/2010 y la Res 587/2011 de la provincia de Buenos Aires) proponen la evaluación como responsabilidad institucional superando la lógica individual y estableciendo que los acuerdos institucionales deberán definir qué y cómo evaluar en cada disciplina. Parecería que hay un pasaje desde una concepción tecnicista a una que da más lugar al profesor. Además, estas últimas normas sostienen que la evaluación como parte del proceso de enseñanza no puede ser una herramienta de selección y expulsión y el fracaso escolar no debe ser considerado como un problema individual. Sin embargo, señalan que los profesores no parecen haberse apropiado de los cambios de concepciones presentes en las normas ya que otorgan centralidad a

aquellas tareas vinculadas con la dimensión burocrática- administrativa. Además, advierten que la flexibilización de la evaluación con el fin de lograr la permanencia de los estudiantes supone el riesgo de producir nuevas exclusiones al generar desigualdades en el aprendizaje.

Dentro de los trabajos que abordan políticas, pero centrándose en las apropiaciones institucionales, Szilak (2013 y 2015) destaca los modos en las que las instituciones y los docentes resignifican la política de evaluación de los aprendizajes propuesta para la Provincia de Buenos Aires. Sostiene que por un lado se refleja en la norma provincial una concepción de evaluación como herramienta para conocer y mejorar la calidad, pero al incrementarse las tareas administrativas y los controles sobre los resultados termina redundando en una orientación de la evaluación hacia la calificación y aprobación. Sin embargo, señala que esta misma tensión aparece en las instituciones con prácticas de docentes que intentan acompañar a los estudiantes y otros que hacen a la evaluación funcional a los fines de selección y clasificación de los estudiantes. Por otro lado, analiza los resultados educativos en una institución sosteniendo que, dado que sigue habiendo una alta repitencia, pero no abandono, es la evaluación la encargada de producir otro tipo de clasificaciones que no suponen la exclusión del nivel. Al mismo tiempo, la autora analiza la propuesta de la implementación de un Plan institucional de evaluación y encuentra que en muchos casos los docentes no tienen los espacios de reunión para acordarlo, en algunos ni siquiera lo conocen y en otros no pasa de ser un documento formal que se pega en el cuaderno de los alumnos y que reduce la evaluación a la calificación. Entiende que la estructuración la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente que no han sido modificadas contribuyen a estos desencuentros.

En esta línea, contemplando los cambios en los últimos años en la Provincia de Buenos Aires, Baquero et al (2017) analiza la incorporación de la materia Construcción de la Ciudadanía en el curriculum de la escuela secundaria considerando algunas características disruptivas respecto del régimen académico que incluyen la modalidad de evaluación y calificación. Algunos de estos cambios son: la organización de los contenidos en torno a proyectos cuyas temáticas deberían surgir de los intereses de los estudiantes, la intención de definir problemas de conocimiento con relevancia a nivel comunitario a los efectos de promover el ejercicio de la ciudadanía en la escuela y la no gradualidad de la materia durante los tres primeros años de escolaridad secundaria (en los que se dicta el espacio curricular) pudiendo los estudiantes agruparse por proyectos/temáticas de su interés y no necesariamente por compartir el año o la sección. En relación con la evaluación, está centrada en los procesos de aprendizaje, a nivel colectivo e individual, y llevada a cabo en conjunto por estudiantes y docentes; y la asignación de calificaciones conceptuales, no numéricas y no está atada a la promoción.

Una parte importante del cambio tiene que ver con el formato proyecto y la posibilidad de elegir el tema con los estudiantes. Esto genera algunas tensiones sobre todo en los primeros años de los cuales los docentes piensan que no están preparados.

Otra tensión que los autores advierten se vincula con los tiempos y espacios en los que se daba la materia dado que se incluía en una caja curricular ya establecida. En este sentido, aunque la recomendación fue no darla en contrahorario en la mayoría de las instituciones se resolvió de este modo con los problemas en la asistencia que esto conlleva.

Con respecto a la evaluación, que la misma no sea vinculante a la promoción fue uno de los aspectos más resistidos por los docentes porque pensaban que se les quitaba un instrumento de coerción para la asistencia y el comportamiento. Simultáneamente, los estudiantes le quitaban importancia al no estar atada a la promoción. En el marco de la escuela tradicional, la modalidad de evaluación y de acreditación resultó un elemento decisivo a la hora de percibir, recibir y legitimar o no la experiencia para los distintos actores⁸.

De este modo, gran parte de los cambios en el régimen académico (agrupamientos, cambios en la evaluación, etc.) fueron absorbidos por los núcleos duros de la escuela tradicional siendo el trabajo por proyecto el único que parece perdurar.

Moschini (2013) analiza las variaciones del régimen académico en la provincia de Neuquén impulsada por la Resolución 0151. Se centra en la dimensión ligada a la actividad académica de los estudiantes y dentro de esta en particular en cambios vinculados con la evaluación, la acreditación y la promoción. De este modo aborda dos innovaciones. La primera es la incorporación del Período de Orientación y Evaluación complementaria, que sustituye las mesas de exámenes de diciembre por un período de dos o tres semanas al finalizar el ciclo lectivo en el que los estudiantes tendrán una semana de orientación y dos de evaluaciones con el profesor a cargo de la materia. La segunda es la modalidad de recursado de asignaturas previas. Esta modalidad la podrán adoptar las instituciones en función de sus posibilidades organizativas y aplica a distintas situaciones: "a. recursado de asignaturas previas de alumnos promovidos. b- recursado de hasta 5 materias adeudadas de alumnos no promovidos c- recursado de alumnos egresados no promovidos, para completar estudios" (Art 113. Res. 0151. Cap XI). La autora concluye que estas adaptaciones dan lugar a las realidades de los jóvenes evitando el recursado del año completo y avanzando con las materias adeudadas, sin embargo al tener un límite de materias, genera la extensión del itinerario escolar.

En el marco de la Dirección de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Ponce de León (2012) analiza la implementación de la Comi-

8. Cabe señalar que esta modalidad de evaluación fue modificada en el año 2011, momento en el que pasó a tener la misma modalidad que el resto de las materias.

sión Evaluadora adicional (CEA), prevista por esta norma, considerando que los resultados de las evaluaciones condicionan la trayectoria escolar de los estudiantes. Así, retomando las conceptualizaciones del régimen académico centra su análisis, al igual que el trabajo anterior, en uno de sus componentes: el referido a la vida académica de los alumnos y en particular a los que regulan la evaluación, acreditación y promoción. A partir de datos relevados en otros estudios la autora destaca los resultados positivos que la implementación de la CEA ha tenido en su primer año ya que permitió que un 3,7% más de estudiantes promovieron de año. Asimismo, destaca la diversidad de modos de apropiación de la norma por parte de las instituciones a partir de las culturas escolares. Señala que las escuelas toman distintas decisiones ante la inasistencia de los estudiantes, que van desde continuar considerando al alumno libre y enviarlo a rendir todas las materias hasta considerar las situaciones de cada una de las materias antes de tomar la decisión.

En relación con esta dimensión Alterman y Coria (2015) analizan los dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba. En el caso de las escuelas analizadas advierten que cuando ingresan a la secundaria empiezan a identificarse problemas de aprendizaje que se evidencian en las pruebas integradoras de primer año que tienen como resultado que los chicos se "lleven la materia". En línea con los trabajos que abordan las transiciones y los cambios en el régimen académico, sostienen que las variaciones en los criterios pedagógicos que los regulan tienen consecuencias sobre los resultados académicos. De modo que, aunque en el orden regulativo pareciera que el régimen de evaluación es más rígido en el nivel primario que en el secundario, en el orden de las prácticas, contrasta con los modos de llevarlos a cabo porque, inscriptos en una tradición pedagógica, miran al niño en su integralidad y tienen mayor flexibilidad durante la evaluación en el año escolar. En cambio, en el caso de la secundaria, la matriz de formación del profesor, que se inscribe en una tradición más académica y de código de colección, hace que se evalúe el rendimiento del alumno en cada disciplina independientemente del recorrido global del estudiante.

Los trabajos de Falconi (2014, 2015 a y b) analizan las prácticas de la enseñanza (incluyendo las evaluativas) en el marco de la extensión de la obligatoriedad y la inclusión de nuevos públicos en escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba. Desde una perspectiva didáctica situacional, estudia los artefactos didácticos (específicamente los vinculados con la lectura y escritura) que los docentes utilizan para resolver el mandato de inclusión en el aula. Un aporte fundamental de estos trabajos es que analizan estas prácticas contextualmente y considerando las características de la estructura curricular y organizativa de la escuela secundaria que produce determinadas exigencias a los estudiantes (fragmentación del currículum, diversidad de profesores, régimen de evaluación y calificación, etc.) así como, y vinculado a este punto, las condiciones de trabajo de los docentes. Esto hace que los docentes, que tienen múltiples cursos, tengan que producir

una gran cantidad de calificaciones a lo largo del ciclo lectivo⁹. Estas cuestiones sumadas al mandato de inclusión inducen a que los profesores asuman modos de evaluación que el autor denomina “situada intraclase” que implica la construcción de las calificaciones a partir de lo trabajado en clase (tener la carpeta completa, ir entregando guías de trabajo realizadas en clase, etc.). Este modo de evaluar y calificar (que se distancia de la estructura clásica de la evaluación que es diferida) tiene por objetivo, además, lograr el orden regulativo e instruccional traccionando al trabajo en clase. Así, los docentes suelen considerar para la construcción de las calificaciones una combinación del “hacer”, el comportamiento y el esfuerzo. Asimismo, encuentra la “flexibilización” y “negociación” de aquello que se solicita como modo de no perjudicarlos en sus calificaciones y lograr la continuidad de las trayectorias garantizando la inclusión. Estas estrategias surgen como intentos de dar respuesta a continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes en el marco de un dispositivo evaluador sostenido en una cultura escolar que propicia sentidos y prácticas fragmentadas y orientadas a la producción y obtención sumativa de calificaciones.

Del mismo grupo de trabajo y compartiendo el marco teórico Beltrán y Castagno (2015) encontraron en su investigación, el uso del dispositivo de evaluación para lograr el orden disciplinar. Así, se utiliza la toma de evaluación y la nota de concepto para exhortar a los estudiantes a atender en clase o a portarse bien. Asimismo, destacan que la nota de concepto es utilizada como una herramienta discrecional para compensar a los estudiantes con buena conducta que estarían reprobando una materia o bajarles la nota a los que tienen mala conducta, que estarían en condiciones de aprobarlas.

Al igual que los trabajos de Falconi, Graciela Krichesky (2015) en su tesis de doctorado analiza las prácticas de la enseñanza con el fin de comprender su relación con la dinámica de los procesos de inclusión/exclusión que tienen lugar en las escuelas secundarias de barrios populares del Conurbano Bonaerense. Investiga los modos en que la escuela secundaria –y en especial la escuela secundaria que recibe a jóvenes de sectores populares– acompaña, mira, enseña, controla, ofrece instancias de participación y aprendizaje y también excluye a los jóvenes de los procesos de escolarización. La autora se detiene en indagar cómo operan las prácticas de enseñanza que terminan excluyendo del conocimiento a los estudiantes. Si bien analiza distintos aspectos, a los fines de este trabajo nos centraremos, en el análisis que la autora realiza de los procesos de evaluación sobre los que concluye que “muestran que el conocimiento no se revela como necesario para responder a las demandas de los docentes, que suelen valorar más el comportamiento y

9. Señala que con el régimen de evaluación actual de la provincia de Córdoba que requiere que un estudiante tenga al menos dos calificaciones por trimestre, un profesor con 30 horas de clase (3 horas por curso) tiene a su cargo aproximadamente 10 cursos con entre 25 y 30 estudiantes, por lo que a lo largo del año tendrá que producir alrededor de 2100 calificaciones por año (700 calificaciones por trimestre).

el cumplimiento que el aprendizaje como condición para aprobar las materias, prevaleciendo la valoración del “alumno bueno” por sobre la del “buen alumno”. Las correcciones no son profundas ni dan lugar a que los alumnos reflexionen acerca de lo aprendido” (Pág. 102). En esta misma línea señala que no se corrigen los procedimientos sino principalmente los resultados. Por último, arriba a la conclusión de que “los procesos de inclusión/exclusión escolar son multidimensionales y pluricausales; y que el origen selectivo del nivel secundario sigue operando de alguna manera en contra del cumplimiento del derecho a la educación. También ponen en evidencia que no basta con abrir las puertas de la escuela y expandir la matrícula para que todos estén incluidos, sino que es necesario poner luz en esa caja negra que aún hoy son los procesos de inclusión y de exclusión que acontecen al interior de las aulas, y abrir espacios de reflexión y de decisión respecto de lo que hoy pueden y deben ofrecer las escuelas a los jóvenes” (Pág. 103).

Desde otra perspectiva, Ardiles (2014) indaga acerca de las características que asume la experiencia escolar evaluativa de alumnos y docentes en una escuela secundaria de élite y cuáles son las lógicas de acción respecto de los procesos evaluativos. Considera que en éstos se juegan relaciones de poder y suponen una determinada concepción de enseñanza, conocimiento, alumnos, etc. Así, encuentra que las distintas prácticas evaluativas de la escuela llevan a producir una distancia con el saber. Esto puede observarse en que los estudiantes que tienen dificultades reducen la evaluación a la acreditación, alejándose de la idea de aprendizaje. Esto puede vincularse a que muchos docentes abordan estos procesos a partir del repertorio que construyeron en su biografía escolar resolviéndolos desde una lógica instrumental y administrativa. En la misma dirección, encuentra que, aunque los modos de corrección de los trabajos y su devolución están regulados por una normativa de la escuela tendiente a producir una vinculación con el saber, estas parecen no estar habilitadas en las prácticas

Estos trabajos nos permiten advertir sobre los distintos efectos de las evaluaciones en las relaciones escolares, tanto en relación con los obstáculos y discontinuidades que las pautas formales de evaluación, acreditación y promoción establecen, como en la relación con el saber que promueven.

Estrategias institucionales para el acompañamiento de las trayectorias escolares

Otro grupo de trabajo analizan las estrategias e iniciativas institucionales que escuelas secundarias que no han modificado radicalmente el formato escolar desarrollan para garantizar la inclusión. En este grupo encontramos trabajos que analizan políticas públicas destinadas a apoyar las trayectorias escolares con énfasis en la inclusión y otros más centrados en las iniciativas institucionales o en los modos de apropiación de estas políticas y recursos por las instituciones.

En relación con los primeros, algunas investigaciones se centran en la formulación de la propuesta y analizan su enunciación, en muchos casos también realizan una sistematización de la

cobertura y distribución de estos programas en el mapa de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Como ejemplos de este abordaje podemos mencionar los trabajos de Marcelo Krichesky, et al (2008) y Cabado et al (2010). Por su parte, en otros casos el centro del análisis es cómo se produce la puesta en marcha de estos programas en las escuelas, indagando en los resultados, las problemáticas que acontecen, las traducciones que se realizan en cada escuela de estos programas así también en ocasiones se señalan las áreas de vacancia de estas propuestas y las necesidades que aún no están cubiertas (Krichesky, et al, 2008; Cabado et al, 2010).

Es interesante destacar que, en muchos de estos trabajos, al igual de algo que aparece también en los que analizan las escuelas de reingreso, se destaca como central el compromiso de equipo docente en relación con la inclusión. La confianza en las posibilidades de los estudiantes se torna en uno de los aspectos que parece definitorio. Es en este marco que el modo en que las instituciones se apropian de las políticas nacionales y jurisdiccionales (y los recursos que éstas aportan) para el acompañamiento y seguimientos de las trayectorias como por ejemplo las tutorías cobra un sentido particular. Así, sin modificar en profundidad el régimen académico se construye un modelo de escuela tradicional "aggiornado" o sui generis, en el que las reglas institucionales se modifican en función de lograr la inclusión de los jóvenes (Dabegnino et al, 2010; Acosta, 2009).

Los trabajos de Dabenigno et al (2015, 2012, 2010) abordan un amplio repertorio de **iniciativas institucionales destinado a apoyar las trayectorias de los estudiantes** (considerando el contexto de ampliación de la escolaridad secundaria y los problemas en las trayectorias escolares en el nivel) entre las que se encuentran aquellas destinadas al apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes, el fortalecimiento de las propuestas de enseñanza, el involucramiento socio-emocional de los estudiantes y la convivencia y la inclusión de temas de interés para los jóvenes.

Si bien las autoras consideran que los cuatro grupos de iniciativas abordan distintos aspectos del régimen académico, destacaremos aquellas que se vinculan directamente con el trabajo sobre las reglas del juego y el acompañamiento a las trayectorias escolares. Dentro de esta categoría destacan las tutorías con acento en la formación de los alumnos de primer año como estudiantes del nivel secundario, **las tutorías** con acento en seguimiento de la asistencia y del rendimiento académico, pareja pedagógica con acento en la promoción de ambientes favorables para el aprendizaje en aula, clases de apoyo y consultorías, propuestas que buscan fortalecer prácticas de lectura y escritura como eje transversal del trabajo académico, producción de materiales dirigidos a los estudiantes, nuevos roles de la preceptoría y el uso pedagógico de las horas libres, entre otras.

Tanto este trabajo como otros del mismo equipo ponen especial interés en el análisis de las **tutorías** como estrategia de acompañamiento a las trayectorias escolares en la Ciudad de Buenos Aires (Davegnino et al, 2015, Dabenigno Austral, Larripa y Goldenstein Jalif, 2013; Dabenigno, Larripa y Austral, 2014; Dabenigno et al., 2014a, b y c). Estas tienen su origen en la década del 70 con

el Proyecto 13 (luego fueron continuadas y ampliadas por distintos proyectos y programas) y, a partir de 2005, están integradas dentro de la caja horaria del primer y segundo año de la secundaria y cuentan con orientaciones específicas¹⁰. Según las autoras, este dispositivo cumple con múltiples propósitos (forjar el oficio de estudiante secundario, realizar el seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico, trabajar problemas de convivencia escolar, tratar temáticas de interés juvenil para el cuidado de sí mismo y de los otros, y trabajar en la construcción de una identidad grupal) que muchas veces se traducen en tensiones entre la dimensión social y pedagógicas que los tutores deben atender. El modo en que se resuelven estas tensiones y el perfil que van asumiendo las tutorías se vinculan con los modos en los que estas se inscriben en el proyecto de cada institución. De este modo, una de sus funciones principales es dar apoyo, seguimiento y orientación a los estudiantes en el proceso de adaptación a la escuela media que supone la diversificación y multiplicación de los espacios curriculares, los cambios en el régimen de evaluación y promoción, la necesidad de construir nuevos vínculos con adultos y pares, entre otras transformaciones.

Algunos de los aportes más destacables de estos trabajos es que de acuerdo con los estudiantes, la convivencia es el eje central de trabajo en este espacio, seguido por las dificultades para adaptarse al nuevo régimen académico y en tercer lugar el trabajo académico (técnicas de estudio, etc.). Señalan que el peso que se le da a cada función se correlaciona con las variables: plan de estudio, ubicación geográfica y nivel educativo materno. Con respecto al trabajo académico destacan que se relaciona con las dificultades que los estudiantes tienen ante el cambio de régimen académico y que se ve con más fuerza en las escuelas del sur de la Ciudad y en las que las que el nivel educativo materno es menor, en las cuales una gran cantidad de estudiantes son primera generación de estudiantes secundarios en la familia.

En relación con **las tutorías** cabe destacar el trabajo realizado por Mariana Landau en el cual sistematiza los resultados de distintas investigaciones realizadas dentro de una línea de investigación sobre este dispositivo en el marco del Plan de Mejora Institucional (PMI) realizadas por el Ministerio Nacional y por algunas jurisdicciones. El trabajo aborda información relativa a tres niveles del dispositivo tutorial: 1. la política nacional y federal en particular la normativa tomando particularmente el Proyecto 13 y el PMI 2. Las políticas jurisdiccionales centrándose principalmente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires (en particular las del Áreas de orientación y tutoría del tercer ciclo del EGB a partir de la década del 90). 3. Las investigaciones realizadas por ambas jurisdicciones sobre las formas que asume el dispositivo tutorial en las instituciones. En

10. Cabe señalar que este dispositivo existe en CABA con anterioridad al 2005 pero no eran parte de la caja curricular.

relación con las políticas nacionales el trabajo destaca el pasaje de una concepción de la tutoría centrada en la orientación individual y basada en una concepción psicológica y clínica (años 90) a una concepción más centrada en la enseñanza y al tutor como parte del equipo docente. En relación con las políticas jurisdiccionales la autora señala que hay una gran dispersión debido al federalismo y a los distintos recursos con los que cuentan las jurisdicciones pero muestra cómo a partir de la sanción de la obligatoriedad de la secundaria completa comienza a fortalecerse esta línea en distintas jurisdicciones como modo de garantizarla. 3. En relación con las formas institucionales que asume el dispositivo en las distintas jurisdicciones muestra la gran dispersión y diversidad de propuestas y lo vincula con lo poco prescripto que está el dispositivo. Asimismo, retoma la idea de profesionalidad ampliada de los trabajos de Dabenigno et al (2014) que aluden a la dispersión de propósitos, tareas y funciones de los tutores que incluyen aspectos académicos, sociales y emocionales. A pesar de esto, encuentran que la mayoría de estos dispositivos se ocupan del trabajo académico, seguido por cuestiones socio-afectivas, aunque existen casos aislados en los que se ocupan de articulación entre niveles, atención de temáticas adolescentes, etc. Otra dimensión que analiza es del tiempo destinado a las tutorías. Así, en algunos casos cuenta se cuenta sólo con tiempo frente a los estudiantes (que puede ser con horario fijo o no), y en otras también hay espacio de trabajo en equipo y planificación. Además son distintos los modos de contratación y remuneración.

En otros trabajos de Dabenigno et al, 2010, 2012 y 2015, Larripa, 2011 en el marco del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, las autoras indagan sobre las percepciones acerca de la escolaridad secundaria y el involucramiento escolar de estudiantes de escuelas que se distinguen en sus planes de estudio. Parten del supuesto de la relación existente entre el involucramiento de los estudiantes y su permanencia. Para esto trabajan sobre distintas dimensiones, algunas de ellas vinculadas directamente con el régimen académico como: las razones de elección y asistencia, los apoyos para el ingreso (curso introductorio al nivel), las dificultades percibidas al inicio del primer año de estudios, las inasistencias, las tutorías, clases de apoyo, otros espacios curriculares, niveles de involucramiento académico y emocional de los estudiantes, etc.

Con respecto al modo de elección de la escuela, señalan que hay una correlación entre la imposibilidad de elegirla (van a la que les tocó) y el involucramiento de los estudiantes y advierten sobre el riesgo de incidencia en el abandono escolar.

A su vez, destacan que las mayores dificultades percibidas por los estudiantes corresponden a la dimensión académica siendo "preparar y organizarme con varias materias a la vez" la que más respuestas concentró. En menor medida aparecen también la forma de calificar en las materias y saber qué esperar de cada profesor, todas cuestiones vinculadas a las características del régimen académico de la escuela secundaria.

En CABA en la mayoría de las instituciones se dictaba al momento de la investigación un curso introductorio antes de empezar primer año. Este espacio es valorado por los estudiantes, sin embargo, las autoras refieren a que los aspectos más apreciados se vinculan con la dimensión social y emocional (pertenencia institucional, vínculos con los adultos de la escuela y con el grupo de pares, entre otros) y no con la organización académica del nivel que es lo que más dificultades les trae.

En cuanto a **las clases de apoyo** como dispositivo de acompañamiento a las trayectorias (además de las tutorías) las autoras señalan que, pese a que la visibilidad y su valoración de las clases es buena, más de la mitad de los estudiantes que declararon haber tenido dificultades para comprender las explicaciones de los profesores dijo no haber concurrido a dichas clases. Entre los que sí concurrieron la mayoría los consideran de ayuda.

Una propuesta de política nacional que es preciso destacar por su carácter extensivo (se implementó en todas las jurisdicciones del país) es la que impulsó los Planes de Mejora Institucional. En relación con esta línea Paula Montesinos y Susana Schoo (2013 y 2014) presentan dos informes en los que plasman los resultados de la investigación "La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria" realizada en el marco de la articulación de dos ámbitos del Ministerio de Educación de la Nación: el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DiNIECE y la Dirección Nacional de Educación Secundaria (DNES). Ambos trabajos se proponen documentar interpretativamente los procesos de diseño e implementación de los Planes de Mejora Institucional (PMI) para producir conocimiento en tanto insumo para los procesos de toma de decisión. Además, buscaban analizar los procesos de apropiación y resignificación de los lineamientos que se inscriben en la extensión de la obligatoriedad escolar en los ámbitos locales y escolares por parte de los diferentes sujetos involucrados a través de un enfoque socio-antropológico. Parten del supuesto de que las jurisdicciones y luego las instituciones realizan una adaptación de la propuesta en función de sus características, necesidades y los sentidos que le dan. Lo que les permite comprender las variaciones locales que asume el desarrollo del programa en las condiciones materiales concretas que se ofrecen para su realización en función de los recursos con los que cuentan y las disponibilidades de los actores involucrados. El trabajo de campo se desarrolló en cuatro provincias ubicadas en diferentes regiones geográficas/educativas y se efectuó en dos niveles: Central Jurisdiccional y Escolar. Las investigadoras detectan que en las distintas gestiones provinciales se evidencian prioridades distintas: aumentar la oferta, operar sobre los circuitos de diferenciación educativa, movilizar acciones de capacitación, entre otros. Más allá de estas diferencias, en tres de ellas "le otorgaron un lugar destacado a la producción de información estadística como insumo central para evaluar el estado de situación de los sistemas educativos provinciales en general, y del nivel secundario en particular, a tono con los lineamientos federales y las orien-

taciones nacionales” (2013, pág. 30). Otro aspecto analizado es en torno a la figura de los Asistentes Técnicos Territoriales (ATT), que se crea en el marco de los PMI, allí se revisan los modos de selección y las expectativas sobre su rol en cada provincia, no siempre coincidentes con las orientaciones nacionales. Dichos ATT tienen la responsabilidad de realizar el seguimiento/acompañamiento de las escuelas durante el proceso de formulación y puesta en práctica de los PMI. La creación de estas nuevas figuras y roles que se instalan desde el afuera escolar, pero inciden en el cotidiano de las escuelas van asumiendo modalidades y sentidos distintos en cada provincia y van conformando relaciones diversas con los supervisores con quienes en ocasiones comparten funciones. Respecto al nivel Escolar identifican que hubo una primera instancia en la que a las escuelas se les dificultaba la elaboración de los proyectos y encuentran una recurrencia a los ATT para que los ayuden en esta tarea. También describen que fue dispar el nivel de participación que se dio en las instituciones a la elaboración de los diagnósticos y proyectos y que a medida que las acciones se despliegan van pudiendo detectar mejor sus dificultades e ir diseñando las mejores estrategias en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria. En relación con las apropiaciones institucionales de estas políticas destacan que “un aspecto interesante del PMI tiene que ver con su flexibilidad para que las escuelas repiensen y redireccionen acciones en función de lo que van evaluando. Al mismo tiempo, esto supone un ejercicio y la capacidad de incorporar y mover las fichas en pos de los objetivos planteados” (2013, pág.36). Entre los proyectos desarrollados encontraron cierta preponderancia en focalizar los recursos en aquellos estudiantes en riesgo, **siendo las estrategias más comunes las tutorías, clases de apoyo, la pareja pedagógica en las asignaturas con mayor cantidad de desaprobados o escuelas de verano**. Las investigadoras detectaron que en las escuelas circulan y se van construyendo distintos sentidos en torno a estas iniciativas que se van moldeando en función de una diversidad de situaciones en cada contexto local: la organización institucional, las dimensiones espaciales y temporales en que se despliegan, el perfil de los docentes a cargo de estas horas, entre otros. Por otro lado, señalan que el financiamiento del PMI es valorado ya que permite en muchas ocasiones sustentar estrategias que se venían realizando o posibilita concretar acciones que se querían realizar, y ahora cuentan con recursos y un marco normativo y político que permite desarrollarlas. A la vez, como la llegada de fondos es a nombre del director quien debe administrar y rendir este dinero se refuerza así el rol de gestor del directivo. En relación con la distribución de horas institucionales al interior de cada escuela señalan que se generó un espacio conflictivo que supuso la toma de decisiones respecto a quién se le asignaban estas horas. Además, es importante destacar que el diagnóstico previo que se realizaba ponía bajo la lupa a los resultados institucionales y también a los profesores en función del rendimiento de los estudiantes, por lo que la designación de profesores para cubrir estas horas fue un elemento controversial. Las entrevistas realizadas, permiten destacar una serie de aspectos positivos destacados por los distintos actores escolares: su flexibilidad, las posibilidades de trabajar en equipo, la posibilidad de generar capacidades nuevas en las escuelas y como as-

pectos negativos destacan: la sobrecarga de tareas y las dificultades que trae la llegada tardía de los recursos y la modalidad de pago. Los PMI se proponen dejar instalado en las escuelas el ejercicio de realizar diagnósticos para identificar los problemas institucionales y diseñar acciones para solucionarlos. Las autoras alertan acerca de que si bien los indicadores educativos proveen información sustancial para evaluar la marcha de las acciones y decisiones tomadas también es necesario revisar sus efectos y su eficacia ya que no se puede establecer siempre una relación causal donde “si empeoran, es porque las estrategias empleadas no fueron las adecuadas; si mejoran, la causa radica en haber implementado acciones pertinentes” (2013, pág. 50). Además, detectan que las representaciones sobre los jóvenes y sus familias entrecruzan los diagnósticos estadísticos, incorporándolas al componente cualitativo de los análisis y de esta forma los atraviesan con representaciones negativas, que descontextualizan y transfieren responsabilidades a los jóvenes tomados individualmente. Entonces, las investigadoras destacan el hallazgo de un efecto paradójico, “al mismo tiempo que este mirarse a sí mismo implica responsabilizarse por las trayectorias de los estudiantes, cuando las acciones no generan mejores resultados tiene lugar una revisión de las mismas y, también, un despliegue de explicaciones que colocan las causas del fracaso en el afuera, en particular, en las características de las familias, su nivel educativo, su situación económica y la apatía de los jóvenes, entre otras”(2013:52). En el informe de 2014 se profundiza en la indagación en cuatro escuelas, una de cada jurisdicción. El análisis de la información les permite a las investigadoras elaborar una serie de dimensiones para indagar en los procesos de mediación, recontextualización y apropiaciones diferenciales, tanto en el nivel jurisdiccional como en el escolar, que le fueron dando forma específica al PMI. Entre estas dimensiones destacan la importancia de recuperar los antecedentes de reformas y programas educativos desarrollados en las provincias; la organización particular del gobierno educativo de las provincias; las formas de articulación e integración de distintos programas nacionales y provinciales teniendo en cuenta las tensiones entre lo universal y lo focalizado como caminos distintos en pos de la inclusión; la oferta educativa y los circuitos educativos diferenciados la utilización de los recursos financieros para conformar las POF de las escuelas; la estructura y composición de los equipos de supervisión ya que se incorpora la nueva figura de los ATT quienes deben interactuar con la supervisión, pero dependen de las DES provinciales. El análisis de todas las dimensiones permite comprender las formas en que las escuelas llevan adelante procesos de adaptación diferencial de los lineamientos nacionales, federales y provinciales y revisar cómo las políticas toman formas concretas en instituciones que portan historias y estilos particulares de emprender las distintas acciones que se propician. Si bien estos trabajos no hablan en particular de régimen académico, los PMI es una política que ha impactado fuertemente en el mismo ya que conduce a las escuelas a realizar un diagnóstico real de la situación en la que se encuentra y posibilita el desarrollo de estrategias de intervención frente a los distintos problemas que detecta a través de instancias distintas que en muchas ocasiones permiten tensionar el formato clásico de la escuela se-

cundaria. La inyección de recursos (económicos y humanos) en las instituciones posibilitó el desarrollo de estrategias de intervención para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.

El trabajo de Brignardello (2015) analiza el marco normativo federal y de dos jurisdicciones (Santa Fe y Entre Ríos) en relación con los dispositivos de acompañamiento de las trayectorias escolares. Sostiene que ambas provincias han desplegado una serie de normas. El caudal ha sido mayor en el caso de la provincia de Entre Ríos y con una vinculación mucho mayor con las orientaciones nacionales. Fundamentalmente, su cuerpo normativo ha sido de carácter propositivo sin habilitar otro formato escolar u orientar propuestas concretas sobre enseñanza, evaluación, retención, comprensión de las historias estudiantiles y significación de los procesos escolares. En el caso del marco normativo de la provincia de Santa Fe, aquí se evidencia cierto distanciamiento de las direccionalidades nacionales, y si bien se han centrado en las trayectorias escolares, se ha orientado fundamentalmente a atender necesidades educativas vinculadas en mayor parte al campo de la educación especial.

Programas socio-educativos de apoyo “indirecto a las trayectorias educativas”

Hay un grupo de investigaciones que analizan políticas de inclusión, dentro de las cuales se encuentran aquellos que intentan contribuir a la retención y permanencia de los jóvenes en la escuela. Es decir, analizan distintos dispositivos o programas socio-educativos que de forma más indirecta se proponen acompañar, fortalecer y sostener a las trayectorias de los estudiantes aunque no inciden directamente en el régimen académico. Así, Cabado et al (2010) señalan que los programas de Inclusión Educativa de la Ciudad de Buenos Aires tienen como propósito atender el fracaso escolar que viven niños y adolescentes de los sectores más pobres de la Ciudad, ligado con las problemáticas de acceso, retención y reingreso al sistema educativo. Entienden que algunos de estos programas se vinculan de manera directa con el fortalecimiento de la gestión institucional y con las trayectorias escolares de los niños o adolescentes, mientras que otros proyectos inciden en la inclusión de manera un poco más indirecta (citan los casos concretos de los programas: Club de Jóvenes, Orquestas) pero que estos últimos fomentan un nuevo vínculo con las escuelas generando pertenencia y de esta forma consolidan la inclusión. Este trabajo se propone el análisis de la relación entre las políticas de inclusión y la gestión institucional, recuperando para ello la perspectiva de los actores acerca de estas iniciativas (directivos, coordinadores de programas) en escuelas medias que concentran en su gestión una multiplicidad de programas y estrategias de retención. De los proyectos y programas de inclusión relevados en el 2009, se seleccionaron 4 que se orientan de diversa manera a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes, especialmente en el Nivel Medio: Becas, Retención de alumnas madres, alumnas embarazadas y alumnos en situación de paternidad (en adelante, «Retención»), Campamentos Escolares, Clubes de Jóvenes y Chicos. Sobre estos programas se realiza un estudio con un enfoque cuantitativo y cualitativo en

nueve escuelas de los D.E. 5 y 19 de la Ciudad de Buenos Aires proponiendo en primera instancia una lectura del alcance y distribución territorial de las intervenciones de los cuatro programas seleccionados vinculados con los niveles de vulnerabilidad de las distintas zonas en las que se concentran¹¹. Entre los principales resultados, los investigadores destacan los límites de las políticas en relación con el rendimiento escolar y los cambios en la composición de la matrícula de la escuela secundaria y las dificultades para la adecuación de las políticas en el proceso de apropiación de las escuelas. A su vez, el trabajo sostiene la hipótesis acerca de que los cambios de formato institucional se ligan con procesos de inclusión educativa. “Es decir, junto con una nueva composición social del alumnado, se configuran también en la práctica nuevas modalidades y formas de hacer escuela que – con una cierta ruptura del dispositivo escolar único propio de la modernidad– desarrollan cambios de la gramática escolar (...) que se evidencian en el currículo y elementos propios ligados con la flexibilidad y su clasificación interna, como en la integración de espacios de educación no formal a los formales, o formas de relación en términos de redes y alianzas entre escuelas y organizaciones de la comunidad” (Pág. 19). En relación con la presentación y análisis del trabajo de campo realizado (en 9 instituciones de distintas modalidades), analizan las perspectivas de los actores acerca de las distintas iniciativas. Respecto de los programas que incluyen talleres, concluyen que estos espacios son vistos como alternativos al modelo escolar tradicional en el que la clase expositiva es la dinámica propia del espacio del aula. Los talleres entonces aparecen como la parte de lo escolar más cercana al universo social y cultural de los jóvenes y en este sentido, son considerados una herramienta potente en la retención de los alumnos y la resignificación que puedan hacer de la escuela. Sin embargo, sostienen que el abanico de propuestas para los talleres se encuentra condicionado a la posibilidad de convocar docentes cuyas formaciones responden a las distintas especificidades. Por otro lado, a partir del análisis de las entrevistas, identifican que la obligatoriedad escolar del nivel medio, el derecho a estudiar de adolescentes y jóvenes continúa planteando, al momento del estudio en 2009, tensiones al interior de la escuela, las cuales giran principalmente en

11. En el caso del programa de becas, concluyen, en primer lugar, que los alumnos en condiciones vulnerables se encuentran diseminados en todos los distritos de la Ciudad, y en segundo lugar detectan una mayor concentración de estudiantes en situación de vulnerabilidad en la zona sur de la ciudad. Por su parte, el Programa de “Retención”, muestra también una considerable amplitud de este fenómeno en todos los distritos de la Ciudad con una mayor concentración en los distritos del sur (21, 19, 4, 5). Por otro lado, advierten que la situación de embarazo, maternidad / paternidad no le garantiza al alumno el estar bajo el programa de «Retención», pues depende de la previa articulación institucional de la escuela con el programa. Los programas «Campamentos Escolares» y «Club de Jóvenes y Chicos» tienen, en sus intervenciones para el nivel medio, un alcance menor que los dos programas anteriores. Al igual que en los casos anteriores, se muestra una mayor presencia en los distritos del sur y del centro, pero en este caso, se destaca la ausencia de acciones en algunos distritos de la zona sur de la ciudad. En promedio, los 28 clubes de jóvenes han atendido 92 chicos por sede. Puede suponerse entonces que existe una demanda insatisfecha para este tipo de oferta, ya que en varios distritos –donde la cantidad de sedes es menor– aumenta notablemente el promedio de alumnos por sede. En tanto que el Programa de Campamentos Escolares no trabaja en ninguna escuela de los distritos 2, 3 y 4, que reciben más cantidad de intervenciones de los programas de Becas y Retención.

torno a considerar la obligatoriedad escolar como una medida democratizadora, o de masificación, carente de calidad educativa. En estos casos, estos programas son considerados como parches que no atienden las dificultades más complejas. Estas diferentes miradas de los directores acerca de la inclusión inciden en la forma de gestionar la escuela y en la apropiación de los programas de inclusión educativa. En los primeros casos, los directivos se hacen cargo de todo lo que circula por la escuela casi a modo militante, en cambio en los otros, los programas son considerados importantes, pero son vividos con cierta distancia por parte de las direcciones. En líneas generales, los directores entrevistados consideran que frente a la obligatoriedad del nivel medio es necesario el otorgamiento de becas como ayuda económica para garantizar las condiciones de accesibilidad a la escuela. Pero pese a este acuerdo, luego discrepan en cómo debe ser asumida esa asignación: algunos lo consideran desde un criterio meritocrático donde el rendimiento del alumno aparece como la exigencia para el mantenimiento del beneficio, y a mecanismos de control acerca del tipo de uso que hace el alumno –y su familia– del dinero que percibe. Otros, por su parte, parándose en la perspectiva del derecho a estudiar consideran que todos los alumnos provenientes de familias de bajos recursos deben recibir una beca, y que la escuela debe acomodarse para que logren sostener la asistencia y el estudio y que de esta manera se colaboraría con el sostenimiento de las trayectorias. En relación con el Programa de «Retención» en las entrevistas a los directores aparece una valoración especial, consideran que favorece la permanencia de las y los jóvenes en la escuela ya que se les brinda un sostenido acompañamiento. Destacan la figura del asistente técnico que trabaja en forma directa con el referente de la escuela. Como conclusiones finales, el informe sintetiza que las posibilidades reales de incidencia de estos programas en la inclusión de los alumnos “están supeditadas no solo a la capacidad de gestión del mismo programa desde el nivel central, sino al formato institucional, y a las condiciones institucionales específicas de las escuelas para hacer frente a estas iniciativas” (Pág. 76). Estas condiciones tienen que ver con la conformación de los equipos docentes, la estabilidad y baja concentración horaria de los profesores.

En el trabajo de Marcelo Krichesky, et al (2008), los autores señalan que, pese a las políticas de expansión de la matrícula, la exclusión educativa de adolescentes y jóvenes más pobres perdura en el país. Describen que en la Ciudad de Buenos Aires se avanzó en el desarrollo de políticas en pos de garantizar mayor acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes en la escuela media donde se implementaron una serie de programas y proyectos con el propósito de mejorar los niveles de inclusión (becas, horas institucionales, actividades de educación no formal, apoyo escolar para la preparación de exámenes, atención a alumnas-madres, asistencia socio educativa). Los autores concluyen que, si bien estas políticas redundaron en un incremento de los niveles de acceso, el mismo no estuvo acompañado de una mejora en los procesos de permanencia y egreso de estos jóvenes. El proyecto de investigación buscó caracterizar las dinámicas de la gestión institucional de las escuelas medias, en el marco de procesos de implementación de políticas educativas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, orientadas a intervenir sobre el problema de la exclusión educativa, el análisis les permite la reconstrucción de las dinámicas institucionales que constituyen un

aspecto fundamental de los procesos de mediación de las políticas definidas desde la gestión central. La indagación les permite a los autores detectar que, la problemática de la exclusión educativa en la Ciudad de Bs. As. no recae en el pasaje del nivel primario al medio, dado que la tasa de pasaje de un nivel a otro es muy alta, de esta forma, el problema se dimensiona con mayor precisión a partir del análisis de otros indicadores, como la repitencia y el abandono. Los autores concluyen que en la gestión de estos programas, los directivos registran dos núcleos problemáticos. Un primer núcleo tiene que ver con los requerimientos administrativos y la sobrecarga de tareas y responsabilidades. Otro núcleo problemático se relaciona con las dificultades para la puesta en marcha de los procedimientos y abordajes técnico-pedagógicos que los programas suponen, y las condiciones institucionales reales bajo las cuales se lleva a cabo la tarea de enseñanza. Los directores destacan el apoyo brindado por parte de los asistentes técnicos que recorren las escuelas al que valoran como una estrategia para mejorar la gestión directiva y la escuela. En la investigación concluyen también que las **condiciones laborales de los docentes** dificultan el desarrollo de los proyectos, la falta de horas extra-clase, la alta rotación por varias escuelas conlleva la falta de disponibilidad horaria para la participación en el trabajo institucional y de los programas. Por otra parte, identifican que la implementación de estos programas requiere de una proyección de largo plazo que se tropieza con los tiempos y los ritmos que hoy atraviesan a la política.

En línea con estos trabajos, la investigación de Finnegan y Serulnikov (2014) -realizada en el marco de Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)- analiza distintos programas socio-educativos que tienen por fin, sin modificar la estructura de la escuela secundaria, apoyar o mejorar las trayectorias de los estudiantes. Las autoras toman tres líneas impulsadas por el Ministerio Nacional, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), los coros y orquestas del bicentenario y el Proyecto de Prevención del abandono describiendo sus características centrales y las distintas apropiaciones locales en tres jurisdicciones La Pampa, San Juan y Santa Cruz. Los CAJ tenían por objetivo "ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas así como fortalecer sus trayectorias escolares apuntando a la planificación de espacios educativos abiertos y flexibles a partir de los cuales se aborden, de modo innovador, los contenidos curriculares, conformando una herramienta que complementa y acompaña el desarrollo de las distintas disciplinas curriculares" (Pág. 18). En estos centros se desarrollan distintas líneas de trabajo como Campamentos y educación ambiental, Desarrollo Artístico y Creativo, Comunicación y Nuevas Tecnologías (integra el proyecto Radios escolares), Ciencia, Deporte, y Recreación y tres ejes transversales (Participación Juvenil, Derechos Humanos y Educación Sexual Integral). El Programa de Orquestas y Coros del Bicentenario tiene un doble objetivo: introducir a los jóvenes de sectores vulnerables a la música y fortalecer sus trayectorias escolares. En relación con el Proyecto de prevención del abandono las autoras destacan que se implementan dos estrategias centrales: el control de ausentismo en las escuelas y la construcción de acuerdos de trabajo entre las escuelas, los municipios, las instituciones y la comunidad educativa. Es decir, que el programa apuntaba a promover el trabajo en red identificando, registrando los motivos de inasistencia para identificar los factores que lo producen e

implementar estrategias para prevenirlos. En relación con las dos primeras propuestas (los CAJ y las Orquestas), las autoras concluyen que son localmente muy valoradas como experiencias formativas que ponen en juego saberes culturales altamente relevantes y no sólo recreativas destacando que en algunos casos tiene un carácter transformador para los jóvenes (como los viajes que les permiten salir de su comunidad). Asimismo señalan que sirven para interrumpir algunos discursos estigmatizantes sobre los jóvenes (considerados vagos y peligrosos) Sin embargo, estas propuestas aunque son ofrecidas por la escuela no siempre son reconocidas como parte de su oferta como en el caso de las Orquestas, o si lo son como es el caso de los CAJ su lógica se percibe como contrapuesta. Estas relaciones entre las propuestas y las escuelas es una de las cuestiones que las autoras plantean que se deben seguir analizando dado que si bien las actividades son consideradas como extensión de la jornada escolar, no se produjeron las articulaciones esperadas. En este sentido, no aparecen, salvo en algunas excepciones, articulaciones con la propuesta curricular de la escuela. En efecto, aunque los objetivos de estas propuestas apuntaban a la retención y a incidir en la gramática de la escolaridad esto último no parece estar ocurriendo ya que se constituyen como propuestas distintas y contrapuestas. Por otro lado, destacan una serie de condiciones de posibilidad para que estos programas puedan suceder como son los recursos (transportes, materiales, etc) pero también que los jóvenes no trabajen o tengan a su cargo el cuidado de familiares por ejemplo, en los horarios que estos se desarrollan. Otras dificultades se vinculan con la cobertura de los perfiles necesarios, la demora en la llegada de recursos y honorarios, etc.

Por su parte Ingrid Sverdlick, Melina Bloch, y Mariana Nurit Sanchez (2015) también realizan un estudio acerca de la inclusión y las tensiones que se presentan en la práctica acerca de esta en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. A las autoras les preocupa abordar los sentidos que asume la inclusión en los discursos y las prácticas de directivos y docentes. Analizan que la violencia aparece como un obstáculo que identifican los directores para la inclusión, se presentaría como un límite a sus esfuerzos por incluir dado que se observa la violencia como un elemento que no corresponde con lo escolar, sin embargo, señalan que algunos directores logran visualizar que la violencia, no siempre irrumpe desde afuera, sino que muchas veces se origina en la propia escuela, identifican que en ocasiones se ejerce una violencia simbólica que genera una respuesta violenta por parte de los jóvenes. También encuentran que muchos jóvenes desafían la idea de inclusión de los docentes sosteniendo su escolaridad pese a la presunción de abandono que los docentes podían imaginar, como es el caso de las chicas embarazadas o de jóvenes que son sostén de sus hogares y sin embargo sostienen su escolaridad. Luego el trabajo avanza en la descripción de algunos proyectos de inclusión mencionados por directivos y docentes como Patios Abiertos, Jóvenes y Memoria, Proyecto de Mejora Institucional. Las autoras concluyen que el aumento de la participación, autonomía y responsabilidad de los jóvenes en las escuelas a partir de la puesta en marcha de diversos proyectos y de la creación obligatoria de centros de estudiantes en las escuelas, pareciera contribuir a resignificar su estadía en la escuela y señalan que probablemente, en la medida que los estudiantes ganan capacidad de decisión, su involucramiento general es mayor.

Articulación con estudios superiores

La tesis de Otero (2013) analiza los proyectos de articulación entre el último año de la escuela secundaria y los estudios superiores. Se trata de proyectos institucionales generados desde algunas escuelas medias privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la adopción voluntaria, por parte de sus autoridades escolares, de una normativa particular: la Resolución Ministerial No 517/93. El autor se propone indagar qué es lo que hace la escuela secundaria para facilitar la transición partiendo del supuesto de que la investigación, en general, puso el foco en la Universidad. Así, intenta indagar qué recursos aporta la escuela secundaria para facilitar el tránsito en el nivel superior.

Analiza los cambios propuestos por la norma que luego son apropiados por las instituciones seleccionadas. Los dos aspectos centrales abordados son asistencia y régimen de evaluación, calificación y promoción:

- Asistencia por asignatura (80%, excepto en casos de enfermedad prolongada que se extiende al 50%). Esto apunta a la mayor autonomía y responsabilidad y rompe con la uniformidad de la gramática escolar. Al mismo tiempo los estudiantes pueden entrar tarde o retirarse antes pero cuando entraron deben permanecer aunque no vayan a clases, con lo que hay otros modos de estar en la escuela, fuera de la clase.
- Evaluación, calificación y promoción: el ciclo lectivo se divide en dos cuatrimestres. La modalidad de evaluación es con trabajos prácticos y un parcial integrador que debe aprobarse con un mínimo de 6 (seis) y con una posibilidad de recuperatorio. Sino se aprueba se debe ir a los turnos de exámenes.

El autor analiza que estos cambios implican una ruptura en relación con los regímenes de evaluación anteriores de la escuela secundaria (recupera el que se implementó durante la presidencia de Alfonsín y el que se aprobó antes de esta Resolución que es el que sigue vigente para el resto de los años escolares) dado que interrumpe la uniformidad de tratamiento en toda la secundaria. Es decir, la organización trimestral con una nota promediable que permite “la especulación de los estudiantes” (una lógica mercantil según el autor). Este nuevo régimen implica cambios en las prácticas docentes que deben pensar cuatrimestres independientes y en el “oficio del estudiante” promoviendo un tipo de estudiante “más adulto” en pos de facilitar la articulación con el nivel superior.

El autor sostiene que este nuevo régimen académico permite a la escuela re-pensar sobre su modelo organizacional (naturalizado) y modificarlo. Asimismo, se analizan los distintos modos de apropiación de la norma por parte de las instituciones. En algunas de ellas esta sirve para legalizar experiencias que se venían realizando y en otras una oportunidad de cambio. En todos los casos supone la ruptura de la

homogeneidad al interior de la escuela, la modificación de los modos de organización de tiempos y espacios propios de la gramática escolar y por lo tanto, promueve otras prácticas docentes y estudiantiles. Para los estudiantes esto supone aproximarse a otros procesos de aprendizaje más autónomos y apoyados en la construcción de su responsabilidad individual que los aproximan a las lógicas del nivel superior.

Otro eje importante es el trabajo con las familias y estudiantes tanto para dar información detallada, como en algunos casos para consultas.

Los directivos evalúan como positivo, además de la adquisición de herramientas necesarias para transitar los estudios superiores, la mejora en el rendimiento de los estudiantes en el último año de la escolaridad con esta propuesta.

Un aspecto destacado por lo docentes, además de la adquisición de competencias vinculadas con el estudio autónomo, es la que la cuatrimestralización les permite el desarrollo del contenido en mayor profundidad sin tener que interrumpir de manera ficticia para evaluar y calificar. Asimismo dan cuenta de un cambio en la metodología utilizada en sus clases expresando que dictan menos y dan más análisis de casos, búsqueda de materiales, trabajos con problemas contemporáneos, trabajos por proyectos, etc.

Por estos motivos sumado a la valoración y reconocimiento de los estudiantes, los docentes valoran positivamente la experiencia y señalan como algunas de las dificultades las resistencias de los estudiantes al nuevo régimen poniendo en evidencia la necesidad de desarmar un oficio de alumno construido durante los cuatro años previos.

Del análisis realizado en la investigación surge que cuatro de las quince escuelas investigadas discontinuaron la experiencia volviendo al régimen anterior esgrimiendo como causas la falta de responsabilidad y autonomía de los estudiantes y la falta de acompañamiento de las familias. Por otro lado, en las escuelas que continúan con la experiencia aparecen tensiones entre la confianza y el control y entre el tutelaje y la libertad que se expresa en las dificultades y temores descriptas por los directores por ejemplo sobre lo que hacen los estudiantes en la escuela si no están en el aula. Esto lleva a pensar, entre otras cuestiones, sobre la necesidad de pensar “una sala de alumnos” además de una sala de profesores.

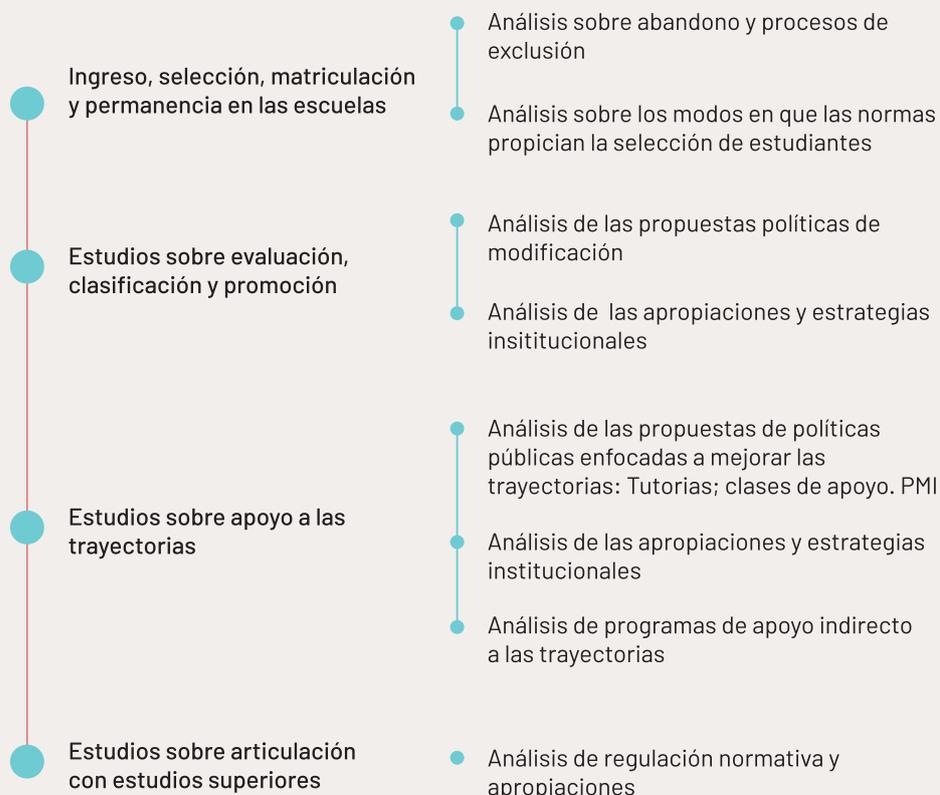
La resistencia de los distintos actores (incluyendo a las familias) da cuenta de la cultura y gramática escolar interiorizada. Esto se expresa en las dificultades para cambiar las prácticas previas y en la resistencia para incorporar nuevas tareas como ser la toma de asistencia por parte de los profesores.

A pesar de haber avanzado con la experiencia el resto de las escuelas no están exentas de tensiones y resistencias producto del formato escolarizar cristalizado. En este sentido, el trabajo

destaca la importancia del compromiso del equipo de conducción como motor del cambio que se expresa en acciones concretas de trabajo con el resto de los docentes. Reuniones de trabajo, circulación de bibliografía y de trabajos prácticos es lo que caracteriza a aquellas escuelas que se encuentran más involucradas. Estas reuniones cambiaron su contenido para pasar de trabajar sobre las problemáticas de los estudiantes a la planificación de las clases (contenidos, bibliografía, evaluación, etc.) por lo cual el cambio en el régimen académico tracciona un cambio curricular. La realización de trabajos integrados entre materias como una de las propuestas de evaluación aparece como una ruptura en la compartimentalización de las disciplinas escolares propias de la gramática escolar y supone un cambio importante en los modos de evaluación. Implica, al mismo tiempo, la ruptura de una del cronosistema escolar, el trabajo de anticipación (con cronogramas, etc) y la preparación de clases “interesante” para que los chicos asistan.

Cabe señalar que, en muchos casos, aunque los directivos promueven este tipo de espacio, dado el modo de contratación de los docentes, da cuenta del voluntarismo de los docentes ya que no se cuenta con las condiciones institucionales para este tipo de trabajo

Componentes referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido



B.2. Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas

Convivencia

Hallamos una serie de investigaciones que exploran la puesta en marcha del régimen académico a partir de la indagación sobre la conformación de la convivencia en las escuelas secundarias, la convivencia impacta en el clima escolar de las instituciones lo que incide en distintos aspectos como el sentimiento de pertenencia que se conforma, la experiencia escolar que tiene lugar, los vínculos que se establecen, cuestiones que colaboran en el sostenimiento de las trayectorias de las y los estudiantes. Este componente es abordado desde distintos ejes, en muchas ocasiones se realiza un análisis de la **normativa que rige la puesta en funcionamiento de este nuevo sistema**, describiendo y analizando aquello que la normativa propone y los dispositivos que promueve poner en funcionamiento en las escuelas (Litichever, 2008; Litichever, 2010a; Litichever 2013a; Roldán, 2012; Nuñez, Litichever, 2015; Litichever, 2015). Desde esta línea de estudios se analiza la intención de democratización del espacio escolar y la búsqueda de inclusión de los nuevos sectores sociales que comienzan a ingresar a la escuela secundaria a partir de su masificación. Se entiende que la convivencia busca promover un espacio más democrático con mayor participación de los distintos actores escolares tanto en la definición de las normas, los Acuerdos de Convivencia, como en la resolución de los conflictos a través de los Consejos de Convivencia. Las prácticas en torno a la convivencia son entendidas como un asunto que permite analizar la desigualdad en la trayectoria educativa de las y los jóvenes debido a que prácticas más restrictivas y menos democráticas y participativas generan exclusión y desiguales modos de vincularse con la institución y sus actores y a la inversa la posibilidad de promover climas de diálogo en la resolución de los conflictos y una participación activa de la comunidad escolar posibilita una inclusión más genuina. Al mismo tiempo es analizada como un **eje en la formación de la cultura política en los jóvenes** en las escuelas y se la toma como una noción que permite pensar acerca de la autoridad en la escuela (Dussel, 2005; Nuñez, Litichever, 2005; Litichever, Nuñez, 2009; Litichever, 2010a; Litichever, 2014a).

En esta línea de trabajos que analizan la propuesta de la normativa y su incidencia en la formación de la construcción ciudadana, Nuñez y Litichever (2005) analizan la Ley 223 del Sistema de Convivencia aprobada en la Ciudad de Buenos Aires en 1999 y la Resolución Nro 1592 del año 2002 de la Provincia de Buenos Aires, estas normas proponen que cada escuela elabore sus propios Reglamentos de Convivencia y que pongan en marcha Consejos Institucionales de Convivencia. Los autores encuentran que aparece la idea de consenso como forma de resolución de los problemas y el diálogo como el mecanismo privilegiado. Analizan cómo estas normas describen a los jóvenes y las concepciones de juventud que definen. Respecto de la idea de autoridad se la analiza indagándola junto con las ideas de paternalismo y responsabilidad. Se pone el foco en el cambio

que introducen las normas en relación con las sanciones, se anulan las amonestaciones en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires se desestima su uso y se introducen las nociones de reparación y prevención como ejes para abordar las transgresiones de los estudiantes buscando prevenir las situaciones que puedan desencadenar en potenciales conflictos y reparar aquellas faltas acaecidas. También se aborda en este estudio la resistencia que muchas veces se produce en las instituciones para incorporar esta nueva perspectiva.

Inés Dussel (2005) propone analizar la formación política que propone la escuela a partir del estudio del orden disciplinario que allí se instaura. A la vez, pone en discusión la coincidencia del "orden legal" y el "país real" retomando el análisis de O'Donnell (2002) para indagar en la distancia entre los reglamentos, el orden legal y la práctica cotidiana en las escuelas, el país real. En el análisis de los reglamentos de convivencia de veinte escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires revisa el desplazamiento de las formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático-legal a formas más reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psico-pedagógicos y en la idea de contrato o negociación con los niños y jóvenes.

También analiza las pistas que estos documentos normativos brindan acerca de cómo se concibe la vida común, el consenso y el conflicto en las escuelas a partir de la revisión de los discursos y fundamentaciones que utiliza, los actores y procesos que define y las formas que propone para resolver conflictos. Retoma la idea de la dificultad para "decir la ley", en un contexto de crisis de autoridad. Sostiene que los reglamentos hablan más en términos de las responsabilidades que tienen los estudiantes, y no tanto utilizando un lenguaje de los derechos y obligaciones, más vinculado con los discursos sobre la ciudadanía. Por otra parte, destaca la falta de inclusión de los adultos dentro de la ley escolar como algunas características propias de las culturas políticas latinoamericanas, donde la ley es para los débiles. Así, revisa que esa ausencia de los adultos en la ley escolar no está en pos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica, sino que refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa. A su vez, concluye que la regulación de la disciplina escolar como aparece en los reglamentos de convivencia combina viejos y nuevos temas y estrategias.

Algunos trabajos por su parte realizan una **contraposición entre el sistema de convivencia y el viejo régimen de disciplina**, analizando los cambios que se producen y lo que habilitan en la experiencia escolar de los jóvenes en las escuelas (Litichever, Núñez, 2005; Litichever, 2010a; Litichever, 2013a; Litichever, 2015). De esta forma se pone el acento en las diferencias entre los distintos sistemas y se analizan las concepciones de uno y otro. En la investigación de su tesis de maestría, Litichever (2010a), analiza que así como el régimen de disciplina es una norma general para todas las escuelas del país y busca regular la conducta de los estudiantes, el sistema de convivencia propone que cada escuela establezca sus normas en función de sus características y las de la comunidad en la que está inserta. La convivencia, propone una cosmovisión mucho

más amplia que el régimen de disciplina ya que no se restringe solamente a la conducta sino que pretende impactar sobre la forma en la que se establecen los vínculos al interior de las escuelas. Otra de las diferencias en las que se centra la autora es que desde el viejo régimen se buscaba establecer las conductas correctas estableciendo prescripciones y prohibiciones; por su parte el nuevo sistema pretende que las normas se definan a partir de promover valores que colaboren en el establecimiento de las formas de relacionarse en el espacio escolar y las formas de transitarlo para conformar la experiencia que allí tenga lugar. También se analiza la forma de enunciación de las normas quiénes las escriben, a quiénes se dirigen, a quiénes incluyen como sujetos para que las respeten (Litichever, 2014b).

Por su parte, Nora Alterman (1999) analiza la disciplina escolar indagando en cómo se configura el dispositivo de sostenimiento de la vigilancia, el control y el orden escolar; quiénes participan en los procesos de regulación disciplinaria y cómo se ejercen las funciones de autoridad, sus posibilidades y límites. La autora plantea que, a pesar de la implantación de Consejos de Convivencia u otras formas institucionales de abordaje de la disciplina escolar, aún no se vislumbran alternativas sustantivas capaces de revertir la actual crisis de convivencia en las escuelas. Crisis que según, la investigadora, es acrecentada por los medios de comunicación que divulgan principalmente los sucesos más críticos que ocurren en las escuelas - agresiones físicas entre profesores y alumnos, peleas con armas cortantes entre compañeros, etc. Las noticias, usualmente, manifiestan una fuerte crítica hacia la escuela denunciando su aparente incapacidad para "contener" a los adolescentes transgresores. A su vez, la autora describe tres grandes grupos de conductas que pueden ser categorizadas de faltas de disciplinas: *conductas espontáneas* (entre adolescentes promovidas en sus interacciones cotidianas, muchas veces animadas por la necesidad de alterar el tedio o el aburrimiento de la jornada escolar); *conductas que transgreden claramente las normas escolares* y conductas identificadas como *faltas graves* (más próximas a conductas delictivas: falsificar la firma del padre en la libreta, pinchar las cubiertas del vehículo del profesor, atentar contra la integridad física de las personas y poner en riesgo la vida humana). Sobre éstas últimas suelen generalmente referirse los periódicos. La autora también analiza que en las actuales escuelas secundarias aún perviven viejas concepciones sobre disciplina escolar que reproducen enunciados, tácticas de control y vigilancia sobre los cuerpos. Así, la disciplina escolar permanecería circunscripta a las funciones de controlar y castigar las infracciones, subrayando de este modo su connotación negativa.

Otro grupo de estudios analizan las **diferencias en la normativa sobre convivencia que proponen distintas provincias y jurisdicciones** del país (Litichever, Nuñez 2005; Litichever, Machado, Núñez, Roldán, Stagno 2008; Litichever, 2010a; Roldán, 2011; 2012). Así, en Litichever (2010a y 2012a) se pone el acento en los aspectos comunes de los distintos reglamentos de convivencia, se analiza aquellos ítems que se busca regular y se analizan las diferencias y similitudes respecto de la regulación anterior. Se identifica que, si bien los nuevos reglamentos proponen una serie

de principios interesantes para pensar la regulación de los vínculos en las escuelas, a la hora de definir más puntualmente las pautas de conducta se produce, lo que la autora define como una *normativización*, estableciendo el mismo tipo de normas que estaban presentes en el régimen de disciplina: la apariencia, la asistencia y puntualidad, el respeto de los símbolos patrios, el cuidado del edificio y la evaluación. Así, se analiza que estos ítems están alejados del tipo de normas en las que buscaría enfocarse en el establecimiento de los vínculos. En el trabajo de Litichever, Machado, Nuñez, Roldán, Stagno (2008) se abordan los cambios producidos en las normas definidas en las escuelas a partir de los distintos contextos sociales. Allí se identifican normas diferentes para distintos grupos de escuelas, se destacan nuevas problemáticas surgidas a la luz del nuevo contexto a las que se define como *neotransgresiones*. Por su parte, Soledad Roldán (2012) analiza la distancia entre las propuestas en torno a la convivencia a nivel nacional y las definiciones establecidas jurisdiccionalmente. En particular, la autora analiza el caso de la provincia de Neuquén donde revisa que la falta de definición jurisdiccional ha generado una situación de vacío normativo sobre el cual se construyen las producciones escolares diversas, a la vez que predominan normas informales, pudiendo dar lugar a decisiones arbitrarias respecto de la aplicación de sanciones. De esta manera, la investigadora detecta en el análisis de Reglamentos de Convivencia de escuelas neuquinas, una importante falta de direccionalidad a nivel provincial.

Previamente en otro trabajo Soledad Roldán (2011) planteó que a fines de la década del '90, la disciplina escolar cobró centralidad nuevamente, a partir de la configuración de discursos sobre la seguridad que vinculaban violencia, delito y pobreza, responsabilizando a las escuelas por la crisis de autoridad y apuntando a los jóvenes como nueva amenaza. En este marco se propone el análisis de Reglamentos de Convivencia elaborados por las escuelas. Describe que la mayoría de los reglamentos estudiados recuperan el Reglamento General en relación con las sanciones disciplinarias tradicionales (amonestaciones y suspensiones) pero supone que esto se debe más a los 'usos y costumbres' y no tanto a una toma de decisión deliberada de los modelos de disciplina que se consideran más apropiados y/o consensuados. Por otra parte analiza la emergencia de algunas las normas en ciertas instituciones a partir de su transgresión "la norma adquiere visibilidad también a través de la trasgresión", en este sentido, pone luz sobre la contradicción que se genera cuestionando acerca de cómo es posible que se transgreda una norma que no se sabe que existe, si como tal, se construye a posteriori y sólo a partir de que alguien indica que la acción constituye una trasgresión. Este aspecto es interesante para retomar el análisis que desarrollábamos más arriba respecto a la invisibilización de las reglas del régimen académico para todos los actores y como en muchas oportunidades las mismas se mantienen en un plano implícito y resultan desconocidas para algunos estudiantes que se anotan de las mismas cuando se presenta la dificultad. En este sentido, la autora plantea que en la ausencia de un terreno común, la regla se instituye para cada situación y por tanto no puede transponerse a otras situaciones y de esta forma, la falta de 'reglas de juego' claras para todos dejan más desprotegidos a los sectores que tienen menos márgenes de libertad en la elección de los circuitos a recorrer, más aún en un mundo que no tiene los 'códigos de la fami-

lia' que parecen imperar en algunas escuelas. Otra de las conclusiones a las que arriba la investigadora es que en el análisis de los reglamentos de convivencia, halló una pervivencia de expresiones abstractas que remiten a una concepción ahistórica de las normas. Esto hace que la comprensión de las mismas se entienda como natural y, por lo tanto, la desviación como una falencia individual en la internalización de la norma transgredida. A su vez, cuestiona la falta de producción de políticas educativas en relación con la convivencia, situación que ha dejado a las escuelas sin un marco normativo común en el cual fundar las propias producciones. Dejando librada a cada institución la decisión sobre la necesidad de producir normas formalizadas y sobre su actualización. Así, describe que en la convivencia escolar imperan las normas informales, creando un terreno que propicia la arbitrariedad ya que los sujetos no pueden recurrir a ningún marco referencial para tomar decisiones y discutir las regulaciones que recaen sobre ellos. A su vez, manifiesta que la inexistencia de marcos comunes dentro de los cuales construir la convivencia, no implica la desaparición de los 'criterios de normalidad', propios de la disciplina moderna. Pero, analiza que los mismos están operando, no ya como criterio general, sino como un criterio individual. Señala que, al no definirse criterios comunes sobre los cuales construir justicia, la norma puede tornarse un mecanismo de individualización y muchas veces de segregación de quienes la transgreden. También define a las normas como mecanismos de tramitación de los conflictos y construcción de fronteras entre el adentro y el afuera escolar. Por lo que propone que el análisis de estas es central para comprender la producción del espacio escolar. A la vez, entiende que la escuela se constituye en un espacio diferencial ya que propone sentidos distintos de aquellos que habitan los sujetos en su cotidianeidad familiar, barrial e incluso social. Y analiza que esta discontinuidad puede interpelar, a aquello conocido, familiar pero que también puede permitir anclar a los sujetos a una nueva cotidianeidad. La autora concluye que por el contrario, existen construcciones normativas que ofrecen fronteras pero también pasos fronterizos, "que habilitan anclajes en un 'ser parte' que implica resguardo pero también habilitan la potencialidad de subversión presente en todo ordenamiento entendido como contingente" (Pág. 193).

Algunas investigaciones analizan la **permanencia de normas tradicionales** en el ámbito escolar pero reformuladas a partir de los contextos actuales, en este sentido la vestimenta aparece como una norma emblemática sobre la que más se insiste en las escuelas para que se cumpla. Otras normas históricas sobre las que se hace hincapié en las escuelas son aquellas vinculadas con la asistencia y la puntualidad o las referidas al respeto de los símbolos patrios (Litichever et al 2008; Litichever, 2010a; Litichever 2014b; 2013b; Paulin y Tomasini, 2009). En su trabajo, Soledad Roldán (2011) revisa cómo se reeditan ciertas normas vinculadas a la convivencia con nuevos matices que producen nuevas formas de comunidad. Así, concibe a las normas como productoras del espacio escolar y sus fronteras. Concluye que "frente a la crisis de los lazos sociales tradicionales, la vestimenta puede ser una forma de producir anclajes y pone en evidencia la potencia de la escuela en la construcción de nuevos modos de asociación que se fundan muchas veces en nuevos modos de cerrazón y de exclusión" (Pág. 177).

Una serie de trabajos establecen grupos distintos de escuelas según la forma que cobra la convivencia, así se establecen *tipologías* de escuelas (Litichever, 2010a, Litichever, 2011) según dónde pongan el acento en la formación de los estudiantes y cómo se configure la regulación que establecen a partir de los acuerdos de convivencia. La autora identifica seis grupos de escuelas que definen de diferente forma su regulación y destaca que estos grupos se corresponden con distintos sectores socioeconómicos que las instituciones reciben de forma preponderante. Los grupos fueron denominados: escuelas de formación para la élite, escuelas de formación ciudadana, escuelas de formación para el trabajo, escuelas de formación para la contención y escuelas para la inclusión. En otros trabajos (Nuñez, Litichever 2009; 2010; 2015) establecen grupos de escuelas donde analizan cómo se dan los vínculos, la participación y cómo se defienden las normas en cada una de ellas. Así, organizan estas escuelas en distintas comunidades: conexas, homogéneas, disgregadas que permiten analizar la conformación de las relaciones y la organización de la vida escolar de distinta forma según el tipo de comunidad que se establece.

A su vez, otros trabajos se proponen revisar el **funcionamiento más específico del sistema de convivencia** puesto en práctica en las escuelas analizando las normas que se establecen, los nuevos modos de resolución de los conflictos, las formas de participar de los jóvenes de estas distintas instancias (Alterman 1999, 2009; Paulin, 2002; 2006; 2009; Paulin, et al, 2012 Litichever, 2012b; 2014a; mimeo a; mimeo b; Nuñez, Litichever, 2015; Fridman, Litichever 2016, Roldan, 2011; García Bastán, 2017).

Nora Alterman (1999) se propone precisar la noción de disciplina escolar; cómo se configura el dispositivo de sostenimiento de la vigilancia, el control y el orden escolar; quiénes participan en los procesos de regulación disciplinaria y cómo se ejercen las funciones de autoridad, sus posibilidades y límites. Así realiza un rastreo histórico identificando que mientras que en la pedagogía de Comenio la disciplina y los castigos corporales sólo debían utilizarse en casos extremos, para La Salle, la estrategia disciplinaria por parte del maestro debía ser una constante sobre el cuerpo infantil para evitar que ocurra una falta. La organización del espacio escolar colaboraba con este fin para facilitar la vigilancia, el establecimiento de jerarquías y la asignación de recompensas. Luego del recorrido histórico, la autora identifica a la disciplina escolar en el corazón mismo de la escuela, volviéndose el principal recurso de ordenamiento del espacio escolar y aspecto central de la autoridad pedagógica. La investigadora destaca que observa una notable semejanza y persistencia de los postulados de origen de la pedagogía disciplinaria en la configuración actual de los dispositivos de disciplinamiento escolar: "I) La disciplina escolar configura un dispositivo de formación de los sujetos. II) La disciplina escolar interviene en la constitución del orden escolar. III) La disciplina escolar se dirime en los juegos del poder relacional" (pág. 47). Luego retoma la perspectiva foucaultiana para el análisis de la disciplina a través de la noción de dispositivo a partir de la cual analiza que los sistemas disciplinarios escolares tienen una doble y simultánea función: ser coercitivos y productivos; el dispositivo disciplinario actúa formando a los sujetos,

si bien reprime conductas, a la vez produce saberes. Por otra parte, pone atención sobre algunas regulaciones específicas como el uso del tiempo y el espacio escolar. En relación con el tiempo escolar, sostiene que se trata de un tiempo disciplinario alrededor del cual se pauta la dinámica de la jornada escolar: las entradas, las salidas, los momentos de descanso o recreo, el aprendizaje en clase y a la vez se codifican las sanciones en caso de infringirse las normativas específicas que lo regulan. En cada institución se establecen regulaciones singulares en torno al cumplimiento de los tiempos y otras resultan comunes en su búsqueda de transgresión (llegar tarde al curso luego del recreo, ingresar tarde a la escuela, o retirarse sin autorización). Respecto del espacio escolar, reflexiona sobre el modo en que el espacio se configura como un espacio disciplinario. Su demarcación anticipa lugares jerárquicos de los sujetos donde su uso está condicionado por la jerarquía que se ocupe en la institución y un uso indebido de ese espacio trae como consecuencia la posibilidad de una sanción.

Los reglamentos de disciplina contienen el conjunto de normas explícitas que regulan el accionar de los sujetos, y otras operan en un registro implícito. La autora concluye que “independientemente de su carácter implícito o explícito, la particularidad más destacable de estas regulaciones se relaciona con la ‘naturalización’ del castigo y del sistema de sanciones tanto para el que se sabe castigado como para quién deba aplicarlas” (pág. 50).

En otro trabajo, Alterman (2009) retoma estas ideas para revisar la experiencia de transformación de los procedimientos de regulación de la disciplina escolar, en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba donde indaga las características de los nuevos procedimientos de regulación de la disciplina escolar y las estrategias de los sujetos ante estos los cambios. En particular, analiza las estrategias impulsadas desde la gestión directiva, como motor y pieza clave de dicho proceso. Se trata de un estudio de casos desde una mirada socio-antropológica en la investigación educativa. Allí revisa la disciplina escolar en tanto dispositivo de regulación de prácticas desde donde se regulan los procedimientos de definición de la sanción y la construcción de autoridad pedagógica.

En sus trabajos Horacio Paulín (2002,2006,2009) realiza un estudio sobre la implementación de los Consejos de Convivencia en las escuelas secundarias de Córdoba reconstruyendo sentidos fundantes para sus actores y revisando los aspectos sobre los que realizan innovaciones respecto del régimen de disciplina anterior. Allí analiza cómo comienzan a gestarse un conjunto de experiencias institucionales que optan por modos participativos de gestión de la disciplina escolar, que dan cuenta de cierta disconformidad con el sistema tradicional de disciplina ya que no tenían en cuenta procesos de reflexión y cambios de actitudes en los alumnos, la búsqueda de la prevención de las conductas de indisciplina que afectan a las relaciones entre los jóvenes entre sí y con la escuela y destacan significaciones políticas que podían contribuir a la democratización de las relaciones de poder en la escuela. Así, describe el funcionamiento y la organización de los Consejos de Convivencia y afirma que, si bien la provincia de Córdoba contaba con una vasta experiencia de innova-

ción desde 1985 en relación con la modalidad de resolución de las transgresiones en las escuelas, las políticas educativas no tomaron en cuenta esta trayectoria y trataron de imponer proyectos de convivencia sin reconocer las acciones previas de las escuelas, ni dar condiciones institucionales adecuadas. Paulin (2009), plantea la adecuación normativa de convivencia y la conformación de Consejos de Convivencia en coexistencia con el sistema de amonestaciones, que parten de lógicas contradictorias y señala que estas contradicciones no fueron puestas en discusión. A su vez, analiza el funcionamiento de los Consejos de Convivencia que se conforman para la elaboración y revisión de la normativa escolar con la participación de alumnos y familias, la generación de jornadas y actividades de convivencia para una participación democrática de los jóvenes en la escuela. El autor concluye que cuando el funcionamiento de los Consejos de Convivencia se centra en promover la convivencia y no en administrar sanciones, "las experiencias son favorables para recrear un orden escolar configurado en relaciones de autoridad que se construyen desde un trabajo pedagógico que considera que la apropiación de las normas es parte del proceso de aprendizaje con participación de los jóvenes y no una mera inducción o imposición" (Pág. 3). También señala ciertas dificultades de este dispositivo donde los estudiantes delegados del consejo en ocasiones toman el rol de "jueces" de sus compañeros (incluso con más rigidez que los adultos) y otros les dan "consejos", recomendaciones a sus compañeros sobre cómo presentarse al Consejo, simulando sentimientos de culpa y arrepentimiento para generar atenuantes en las sanciones que se les impartirían. Revisando entonces el funcionamiento de estos organismos, el investigador sostiene que los mismos instalaron experiencias escolares interesantes tales como el "derecho a réplica, un espacio para ser escuchados y un tiempo diferente a la clase donde los adultos dialogan con ellos. A veces se logra como en algunas experiencias todavía en vigencia que entre adultos y adolescentes se construyen acuerdos (provisorios) y prácticas de reflexión y ejercicio de los derechos, de los jóvenes y también de los adultos" (2009:5).

En el trabajo de Paulin, et al, 2012 analizan la construcción de sentidos acerca de los conflictos en las relaciones de convivencia en escuelas secundaria privadas que están realizando cambios en los modos de regulación de la convivencia e inclusión educativa. Uno de los casos, está en un proceso de re-elaboración del reglamento y de implementación de un proyecto de convivencia a través de Consejos de Aula y Consejo de Convivencia. El otro de los casos se trata de una escuela que viene atravesando una serie de cambios para garantizar su supervivencia como institución y la fuente de trabajo para los docentes. Analizan los proyectos de inclusión educativa y atención de jóvenes con dificultades de integración escolar, asambleas escolares y consejos de convivencia con participación de jóvenes y docentes, allí pudieron observar tensiones entre sentidos democratizadores y aspectos correctivos propios de prácticas educativas disciplinantes. También detectaron diferencias entre las representaciones y posicionamientos de los colectivos docentes y directivos en los distintos proyectos y los aportes de los estudiantes cuando asumen una participación activa. Por su parte, concluyen que todo proceso de innovación en la regulación democrática y productiva de la convivencia escolar, y en

particular aquellas que asumen el desafío de incluir a estudiantes que han vivenciado trayectorias escolares dificultosas, deben poder visibilizar el nivel de lo político institucional como una dimensión esencial del proceso de cambio, para que estos asuman una dinámica progresiva, abordando los procesos micropolíticos intervinientes.

Por su parte, para analizar el funcionamiento del sistema de convivencia escolar Lucía Litichever (2012b; 2014a; en prensa a y b) analiza las normas que se establecen en las escuelas para la regulación de los sujetos, allí se detiene en la reflexión acerca de la persistencia de ciertas normas y la preponderancia que ejerce la regulación de la apariencia en las escuelas delineando en ocasiones prácticas de exclusión que atentan con los principios del sistema de convivencia y el mandato de la inclusión de la obligatoriedad de la escuela secundaria. A su vez, pone en relación los principales motivos de conflictos que los y las estudiantes enuncian y las normas que más se regulan. Así, identifica una distancia entre unas y otras, destacando una dificultad para visualizar los conflictos reales y abordar normas acordes a ellos. Por otra parte, analiza las principales causas de sanción tanto las descriptas por los y las estudiantes como a través de un análisis de las notas de cargo aplicadas. En el análisis de las notas de cargo reflexiona sobre el dispositivo en sí, sus potencialidades, su lugar innovador respecto del sistema anterior en cuanto a la posibilidad de participación, a través del descargo de los estudiantes y de la necesidad de generar un espacio de diálogo y reflexión sobre la acción de transgresión desarrollada. También se detiene el análisis de los años escolares que tienen mayores sanciones y la adaptación que tienen lugar a medida que los y las estudiantes avanzan en su escolaridad. Por otra parte, da cuenta de cierto viraje en las acciones transgresoras donde en los primeros años están relacionadas con las peleas y conflictos entre compañeros y a medida que avanzan en la escolarización tienen más que ver con conflictos con la institución y su formato: la presencialidad, la utilización el espacio, las jerarquías, entre otros. También analiza el funcionamiento del Consejo de Convivencia, la participación de las y los estudiantes allí y la formación ciudadana que habilita. A su vez, se detiene en el análisis de nuevas prácticas de sanción entre ellas las trayectorias especiales desarrolladas en una de las escuelas para estudiantes que han transgredido, analiza la dinámica propuesta y destaca sus potencialidades y sus posibles riesgos. Estas trayectorias son recorridos que se diseñan de forma particular para ciertos estudiantes que se considera, básicamente, por cuestiones vinculares que no pueden sostener el formato clásico de asistencia de los cinco días de la semana, entonces se les propone una asistencia acotada, fuera del grupo clase y con algunos docentes asignados para el seguimiento de su recorrido.

Denise Fridman y Lucía Litichever (2016) parten del análisis de una sesión de un Consejo de Convivencia para indagar en su funcionamiento y en las posibilidades de participación y asumir las responsabilidades que le otorga dicho espacio a los estudiantes. Por otra parte, destacan prácticas discrecionales ya que ante una misma situación distintos estudiantes reciben dis-

tintas sanciones donde esta discrepancia parece vincularse con su desempeño y las señales respecto del arrepentimiento o admisión de culpabilidad. Las autoras establecen relaciones entre el sistema de regulación de la convivencia de las escuelas con el de regulación penal juvenil. A la vez, resaltan que la transgresión busca, en cierta manera, sostener la dinámica escolar. En el caso analizado, lo que pretendían los jóvenes sancionados, al quemar el libro de asistencia (transgresión cometida y revisada en el consejo de convivencia analizado) tenía que ver en parte, con poder sostener su escolaridad bajo las reglas que el sistema les propone, las reglas del régimen académico, en este caso, específicamente, la asistencia.

Otros estudios (Alterman, 2009, por ejemplo) abordan la convivencia en diálogo con la violencia y entienden que el control de la disciplina, la violencia y la convivencia son los principales problemas que enfrentan hoy las escuela y que se manifiestan con múltiples matices más allá de la pertenencia socioeconómica del alumnado y el tipo de gestión de la institución. Alterman (2009) hace una distinción entre disciplina como algo institucional, parte del trabajo colectivo y la indisciplina como algo individual, la no adecuación o aceptación de las normas. Analiza la disciplina desde el plano del dispositivo, lo que le permite interpelar el problema, reconociendo conexiones entre discursos, prácticas, reglamentos, espacios y tiempos –no siempre aparentes– y advertir así su incidencia en los episodios de indisciplina o en los conflictos de convivencia. La mirada del dispositivo permite comprender e interpretar las relaciones entre los sujetos y la normativa escolar. Analiza el mecanismo de aplicación de las sanciones e identifica allí dos tipos de autoridades: autoridad competente y autoridad no competente. El directivo que es el que ratifica la sanción se convierte en una autoridad competente y el docente que desconoce cómo se desencadena el pedido de sanción se vuelve una autoridad no competente para los estudiantes. En el estudio presenta el caso de una institución que modifica su modo de aplicación de las sanciones a partir de un cambio en el equipo directivo y analiza estas transformaciones y las consecuencias que tienen en los modos de resolución de los conflictos. Desde una perspectiva distinta, el trabajo de Gil Moreno et al (2012), realizado en la provincia de Tucumán en escuelas secundarias de gestión pública, analiza, desde un enfoque teórico psicosociocultural, que combina un abordaje cualitativo y cuantitativo, las condiciones psicosociales del contexto educativo que favorecen y/o obstaculizan la convivencia escolar. Como el abordaje combina la técnica de investigación acción, los investigadores construyeron actividades preventivas, de reflexión y problematización con alumnos, docentes, tutores y preceptores en torno a las modalidades habituales de interacción y resolución de conflictos. Registraron conocimientos contextualizados relativos a la violencia/ convivencia en las instituciones educativas en relación con un análisis de las condiciones psicosociales del contexto educativo que favorecen y/o obstaculizan la convivencia escolar. Construyeron proyectos colectivos institucionales que posibilitaron la participación de todos los actores y la creación de estrategias institucionales y de aula innovadoras que contribuyeron al clima escolar. A partir de estas acciones se analizaron las representaciones y los sentidos atribuidos por los actores.

Por su parte, Guido García Bastán (2017) busca realizar un aporte al campo de estudios sobre los fenómenos de violencia y conflictividad en las escuelas a partir de una investigación cualitativa basada en un estudio de casos. El estudio pone la atención sobre la emergencia de la conflictividad cotidiana en las relaciones inter-generacionales revisadas como parte de la evaluación escolar informal de los estudiantes. El investigador explora la conflictividad en las interacciones áulicas y la relación entre esta conflictividad y las prácticas de evaluación informal. Concluye que las evaluaciones informales activan y configuran repertorios morales y constituyen una explicación acerca de las diferencias que asumen las intervenciones docentes en los procesos de conflictividad.

Como **área de vacancia** en relación con la convivencia identificamos una ausencia de investigaciones que puedan realizar un análisis que permitan establecer un mapa completo de la convivencia en las escuelas secundarias a lo largo de todo el país. Si bien hay investigaciones que realizan descripciones sobre la convivencia en distintas provincias: Paulin (2002, 2006, 2009), Paulin et al (2012), Alterman (2009) García Bastán (2017) en Córdoba; Roldán y Machado (2008) Roldán (2011, 2012) en Neuquén; Gil Moreno, Gonzalez y Garrocho (2012) en Tucumán; Dussel (2005), Corrado, Otero, Padawer y Rodríguez (2008) y Fridman Litichever (2016) en Ciudad de Buenos Aires; Litichever (2014a; 2012b) en la provincia de Buenos Aires y hallamos otro grupo de trabajos que buscan describir y establecer comparaciones entre jurisdicciones: Litichever, Núñez (2005) y Litichever (en prensa a y b) en Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, Litichever, Núñez (2015) en Ciudad de Buenos Aires, Rosario y Provincia de Buenos Aires; Litichever, Machado, Núñez, Roldán, Stagno (2008), Litichever (2010a; 2011; 2013a; 2012a; 2014b) en Ciudad de Buenos Aires, Salta, Neuquén y Provincia de Buenos Aires, sería interesante poder contar con un recorrido global de todas las provincias donde se pueda analizar tanto la definición de la normativa en relación a la convivencia como su puesta en práctica y apropiación en las escuelas.



B.3. 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

Participación

Otro grupo de trabajos de investigación indagan en el régimen académico a partir de analizar la participación de los jóvenes en las escuelas, abordándola con distintos sentidos. En algunos trabajos es analizada a partir de lo que las **normas** proponen que se genere en las escuelas respecto de la participación e involucramiento de los jóvenes en el quehacer escolar diario (Fabbri, Cuevas, 2014; Otero, 2016; Núñez, P. Chmiel, F. y Otero E., 2017; Otero, E., Salti, P. y Fridman, D., en prensa). Por otra parte, otros estudios se abocan **al análisis concreto de situaciones de participación en las escuelas** revisando qué ocurre allí, qué se genera a partir de la participación, cómo repercute en la formación ciudadana a partir de esta práctica cívica y qué conflictos aparecen (Nuñez 2010a; Nuñez 2010b; Machado, 2011; Machado, 2013; Fabbri, Cuevas, 2014; Errobidart, 2015). En otros estudios el análisis pone el eje en la comparación entre las **actuales formas de participación de los jóvenes en las escuelas y otras históricas** (Núñez, P. Chmiel, F. y Otero E., 2017). A su vez, otros trabajos **indagan el viraje producido en la participación de los jóvenes en las escuelas a partir de la recuperación de la democracia** en el país, donde encuentran una búsqueda por recobrar la civilidad, ocupar espacios públicos e interactuar en distintos ámbitos (Chavez, Nuñez, 2009). También hay estudios que se proponen analizar qué **otros espacios de participación van surgiendo** y se van convirtiendo en legítimos para los jóvenes en las escuelas más allá del tradicional Centro de Estudiantes (Nuñez 2010 a y b). En algunos trabajos se propone una revisión de las trayectorias de participación de los propios jóvenes y de sus historias familiares indagando en cómo impactan las mismas en las decisiones acerca de participar y en la posibilidad de tomar la palabra (Nuñez 2010a; Machado 2011; Machado 2013).

Sonia Fabbri y Verónica Cuevas (2014) **revisan las leyes** que propician la conformación de Centros de Estudiantes en las escuelas en la provincia de Río Negro donde promueven la "participación activa de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, estimulando una buena relación de convivencia entre los mismos" (Pág. 7). Indagan que a partir de dichas leyes "se pretendió desarrollar la capacidad de elección y decisión del alumno, en un marco de libertad y responsabilidad que propiciara la internalización de los valores democráticos como sistema de gobierno y estilo de vida, garantizando la pluralidad de ideas y la defensa de los derechos humanos contribuyendo al desarrollo de acciones en beneficio de la comunidad"(Pág. 7). Además, mencionan que ante el cambio de formato de las escuelas secundarias, sobre todo las nocturnas, cambian los modos de participar y concebir el Centro de Estudiantes. Las autoras también estudian los modos de participación de los jóvenes en las escuelas, este aspecto será analizado luego, junto al grupo de estudios que abordan esta cuestión.

Entre los trabajos que analizan la **participación estudiantil en las escuelas**, podemos mencionar, por ejemplo, el estudio de Luciana Machado (2011; 2013) que investiga los espacios de participación estudiantil en cuatro escuelas medias neuquinas, desde la perspectiva de la formación ciudadana. Aborda la participación en el entorno escolar, considerando aquellas acciones, modos y aprendizajes que le permiten al estudiantado organizarse de manera colectiva para generar instancias de intervención y toma de decisiones. Toma la categoría "espacios de participación" para considerar dicha participación como un ejercicio que combina las relaciones pedagógicas (estudiantes, docentes, organizaciones), las culturas escolares y políticas, y las dimensiones física y simbólica. La investigadora analiza el rol fundamental de la escuela en la enseñanza de la participación a la que entiende como la acción que permite a los sujetos involucrarse en la vida pública y en la toma de decisiones que los afecta como ciudadanos y ciudadanas. Remite para este análisis al rol de la escuela desde sus orígenes en cuanto a su vinculación con la formación del ciudadano, entendiéndola como el desarrollo de capacidades que posibiliten la participación en la vida política y social y el ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones. Por otra parte, problematiza el concepto de participación ya que define que se construye en interacción con diversos sujetos, en sitios y coyunturas específicas. Toma a los "espacios de participación estudiantil" como referencia a redes de relaciones entre sujetos que forman parte de la institución educativa y entiende que dichos espacios no sólo se construyen en relación con los lugares físicos, sino fundamentalmente en la dimensión simbólica y en la acción. Por otra parte, reflexiona acerca de que la participación no sólo es un derecho constitucional, sino también que se trata de un medio para mejorar la convivencia ya que participar implica no sólo ser parte sino también tener parte y a partir de la conciencia de los deberes y derechos, comprometerse cotidianamente y tomar parte en relación con el logro de acciones concretas que implica un compromiso con el otro, en función de metas comunes, para lo cual es necesario lograr ciertos consensos. En este sentido, la investigadora discute con el sentido común de la noción de participación estudiantil que la reduce a los Centros de Estudiantes y otras organizaciones estudiantiles y propone una visión más amplia y compleja por lo que hace referencia a los espacios de participación y no a la participación a secas. Estos espacios dan lugar a múltiples interacciones y dinámicas entre alumnado y profesorado, que permiten el desarrollo de competencias para el ejercicio de la vida ciudadana. Por otro lado, la autora analiza la implicancia de estos espacios en la constitución de una determinada cultura escolar. Además, se detiene en el análisis de la trayectoria de participación de los estudiantes en función de la participación de los miembros de su familia y como la misma impacta en las posibilidades y modos de participar en el espacio escolar. También distingue dos fuentes de organización de la participación si la misma parte de los estudiantes o de los docentes y revisa qué instancias surgen de cada una de estas fuentes. En cuanto a los espacios generados diferencia aquellos en los que la participación es obligatoria y los que permiten que los y las estudiantes tomen la decisión de participar o no, allí también analiza que en algunos de estos espacios la participación es efectiva y en otros, por el contrario, son más simbólicos ya que el estudiantado tiene presencia pero su voz no es parte de las tomas de decisiones que allí se promueven.

Por su parte, y en la misma línea de estudios que analizan la participación de los y las jóvenes en las escuelas encontramos los trabajos de Sonia Fabbri y Verónica Cuevas (2014) que analizan las distintas acepciones de la noción de participación con la intención de indagar en la subjetividad de los jóvenes que asisten a escuelas nocturnas y sus modos de participación. A la vez, distinguen, tal como Machado (2011) la participación promovida desde la propia institución y la autogestionada por los jóvenes. Entre las actividades promovidas desde la escuela encuentran distintos talleres, como por ejemplo de costura, que brinda la escuela para ayudar a los estudiantes a nivel personal o como una posible salida laboral. También describen la promoción de la participación en actividades culturales para los estudiantes. Por otro lado, describen actividades como los festejos del día del estudiante que parecen generar el interés tanto de docentes y alumnos y son vistos como una forma de fomentar la participación y la integración entre los jóvenes y la necesidad de promover instancias de diversión, y el disfrute de un tiempo libre en compañía de sus pares. Este tipo de actividades es valorada ya que se promueven lazos entre sujetos, que conviven en un espacio y un tiempo histórico, social y cultural común, al decir de las autoras. En relación con las actividades autogestionadas, las autoras describen que "los jóvenes que transitan las escuelas medias nocturnas ni son homogéneos, ni representan una categoría cerrada y definible menos aún sus formas de participación ya que encontramos un abanico de experiencias de socialización que van desde la no vinculación con diferentes propuestas por su grupo de pares hasta la participación en las diferentes actividades que los mismos propician: delegado del curso, presidente del centro de estudiantes, organización de la fiesta de la primavera, fiesta de fin de curso"(Pág. 5). Las autoras concluyen que la participación no es un valor innato, sino que es algo que se aprende a través de distintas acciones, señalan que a participar se aprende participando de manera que la participación es en sí misma un aprendizaje que requiere formación e información por lo que debe ser acompañada de procesos formativos y que la escuela es una institución que debe educar para ejercer la participación ciudadana. Por otra parte, las autoras, marcan la particularidad del estudiantado adulto en la participación y las necesidades específicas que tienen por lo que en muchas ocasiones la participación, está condicionada a la complejidad de la vida diaria y las obligaciones que tengan. En este punto, es interesante la distinción entre la participación de los estudiantes en términos más generales y la participación política, si bien las autoras no realizan esta distinción, entre los ejemplos que traen para el análisis se abordan ambas cuestiones, por un lado se hace referencia a ámbitos en los que las y los jóvenes se encuentran activos y participan de los mismos, como el taller de costura por ejemplo, y otro tipo de instancias que implican una organización, generar una demanda, como podría ser el llevar adelante un festejo propio.

Por su parte, Analía Errobidart (2015) propuso, en su tesis de doctorado, indagar y comprender las prácticas asociadas con la construcción de una ciudadanía activa y participativa que desarrollan los jóvenes estudiantes en las escuelas secundarias seleccionadas, en la ciudad de Olavarría. La autora retoma para el análisis las nociones de posiciones y disposiciones de Bourdieu para revisar la pregunta por los distintos modos de construir ciudadanía de los jóvenes en un

sistema educativo fragmentado. Así, sostiene que la desigualdad de las posiciones sociales imprime diferentes disposiciones en los sujetos tanto frente a la nueva “oferta” educativa, como a la obligatoriedad de la educación en el nivel secundario. Por otra parte, la investigadora plantea que una serie de conceptos (extensión de la obligatoriedad de la educación, formación ciudadana y política en perspectiva de derecho, participación política de los jóvenes, inclusión social en la escuela secundaria) que han sido instalados por el discurso oficial de la política educativa nacional y que en tanto conceptos “constructores de sentido”, se constituyeron como una referencia y, a la vez, un desafío para comprender cómo opera en las prácticas de los actores y cómo son resignificados por los jóvenes escolarizados. La pregunta que orienta la investigación hace referencia a cómo construyen su condición de ciudadanos los jóvenes que asisten a la Escuela Secundaria Básica –obligatoria– en la ciudad de Olavarría, en tiempos de profunda desigualdad social. La investigación parte de suponer que la escuela es una de esas instituciones que han gravitado significativamente en la formación de los ciudadanos, que ve alterada su función y su sentido. A diferencia de otras investigaciones que analizan la participación de los jóvenes en las escuelas, en este caso se trata de una indagación que incorpora el análisis de la formación ciudadana y de las prácticas políticas vinculadas al desarrollo curricular. Así, se presenta un análisis de política educativa en su relación con los diseños curriculares producidos en los últimos 30 años, para el grupo de contenidos vinculados a la formación/construcción de ciudadanía. Se analizan por un lado, los documentos curriculares en tanto disposiciones prescriptivas que orientan la acción escolar, los dispositivos propuestos para su desarrollo y concreción, y las prácticas que se producen a partir de ellos, en las cinco escuelas secundarias seleccionadas como campo de la investigación. El trabajo de investigación le permitió a la autora construir tres categorías con las que se identifica a la ciudadanía activa: la convivencia (como construcción fundamental de la vida en común, analizando las tensiones, interacciones y conflictos en la vida cotidiana escolar, y las reflexiones de los sujetos); la política y lo político en la participación juvenil en la escuela secundaria básica (espacios que se habilitan, prácticas que tensionan las lógicas de la escuela); la acción de los jóvenes que desafía la escuela. La autora concluye que las prácticas de convivencia, participación y demanda generadas en la escuela no parecen estar contribuyendo, por sí mismas, a la construcción de una ciudadanía activa y colectiva, tal como la que los tiempos actuales y la construcción de una democracia participativa requiere, sino que, por el contrario, conducen a delinear un escenario social y político, entre los jóvenes, cada vez más distanciado y desigual. También plantea que es posible que la debilidad de la formación en ciudadanía no resida en las particularidades de los jóvenes en los escenarios contemporáneos sino a la ciudadanía restringida y de baja intensidad que los adultos exhibimos como modelo.

Otros trabajos analizan las **relaciones entre juventud y participación**, en esta línea encontramos las investigaciones de Pedro Nuñez que en su tesis doctoral y otros artículos (Nuñez, 2010a; Nuñez, 2010b) revisa las relaciones entre juventudes, política y escuela secundaria. Se propuso analizar las disposiciones, actitudes e identidades vinculadas a la política y lo político desarrolla-

das por los jóvenes durante el tiempo transcurrido en la escuela secundaria, para de esta forma, acercarse a comprender las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares. También le interesó estudiar cómo interpretan los jóvenes sus acciones, cómo comprenden el mundo. Recupera la pregunta planteada por Walzer acerca de la pertenencia a una comunidad política, con la intención de dar cuenta de la manera en que en las escuelas estructuran las relaciones de poder y procesan los conflictos. De esta manera, aborda el análisis de las instituciones escolares en tanto comunidades buscando indagar allí cómo se estructura la pertenencia a las mismas, los aprendizajes y las posibilidades de acción política que allí pueden tener lugar. El autor concluye que las formas de organización escolar tienen implicancias prácticas para los jóvenes en la configuración de distintas maneras de aprender y vivir la política y lo político, que difieren de acuerdo con las características de cada institución y de las historias y expectativas de quienes asisten a ellas produciendo diferencias significativas en la construcción ciudadana. Desarrolla la investigación en seis instituciones de la provincia de Buenos Aires (La Plata y el Gran La Plata), realizando el análisis a través de dos ejes: el primero de ellos hace referencia al estudio de las normas y de las prácticas juveniles, el segundo explora los sentimientos de justicia y los significados de respeto. La descripción del clima escolar en cada establecimiento le permitió comprender el contexto de interacción donde los jóvenes se vinculan con la política. De esta manera se detuvo en la revisión de las sanciones que se aplican, la circulación por el espacio escolar, los usos del tiempo y sus posibles alteraciones, la distribución de los cuerpos en el espacio durante un acto escolar, los significados del respeto, las lógicas distributivas, las normas. Aspectos que entiende que delimitan los marcos de lo posible en cada escuela, y van sedimentando la formación y actuación de los jóvenes en tanto ciudadanos. A su vez, a lo largo de la tesis señala una tendencia a la configuración de comunidades educativas socialmente homogéneas como contracara del proceso de fragmentación social pero concluye que aún en condiciones de desigualdad acotada, la escuela sigue siendo un sitio de producción de ciudadanías en diálogo con otros espacios como el barrio, la familia, o el grupo de pares. Entre los principales hallazgos de la tesis se identifica la fuerte repercusión que tienen los cambios en la condición juvenil en las escuelas concluyendo que la presencia o ausencia de acciones políticas por parte de los jóvenes en las escuelas secundarias, no pueden analizarse a partir de rasgos intrínsecos de su condición (como su caracterización, en tanto apáticos, por ejemplo) sino que es necesario vincular sus representaciones y prácticas al contexto en el que experimentan su condición juvenil. Por otra parte, concluye que tanto los sentimientos de justicia como el respeto involucran la necesidad de reciprocidad y en este sentido, los adultos de las escuelas deberían apelar a sostenerla y regularla.

Otros trabajos realizan un análisis comparativo acerca de la participación de los y las jóvenes en las escuelas. Un ejemplo de este tipo de estudios es el que presentan Pedro Núñez, Fira Chmiel y Estefanía Otero (2017), quienes indagan en las formas de participación política juvenil en la escuela secundaria argentina, centrándose en particular en el movimiento estudiantil secundario. El estudio toma dos momentos: los primeros años de la denominada transición democrática (1982-

1987) y los últimos años de los gobiernos kirchneristas (2010-2015). En dichos períodos realizan un análisis del proceso de participación revisando las reconfiguraciones del movimiento estudiantil secundario, incluyendo la relación con los marcos normativos de cada período y la consolidación de diferentes figuras de ciudadanía que condensan los sentidos sobre la militancia y la participación en la escuela media. Los investigadores se proponen comprender los estilos de hacer política predominante en cada época desde una mirada generacional y situada e identificar las continuidades y diferencias entre ambas coyunturas. La investigación concluye que durante la transición democrática prevalecieron las formas de participación estudiantil organizadas alrededor de los centros de estudiantes recientemente legalizados, mientras que hacia el año dos mil diez se produjo un desplazamiento hacia otros modos de organización caracterizados por la búsqueda de la participación y la acción directa, así como por la emergencia de grupos más reducidos y descentralizados. A su vez, los autores señalan que estas transformaciones en el espacio escolar dan cuenta de un amplio espectro de formas de participación que expresan la emergencia de diferentes figuras de ciudadanía.

Participación

Estudios a partir de la normativa que regula la participación de estudiantes en las escuelas

Estudios a partir del análisis de la participación de estudiantes en las escuelas

- Análisis de las concepciones de participación presentes en las normativas
- Comparación entre viejas y nuevas prácticas de participación estudiantil
- Análisis de las dinámicas de participación
Revisión de aquello que promueve
- Análisis de trayectorias de participación (de los propios estudiantes o familiares)
- Estudios sobre las relaciones entre juventud, participación y escuela

3.

A modo de cierre

Características centrales del corpus de investigaciones y aportes para pensar el régimen académico

En este trabajo se analizan un total de 140 textos académicos sobre régimen académico (incluyendo artículos de revista, capítulos de libros, informes de investigación, ponencias y tesis). La fuente principal de esta literatura surge de la base de datos de conocimiento de FLACSO-UNICEF, a los cuales se han incorporado algunos otros trabajos que por distintos motivos aún no se encontraban incorporados en la base.

Para organizar la búsqueda y organización del corpus de investigación nos basamos en las definiciones académicas de régimen académico de Camilloni (1991), las aportadas por los trabajos de Baquero, Terigi y equipo (2012) y las que toman las normas del Consejo Federal (Res 93/CFE/09 y 330/CFE/17).

En relación con las características de las investigaciones relevadas se trata de un conjunto de trabajos muy heterogéneos tanto respecto del origen de los estudios (el tipo de organismos que lo realizó), los enfoques teóricos, la metodología implementada, la distribución geográfica, y el contenido abordado.

En cuanto al tipo de organismos en los que se radican los estudios, mayoritariamente se trata de Universidades, Institutos o Centros de Investigación (principalmente públicas), aunque hay un número importante de trabajos realizados por las Direcciones o equipos de Investigación del Ministerios Nacional y Ministerios provinciales (CABA, BA y Córdoba).

Respecto de la distribución geográfica cabe señalar que la mayoría de los estudios analizan casos de Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Córdoba y Neuquén. Si bien hay algunos trabajos que abordan experiencias de otras provincias, la mayoría se concentra en estas jurisdicciones por lo que sería positivo ampliar las investigaciones hacia las otras provincias a fin de intentar tener un mapa más claro de la situación a lo largo de país.

En relación con la metodología la mayoría de las investigaciones aquí abordadas utiliza una metodología cualitativa, aunque algunos trabajos combinan estudios cualitativos con cuantitativos.

Tal como lo mencionamos en la introducción decidimos tomar las definiciones más amplias de régimen académico que nos permitan abordar las regulaciones (tanto explícitas como implícitas) que configuran la totalidad de la experiencia escolar. Esta decisión, que parte de entender que ésta tiene efectos en las trayectorias y subjetividades de los estudiantes se vio confirmada a lo largo del análisis por los aportes que, en este sentido, hacen las investigaciones. Por ejemplo, algunos autores destacan la importancia que asumen los distintos modos de pensar la convivencia, la participación en el involucramiento y permanencia de los estudiantes en las escuelas. Asimismo, las relaciones que otros investigadores encuentran entre el régimen de evaluación, calificación y promoción y la regulación del orden disciplinario escolar nos invitan a ampliar la mirada sobre estas cuestiones.

De este modo, si el objetivo es repensar los regímenes académicos para mejorar las trayectorias escolares y la experiencia escolar de los estudiantes con el fin de garantizar el derecho a la educación se hace necesario abordar la mayor cantidad de dimensiones. Así, si queremos que los estudiantes se apropien de los conocimientos, se formen como ciudadanos y estén preparados para los estudios superiores y el mundo del trabajo (de acuerdo con los objetivos previstos en la Ley Nacional de Educación) es imperativo pensar en qué tipo de experiencia escolar se quiere promover para lograr estos fines. Esto supone desplegar y analizar las distintas regulaciones que atraviesan y organizan la escuela porque estas transmiten distintas concepciones acerca de cada uno de estos aspectos. ¿Qué tipo de ciudadanos supone un régimen disciplinario, de convivencia o los distintos modos de participación en la escuela? ¿Están vinculados con el acceso y los modos en los que los sujetos se posicionan con respecto al saber y la cultura? ¿Qué relaciones con el saber construyen los distintos dispositivos de evaluación? ¿De qué manera la evaluación termina siendo la reguladora de qué y en qué sentido se enseña/se aprende? ¿Qué implicancias tiene en las trayectorias escolares los modos implícitos de seleccionar o excluir estudiantes? Estas son algunas de las preguntas que se van abriendo a lo largo del recorrido que hemos realizado.

Es importante señalar que la mayoría de las investigaciones aquí reseñadas parten de la hipótesis de que el modelo organizacional y pedagógico (Terigi, 2013) de la escuela secundaria tradicional se encuentra en crisis, entre otras cuestiones porque este se estructuró originalmente con otra función: seleccionar a los jóvenes para continuar con los estudios superiores. Es decir, esta matriz selectiva que se expresa en un sinnúmero de regulaciones se ve tensionada por el mandato de inclusión y por la obligatoriedad escolar. En términos de Acosta (2012) se puede afirmar que la expansión de la escuela secundaria se produjo sin variar radicalmente el

modelo institucional (el que la autora denomina institución determinante: el colegio nacional) generando en forma simultánea procesos de incorporación y expulsión que dan cuenta de un desajuste entre las nuevas demandas y la matriz de origen.

En este sentido, es que muchos trabajos ponen el foco en los modos en que esas regulaciones producen exclusiones, mientras que otro grupo (la mayoría de los acá analizados) analizan distintas políticas que, a la luz de las orientaciones políticas de los últimos años, intentaron alterar, incidir o remediar algunas de ellas.

Acerca del contenido, como mencionamos anteriormente, lo clasificamos y ordenamos de acuerdo con las distintas dimensiones del régimen académico, encontrando un gran número de trabajos que realizan el análisis de políticas educativas. Estos estudios abordan dos tipos de propuestas: las políticas intensivas (que modifican varias dimensiones y son, generalmente, de baja escala) y las extensivas (que generalmente modifican pocas dimensiones). Encontramos que las investigaciones sobre las primeras están sobrerrepresentadas en relación con los cantidad de experiencias de este tipo llevadas adelante. En efecto, hay muchas más investigaciones sobre este tipo propuestas políticas que sobre el devenir y los efectos del régimen académico del modelo institucional predominante. Analizar este tipo de experiencias permite abordar el proceso completo de implementación de una política, visualizar más claramente algunas de las dificultades del resto del sistema así como “poner a prueba” las hipótesis que le dieron origen al analizar los efectos que la modificación de las condiciones de escolaridad pueden generar.

En relación con las investigaciones del segundo grupo, las que analizan políticas que abordan alguna de las dimensiones del régimen académico están bastante extendidas como parecen estarlo las políticas a las que refieren. La cantidad de propuestas políticas de este tipo están más extendidas debido a la mayor facilidad de realizar modificaciones sobre algún aspecto sin alterar radicalmente el modelo organizacional. Añadimos a este grupo un conjunto de investigaciones analiza alguna de las dimensiones o componentes del régimen académico en el funcionamiento cotidiano en escuelas secundarias.

Dentro de este último grupo la mayor cantidad de trabajos se centra en políticas, iniciativas y dispositivos de acompañamiento a las trayectorias y al régimen de evaluación, convivencia y participación, aunque encontramos algunos aportes destacables sobre las regulaciones del ingreso, la permanencia y el egreso.

En relación con el análisis del contenido de las investigaciones, sin ser exhaustivos y probablemente sin hacer justicia a la totalidad de aportes de la literatura analizada, queremos dejar planteados algunas reflexiones que nos sirven como puntos de apoyo para seguir pensando en orien-

taciones para los regímenes académicos. En primer lugar compartiremos algunas conclusiones generales que encontramos en algunas investigaciones para luego ir centrándonos en aquellas cuestiones que fueron abriendo los grupos de investigaciones antes mencionados sobre las distintas dimensiones analizadas.

Algunas cuestiones centrales que aparecen como núcleos comunes en las investigaciones:

- La importancia de pensar las regulaciones escolares en relación con qué escuela se quiere para formar a nuestros estudiantes: qué tipo de sujetos, de ciudadanos, de relación con el saber, con los otros, etc. se quiere promover. En este sentido, es necesario pensar las regulaciones de los regímenes académicos en función de estas definiciones y del marco legal vigente (derechos de los niñas, niños y adolescentes, derecho a la educación, respeto a las identidades, formación para la ciudadanía, etc.). Se trata de entender los efectos formativos de cada una de estas regulaciones y sus relaciones con los objetivos de la escuela secundaria.
- La relevancia de distinguir entre la norma escrita sobre el régimen académico (ya sea que está unificada o dispersa en distintas normas) y el constructo teórico que permite vislumbrar aquellas regulaciones sobre la vida de los estudiantes (ya sean explícitas o implícitas) y los modos en que estas se ponen en juego en la escuela cotidiana. Esto cobra importancia en dos sentidos, por un lado estar advertidos de que si bien la modificación de la norma (intentando explicitar lo más posible las regulaciones) es significativa y direcciona la política, hay muchas cosas que se seguirán jugando en aquello que no está escrito. En este sentido, los aportes de las investigaciones sobre las apropiaciones y traducciones de las políticas nos permiten volver a pensar la centralidad de considerar y dar participación a los distintos actores que las llevan a cabo. La gramática de la escolaridad (en su dimensión performativa), la cultura escolar y las condiciones de trabajo son algunas de las cuestiones a contemplar a la hora de pensar en el régimen académico. En segundo lugar, la imposibilidad de normar todos los aspectos del régimen académico, justamente porque se trata de un conjunto de regulaciones que se construyen y reconstruyen en el cotidiano escolar y por lo tanto además de que muchas veces son implícitas, dependen de acuerdos transitorios y relacionales entre los miembros de la institución.
- Vinculado con la cuestión recientemente señalada, aparece en distintas investigaciones el carácter elusivo del régimen académico. Es decir, todo aquello que no es explicitado y los estudiantes deben ir aprendiendo solos con los consecuentes efectos sobre sus trayectorias. Por lo tanto, cobra especial importancia explicitarlo y convertirlo en un objeto de trabajo con los estudiantes y los docentes. Esto no significa que todo deba ser convertido en una norma jurídica o en una regulación escrita pero sí que requiere un trabajo de

reflexión con los actores involucrados. Un ejemplo de esto son los criterios de evaluación que construya el profesor, que no son únicos ni pueden estar plasmados acabadamente en una norma (dado que el docente debe construirlos en función de la enseñanza) pero que el docente “debe” hacer públicos y trabajarlos con los estudiantes.

— A pesar de esta hipótesis, muy presente en las investigaciones y en las propuestas políticas, son pocos los trabajos que analizan los modos en que se trabaja (o no) en la escuela con los estudiantes el régimen académico.

— En relación con este punto, las investigaciones que ponen el foco en las transiciones analizan las distancias entre los distintos regímenes académicos no explicitados de cada uno de los niveles. Y es en este sentido, que se diseñaron algunas propuestas y programas para atender a estas transiciones como los cursos previos al inicio de clases, las tutorías en los primeros años y los dispositivos de transición asistida. Cabe destacar que algunos trabajos destacan lo positivo de este tipo de dispositivos de acompañamiento entre niveles. Asimismo podríamos hipotetizar que la mejora de los indicadores en esta etapa así como el pasaje de los problemas al segundo año podrían vincularse con esto.

— La mayoría de las investigaciones destaca una serie de características comunes del régimen académico “tradicional” o “estándar” de la escuela secundaria que consideran funcionan como obstáculos en las trayectorias de los estudiantes (sobre todo en el pasaje de un nivel a otro). Algunas de ellas son: la cantidad de materias y la fragmentación del trabajo escolar basado en el curriculum de colección, otro tipo de vínculo pedagógico más impersonal que implica trabajar con diferentes profesores, con distintas especializaciones y distintas modalidades de trabajo, la demanda de mayores niveles de autonomía para la realización del trabajo escolar, nuevos regímenes de evaluación -muchas veces también múltiples y diferentes- y también mucho más despersonalizados y luego asociados a una mecanismo automático para definir la promoción (promoción en bloque), el régimen de asistencia, etc.

— Todo esto apoyado en tres disposiciones básicas del dispositivo escolar (la organización por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización) que operan como organizadores institucionales y de los recorridos de los estudiantes en una temporalidad específica. De modo que es esta organización temporal la genera el problema y nos las dificultades individuales de los estudiantes.

— La centralidad de la cuestión vincular, la confianza, la personalización y el reconocimiento de los estudiantes que va más allá de la modificación de las reglas del régimen académico.

Aportes sobre distintas dimensiones del régimen académico:

Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares

- Una de las cuestiones que parece con más frecuencia (tanto en las investigaciones sobre políticas intensivas como en aquellas que analizan particularmente estos dispositivos) es la creación de roles, funciones y dispositivos específicos como: tutorías, coordinadores de curso, clases de apoyo, etc. Este tipo de roles requiere de financiamiento de horas rentadas extra-clase (ya sea por designaciones por cargo o con horas pagas para estas funciones). Esto genera al mismo tiempo mucha diversidad de posibilidades de llevarlo adelante entre las jurisdicciones como, en algunos casos, diferencias salariales entre docentes que cumplen la misma tarea. Asimismo, en algunos de los casos financiados por el Estado Nacional se constituyen en un fondo que administra el director y no está incluido en el salario docente.
- Por otro lado, cuando no son parte de políticas intensivas estas funciones y dispositivos se superimponen al modelo institucional dominante constituyéndose, en algunos casos, como una suerte de ortopedia (Arroyo, Poliak, 2012) principalmente para aquellos estudiantes que tienen dificultades para adaptarse a las regulaciones propias del régimen académico. Es decir, que la idea de trayectorias no es el organizador institucional sino que aparece ante las dificultades de los estudiantes para adecuarse a las trayectorias ideales. Una cuestión interesante para seguir indagando es en qué medida la inclusión de estas figuras y dispositivos logra conmovir las reglas del juego institucionales.
- En relación con **las tutorías**, que es uno de los dispositivos más extendido e investigado, cabe destacar los múltiples propósitos que supone esta función (forjar el oficio de estudiante secundario, realizar el seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico, trabajar problemas de convivencia escolar, tratar temáticas de interés juvenil para el cuidado de sí mismo y de los otros, y trabajar en la construcción de una identidad grupal) que muchas veces se traducen en tensiones entre la dimensión social y pedagógicas que los tutores deben atender. En este sentido, varias investigaciones destacan que suele desarrollarse más la función socio-afectiva que la de acompañamiento académico aunque esta suele ser a la que se le da más énfasis en las propuestas políticas de los últimos años. Según las investigaciones estos distintos énfasis se vinculan por un lado con lo poco prescripto que está el dispositivo así como con su origen, desarrollo histórico y con el tipo de escuela en el que se desarrolla.
- Otro dispositivo abordado, aunque en menor medida es el de las **clases de apoyo**, que se describe como fuertemente valorado pero al mismo tiempo poco utilizado por los estudiantes.

- Otro problema que aparece en relación con este tipo de dispositivo es el modo de contratación, la selección de los perfiles (muchas veces discrecional) y el modo de financiamiento (de distinto origen y en ocasiones desigual en relación con la remuneración de la hora cátedra docente).
- Otros dispositivos que se desarrollaron y que fueron objeto de distintas investigaciones son aquellos que tienen como objetivo **reforzar las trayectorias de los jóvenes desde “los bordes”** de la escuela como los Clubes de jóvenes o las Orquestas Juveniles. Algo interesante a destacar de estas iniciativas es que parten de reconocer algunos problemas de la matriz organizacional de la escuela secundaria pero, al igual que la mayoría de las propuestas de modificación extensivas, no interpelan ni modifican los núcleos centrales la gramática de la escolaridad, sino que se constituyen como dispositivos complementarios para atender a aquello que la escuela parece no poder responder. En este sentido no modifican directamente el régimen académico pero intentan interpellarlo y sirven de apoyo para que los estudiantes logren permanecer en la escuela. Asimismo muchos de estos dispositivos intentan presentar una alternativa a los modos de presentación del conocimiento (descontextualizado, tipo colección, etc) y la relación con el saber propios de la escuela tradicional.

Sobre el ingreso, selección y permanencia:

- Un hallazgo a destacar aunque aparece en pocas investigaciones es la relación entre la posibilidad de elegir la escuela y el involucramiento escolar.
- Otro aporte destacable aunque poco abordado refiere a los modos sutiles en los que se orienta esta elección o e selecciona a los estudiantes desde las instituciones a partir de algunos usos de requisitos burocráticos administrativos que terminan desalentando la inscripción o posibilidad de elección de algunos sectores.
- En el mismo sentido, se destaca la importancia de contemplar los mecanismos de selección y exclusión de los estudiantes por las instituciones más allá de las regulaciones explícitas del régimen académico.

Poner la mirada en los mecanismos de ingreso y selección de escuelas con el fin de garantizar la igualdad de posibilidades parece ser central a la hora de la democratización de la escuela secundaria.

Sobre el régimen de asistencia:

- Muchos trabajos sostienen que el régimen de asistencia (que se apoya en otro de los supuestos sobre los que se organiza la escuela que es la presencialidad) es una de las regulaciones que mayores exclusiones suponen por responder a un tipo ideal de estudiante que no

se corresponde con aquellos estudiantes que deben trabajar, cuidar familiares, son padres o madres, etc.

— En relación con este aspecto algunos estudios destacan que la flexibilización termina profundizando la discrecionalidad de los directores para seleccionar a los estudiantes de acuerdo con otras características o bien realizar “una inclusión formal” sin garantizar el acceso al conocimiento.

Sobre la evaluación, calificación y promoción surgen varias cuestiones a destacar:

— Aparece en forma reiterada en las distintas investigaciones que lo que predomina en el nivel secundario es la necesidad de calificar y acreditar mucho más que la evaluación para el aprendizaje. En efecto, se confunden dos cuestiones de orden diferente a partir de las necesidades burocrático-administrativas. En este sentido, la evaluación muchas veces se restringe a la calificación de resultados distanciándose de la enseñanza y, en algunos casos, poniendo la responsabilidad en los estudiantes. Con respecto a ese punto son varias las investigaciones que señala que la el régimen de evaluación, pero sobre todo el de calificación (que requiere muchas notas por trimestre por cada uno de los estudiantes en un sistema en el cual, además, el docente tiene multiplicidad de cursos y estudiantes) termina regulando aquello que se enseña o bien termina totalmente dissociado con los consecuentes efectos en las trayectorias de los estudiantes.

— Este tipo de evaluación, además, que no suele venir acompañada con devoluciones, contribuye a una relación de exterioridad con el conocimiento.

— Por otro lado, la presión por calificar hace que los docentes construyan otros modos de evaluar lo producido en clase que se distancian de la evaluación clásica, diferida). Esto, que podría permitirnos pensar en una evaluación más procesual, por momentos se convierte en una formalidad que no permite la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

— En algunos trabajos se sostiene que este modo de evaluar tiene por objetivo lograr el orden regulativo e instruccional traccionando al trabajo en clase al tiempo que se constituye en “flexibilización” y “negociación” para no perjudicarlos en sus calificaciones y lograr la continuidad de las trayectorias garantizando la inclusión, en un dispositivo regulado por las calificaciones.

— En relación con el punto anterior, en varios trabajos se señala que la calificación es utilizada como herramienta para regular el orden disciplinario. De modo que sería necesario, remitir al sistema de convivencia que promueve que las sanciones sean pedagógicas y se ajusten

a las transgresiones realizadas y establece que las cuestiones académicas y los problemas de conductas se resuelvan desde la especificidad de cada uno sin que las calificaciones o el régimen de asistencia sean utilizados como mecanismos disciplinadores. De este modo, se advierte sobre el uso de la nota e concepto como regulador de las conductas. Se recomienda, por lo tanto que, en los casos en los que se construya una nota de concepto debería trabajarse, con los estudiantes los criterios sobre los cuales se construye ese concepto, para que las reglas sean claras para todos y para evitar que cumpla un propósito distinto al de evaluar y calificar los aprendizajes.

— La calificación, la acreditación y promoción de acuerdo con las investigaciones (excepto en algunos casos excepcionales como la reforma de la escuela Rionegrina) siguen siendo decisiones individuales del docente, que además parece ser el único responsable. En este sentido, aunque algunas normas intentan modificarla, esta manera de abordarlas sigue presente en muchas de las prácticas analizadas.

— En este mismo sentido, algunos trabajos señalan cómo los modos de evaluar y calificar siguen correspondiendo al dispositivo tradicional de enseñanza, aunque haya sido modificada su función.

— Asimismo, la centralidad de la evaluación y la calificación en nuestro sistema, que es parte de la cultura escolar, hace que aquellos espacios que no se rigen por estos criterios sean subordinados, tal como es el caso de la propuesta de la materia Construcción de la Ciudadanía de la Provincia de Buenos Aires y de los talleres optativos de las escuelas de reingreso. Esto invita a pensar el modo en que la cultura evaluativa condiciona la posibilidad de construir otras experiencias y vinculaciones con el saber.

— Por lo tanto, para la modificación de los regímenes académicos debería repensarse el énfasis puesto en la calificación (que hasta es el organizador del ciclo lectivo) para proponer otro tipo de evaluaciones ajustadas al proceso de enseñanza de los estudiantes. Sacar el énfasis en la calificación y ponerlo en la evaluación para el aprendizaje supondría pensar mucho más en los modos en los que se realizan las devoluciones a los estudiantes.

— No encontramos investigaciones que analizan **directamente los efectos del régimen de promoción** sino investigaciones que abordan políticas que lo modificaron. Estas políticas parten del supuesto de que la gradualización y anualización combinadas en el marco de un modelo organizacional basado en la clasificación del curriculum y los docentes designados por especialidad es uno de los mayores obstáculos en las trayectorias. Es decir, la promoción en bloque, no tiene un sentido pedagógico sino selectivo y organizador de las instituciones. A partir de allí, algunas de las políticas analizadas desarticulan este criterio organizando la

promoción por niveles en cada disciplina. Esto parece tener efectos subjetivos positivos en los estudiantes. Sin embargo, no hay investigaciones que aborden los resultados en términos de las trayectorias y niveles de terminalidad. Por otro lado, este tipo de políticas requieren un cambio organizacional (niveles de distintas disciplinas que se cursan al mismo tiempo, etc.) que dificulta su escalabilidad.

- Por otra parte otros trabajos describen flexibilizaciones, dispositivos de apoyo u otras opciones que no modifican radicalmente la organización institucional (no modifican el núcleo duro que produce la repitencia) pero que intentan evitar las situaciones de repitencia de año. Es el caso del régimen académico de la provincia de Buenos Aires que plantea distintas opciones para que los estudiantes puedan avanzar como el cursado en contra turno de las materias pendientes, etc.

- Otra estrategia que comienza a implementarse en algunas de las últimas modificaciones es la Unidad Pedagógica de los dos primeros años de la escuela secundaria o del Ciclo Básico (como es caso de las escuelas PROA y de la nueva escuela rionegrina).

- Otra iniciativa abordada en algunas investigaciones es la incorporación de periodos de orientación y evaluación a cargo de los docentes de cada asignatura con las materias pendientes de aprobación. De acuerdo con la investigación esta estrategia parece tener efectos positivos tanto en la presentación de los estudiantes a rendir las materias como en los resultados.

Articulación con estudios superiores

Sobre esta dimensión no encontramos muchas investigaciones que se centren en lo que hace la escuela secundaria para facilitar el tránsito a los estudios superiores (si hay estudios aquí no incluidos sobre los dispositivos o estrategias de las universidades) pero queríamos destacar algunas cuestiones que se señaladas por la investigación, que pueden servir para pensar modificaciones en el régimen académico de las escuela secundaria:

- La importancia de generar modos de trabajo más autónomos y más parecidos a los de la Universidad en los últimos años, incluyendo instancias semi-presenciales.

- El impacto que puede tener la reorganización del ciclo lectivo (cuatrimetralización) para diseñar propuestas de enseñanza más allá de la interrupción artificial que el tiempo regido por las calificaciones periódicas impone.

Sobre la convivencia

- Las investigaciones sobre este tema muestran que hay un desplazamiento de las formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático-legal a formas más reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psico-pedagógicos y en la idea de contrato o negociación con los niños y jóvenes. No obstante este cambio, señalan la permanencia de normas tradicionales y la superposición (o reapropiación) con la lógica disciplinaria tanto en los documentos escritos como en las prácticas cotidianas. En este sentido, al analizar las normas y documentos encuentran que se combinan la permanencia de las regulaciones sobre los mismos aspectos que los antiguos reglamentos (apariciencia, asistencia y puntualidad, el respeto a los símbolos patrios) con algunas nuevas regulaciones. Asimismo, también como una permanencia, muestran que suelen estar orientados a la regulación de la vida de los estudiantes más que a la de todos los actores que conforman la escuela.
- El análisis de esta dimensión permite ver cómo se concibe la vida común, el consenso y el conflicto en las escuelas. Así, algunas investigaciones construyen tipologías de escuela a partir de los modos en que se pone en funcionamiento la convivencia y encuentran que hay una vinculación con el sector social al que reciben.
- Los cambios en la regulación de esta dimensión apuntan a la democratización del espacio escolar y la búsqueda de inclusión de los nuevos sectores sociales que comienzan a ingresar a la escuela secundaria a partir de su masificación.
- En algunas investigaciones se destaca que la participación de los espacios habilitados por el régimen de convivencia instalaron experiencias escolares donde el ejercicio de los derechos de los jóvenes tienen lugar (el derecho a réplica, a ser escuchados, a participar, etc.) Sin embargo, otras investigaciones destacan que, aunque en algunos espacios la participación es efectiva en otros son más simbólicos ya que los estudiantes tienen presencia pero su voz no es parte de las tomas de decisiones que allí se promueven. De este modo, estas prácticas no contribuyen, por sí mismas, a la construcción de una democracia participativa; esto podría deberse al modelo de participación de baja intensidad que exhibe el mundo adulto.
- Las investigaciones dan cuenta que un trabajo institucional en torno a la convivencia habilita nuevas formas de vinculación entre los distintos actores lo que repercute en el clima escolar que se establezca y en la experiencia escolar de las y los jóvenes y en el tránsito que desarrollan.

- Un sentimiento de pertenencia institucional puede conformarse por distintos motivos (el prestigio del establecimiento, las relaciones que se establecen, las posibilidades de participar, entre otros) pero lo que las investigaciones señalan es que una mayor pertenencia se relaciona directamente con mayor retención.
- Otro aspecto destacado en las investigaciones es que la perspectiva de trabajo en torno a la convivencia se vincula con la búsqueda de inclusión, dado que este es un aspecto destacado en las normativas que la promueven, donde la mirada está puesta en la resolución de los conflictos al interior de las escuelas, de esta forma por ejemplo quedó anulada la expulsión como medida disciplinaria y se fomentan otras medidas tendientes a la prevención y reparación de los problemas, buscando vincular las sanciones con las faltas realizadas.

Sobre la participación

- Los estudios sobre la participación de las y los estudiantes en las escuelas dan cuenta de la importancia de esta cuestión en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Las posibilidades de incidir en la toma de ciertas decisiones en la vida escolar así como de dar su opinión o emitir su voz redundan en los posicionamientos que se van delineando. Aunque, como se mencionó anteriormente, estos espacios no siempre son de participación efectiva y estas prácticas en sí mismas no contribuyen a la construcción de una democracia más participativa.
- Por otro lado, las investigaciones señalan que una genuina participación redundan en el involucramiento de las y los jóvenes en las escuelas y por lo tanto en la pertenencia que se desarrolla y las posibilidades de afianzar sus trayectorias escolares.
- Al mismo tiempo, es importante señalar que encontramos en las investigaciones distintas concepciones acerca de la participación de las y los jóvenes, en la mayoría de ellas se hace referencia a una participación política (pudiendo esta ser o no partidaria) donde lo que se analiza es la formación ciudadana, las formas de involucramiento y las posibilidades de construir con el otro; pero también encontramos algunos trabajos donde la participación es concebida en un sentido más amplio desde las posibilidades de hacer y estar presentes como la asistencia a un determinado taller. En este sentido, cabe preguntarse si cualquier modo de participación tiene incidencia en el gobierno de la institución y en la formación como ciudadanos preparados para participar en el espacio público.
- Desde un sentido más amplio sería interesante analizar los modos de participación en los distintos ámbitos escolares y por ejemplo revisar si participación de las y los estudiantes en ámbitos como asambleas, consejos, centros de estudiantes tienen incidencia luego, en las formas de participar, tomar la palabra y debatir en el aula.

Más allá de que muchos aspectos fueron incluidos en cada una de las dimensiones queríamos destacar algunas cuestiones en relación con los hallazgos de los trabajos que analizan propuestas políticas que modifican distintas dimensiones del régimen académico. Cabe señalar que la mayoría de ellas analiza las características de estas (incluyendo en muchos casos, la explicitación de qué aspectos de la escuela tradicional quiere modificar para garantizar la inclusión), los modos de apropiación institucionales y las perspectivas de los distintos actores. Sin embargo, son pocas las que profundizan en los resultados a largo plazo (Por ej. ¿lograron cumplir con el objetivo de incluir y retener y titular a nuevos sectores?) No obstante esto, hay varias cuestiones a destacar de estos análisis en relación con los logros y efectos que la modificación de las condiciones de escolarización de los estudiantes que pasaron por esas experiencias:

- La centralidad de las trayectorias como modo de pensar la organización institucional (que sin embargo, en algunos casos se ve restringida en su implementación práctica dejando la idea de trayecto o trayectoria para aquellos que no logran adecuarse al ideal planteado).
- En este sentido, los conocimientos previos empiezan a ser considerados.
- En aquellas experiencias que permitían el cursado por correlatividades rompiendo la gradualidad anualizada como las escuelas de reingreso y el PIT, los estudiantes ven fortalecida su identidad y los sentidos biográficos ya que siempre están avanzando. Así, el efecto simbólico de no tener que repetir parece cobrar un valor especial.
- La creación de dispositivos para el reconocimiento de saberes previos más allá de su acreditación formal.
- En general se destaca en estas experiencias la importancia del compromiso de los docentes y la confianza depositada en los alumnos por lo que nos permite hipotetizar que formar parte de un proyecto con un objetivo claro da un nuevo sentido al trabajo de los docentes.
- Los cambios en la mayoría de estas propuestas se focalizan más en los aspectos de organización que en los cambios curriculares (en función de lo que Terigi denomina trípode de hierro) aunque hay algunas propuestas que empiezan a ensayar distintos modos de organizar el currículum a partir de proyectos areales o interareales, o reagrupan las disciplinas de distinto modo.
- Asimismo comienzan a desarrollarse algunos espacios opcionales para los estudiantes.
- La importancia del apoyo de las instancias centrales y el lugar del directivo en la organización de estas escuelas.

- Las condiciones de trabajo docente y la designación por cargo (que incluya tanto horas de trabajo con los estudiantes en otros espacios como reuniones de trabajo entre docentes) parecen tener un lugar central.
- La cuestión vincular y la personalización cobra un lugar central en estas propuestas.
- La importancia de construir redes y un nuevo vínculo con la comunidad.
- La advertencia que la falta de grupo de referencia y la prolongación de la carrera puede suponer un problema para los estudiantes en sistemas organizados por correlatividades.

Luego del recorrido por esta extensa literatura, hay algunas cuestiones que se revelan como centrales para pensar las políticas públicas:

- Siguiendo los aportes de Terigi (2012b) es importante destacar la necesidad de acompañar los cambios en los modelos organizacionales con modelos pedagógicos. Esto es, más allá de los cambios propuestos en muchas de las regulaciones es necesario producir saberes pedagógicos y didácticos que permitan su desarrollo. En este sentido, el conjunto de saberes construidos en estas investigaciones podrían servir como puntos de apoyo para comenzar a sistematizar estos conocimientos.
- La necesidad de trabajar y construir con las escuelas y los docentes cualquier política de cambio, dado que estas son apropiadas y resignificadas localmente.
- La tensión que aparece entre el intento de dar direccionalidad (y controlar) a las políticas desde y la autonomía de las escuelas en sistemas fuertemente centralizados. Esto puede verse en las políticas de la Provincia de Buenos Aires que requieren la iniciativa de las instituciones pero la aprobación de la provincia y que en los hechos hizo que sean pocas como también en la propuesta del PIT que deja márgenes de libertad a las instituciones pero con una escasez de recursos y acompañamiento.
- En relación con este punto, se destaca la importancia del acompañamiento y los recursos provistos por el nivel central para posibilitar la construcción de proyectos alternativos. Se podría pensar que se pasa de una idea de control- autorización a una concepción vinculada al asesoramiento y el acompañamiento.
- Más allá de las dificultades de modificación del nivel tratar de pensar conjuntamente las distintas dimensiones y regulaciones de la escuela en el marco de los derechos consagrados legalmente y el tipo de sujeto que se quiere formar.

- La necesidad de revisar, además del marco normativo en relación con los regímenes académicos, las condiciones que habilitan o restringen las posibilidades de cambio como son:
1) las condiciones de trabajo de los docentes incluyendo el modo de designación con horas remuneradas para realizar las nuevas tareas demandadas, planificar, formarse y reunirse con pares tanto para planificar como para evaluar,
2) la formación y el desarrollo profesional docente.

- El problema de la escalabilidad las propuestas intensivas en un sistema fuertemente extendido bajo el modelo organizacional de la institución determinante (Acosta, 2012).

4. Bibliografía organizada por tema

A. Trabajos que analizan una política o programa que aborda distintas dimensiones del régimen académico

A.1. Estudios sobre trayectorias y régimen académico

Arroyo, M. y Merodo, A. "Puesto de trabajo docente y cultura escolar. A apropiaciones de la política educativa en una escuela secundaria del conurbano bonaerense" VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa "Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue". 18, 19 y 20 de abril de 2018.

Arroyo, M.; Corvalán, T. y Merodo, A. "Procesos de apropiación de la política educativa de la escuela secundaria. El caso de una escuela conformada de la provincia de Buenos Aires. X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal". 5 y 6 de octubre de 2017. Universidad Nacional de Córdoba - Córdoba.

Arroyo, M.; Litichever, L. y Merodo, A. "Jóvenes en las escuelas. La experiencia de ser estudiante en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires". IX Jornadas de sociología de la UNLP. 5, 6 y 7 de diciembre de 2016. Universidad Nacional de La Plata.

Baquero, R; Terigi, F; Toscano, AG; Brisciol, B; Sburlatti, S "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de buenos aires" REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 292-319.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Revista Espacios en Blanco. N° 22. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

CEPAL (2005). Panorama Social de América Latina 2004. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.

Draghi, M. J. et al (2012) Aproximaciones a los cambios en los marcos normativos de la Secundaria de la Provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología de la Universidad de la Plata. 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Publicado EN <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012>

Duro, E et all (2010) Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos "Metodología de Transición Asistida". UNICEF- Argentina. Buenos Aires.

Ferreyra, H. Ademar (2015) Comprender y mejorar la educación secundaria: trayectorias escolares de los estudiantes. EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; UNICEF. Córdoba, Buenos Aires.

Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F.(comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presentado presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

_____ (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa*, a.15, vol.1, nº.29, pp. 63-71.

_____ (2009) "El fracaso escolar Desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional". En *Revista iberoamericana de educación*. N.º 50, pp. 23-39.

_____ (2012a). "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria". En (Tenti Fantani, Emilio). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

A.2. Trabajos que analizan políticas o propuestas que implican cambio en el formato o la gramática escolar

Escuelas de reingreso

Arroyo, M y Nobile, M (2015 a) "Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires". RASE: REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Volumen 8, Nro. 3. Año: 2015. Disponible en: <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/index>

Arroyo, M. y Nobile, M. (2015 b) "Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la "forma escolar" a partir de los aportes de la investigación" en Pinkasz, D (compilador) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina E-Book.

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso" en Tiramonti, Guillermina (Dir) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO- Argentina - Homo Sapiens. Rosario.

Arroyo, M. y Nobile, M. "Configuraciones subjetivas en el marco de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires" I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. Revista Espacios en Blanco/UNICEN. Tandil. ISBN: 978-950-658-358-3. Octubre de 2014.

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso". En TIRAMONTI, G. (Dir) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens. Rosario.

Arroyo, M.; Nobile M.; Sendón M. y Poliak N. (2007) "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado". Ponencia IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Arroyo, M. y Nobile, M. "Volver a la escuela. Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa". V Jornadas de Sociología de la UNLP. 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

Briscioli, B. (2014) Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

_____ (2015) Reseña de tesis de doctorado "Propuesta Educativa. N° 23. FLACSO- Argentina.

Krichesky, M et al (2015) La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la perspectiva de sus actores - XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

_____, (2011). *Formatos Institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Bs As*. Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As.

_____ (Coord.),. (2011). *Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar*. En Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Dirección de Investigación y Estadística.

_____ (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final*. GCBA Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación. En prensa.

_____ (2007) *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Meo, A. Dabenigno, V., Ryan, M. (2014) Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. Revista Educação, Sociedade & Culturas. N°42.

Nobile, M. (2011a) "Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES - UNSAM, mimeo.

Nobile, M. (2011b) "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina", RBSE - Revista Brasileira de Sociologia da Emo o, Volume 11 - Número 31 - Abril de 2012. ISSN: 1676-8965. En: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>

Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. En Propuesta Educativa, N° 30, año 17, FLACSO - Sede Argentina - Área Educación.

_____ (2011) Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Práxis Educativa. N°1. Paraná

Tiramonti, G. et al (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. *Un estudio de caso: la experiencia argentina. INFORME FINAL*. Mimeo. En: <http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion>

Ziegler, S. y Nobile, M. (2012) "Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales" Archivos de Ciencias de la Educación, Año 6, N° 6, 4ª Época, 2012. ISSN 2346-8866 <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

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

Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)

Roitemburd, S. (Coord)(2003) La implementación de la resolución N° 736/02 "Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente". Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires

Centros de escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)

Baquero, R; Terigi, F; Toscano, AG; Briscioli, B; Sburlatti, S "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de buenos aires" REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 292-319

Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Revista Espacios en Blanco. N° 22. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Krichesky, M (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales. Volumen 3. N°3. Resistencia.

Escuelas Centro de cambios – Provincia de Córdoba

Área de Investigación Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2009) Estudio seguimiento: programa “escuela centro de cambio” -nivel secundario- (período 2003 -2007). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba.

Yapur, J. (2012a) Nuevos formatos curriculares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Un estudio de caso del programa escuela centro de cambio. Cuadernos de Educación. N° 10.

Yapur, J. (2012 b) Políticas Educativas para el nivel medio de enseñanza en la provincia de Córdoba. Análisis del Programa “Escuela Centro de Cambio. Hacia una nueva identidad” (2005 – 2009). II Jornadas de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas, Universidad del Litoral.

Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y Formación laboral de jóvenes de 14-17 (PIT)

Carranza, A.; Kravetz, S. (2010) Políticas públicas y educación secundaria. Revista Políticas Educativas. N°2. Año 3. Porto Alegre.

Kravetz, S. (2012) Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial “inclusión /terminalidad de la escuela secundaria, Cuadernos de educación. N°10. UNC. Córdoba.

Vanella et al (2013) Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba: Unicef / Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Vanella, L y Maldonado, M (2014) La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba. Cuadernos de Educación. UNC. Córdoba.

Otras propuestas políticas

Austral et al (2016) La Nueva Escuela Secundaria. Perspectivas de directivos y asesores pedagógicos. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Steinberg, C., Tiramonti, G y Ziegler, S (2018). Políticas Educativas para transformar la Educación Secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa. UNICEF-FLACSO, Buenos Aires.

Bachilleratos populares

Burgos, A. (2013) Educación, resistencia y contra-hegemonía: la escuela de Agroecología de Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina. Revista Question.1 (39). La Plata.

Fernández, A.M. et al (2011) Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas. recuperadas. Anuario Investigaciones. N°16. Buenos Aires.

Langer, E. (2010) Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente. Tesis Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires.

Lozano, P. et al (2010) Bachillerato Popular de jóvenes y adultos IMPA: La escuela como nuevo escenario político. Jornadas "Producción cultural, nuevos saberes e imaginarios en la sociedad argentina contemporánea, a la luz de la Globalización". Buenos Aires.

B. Trabajos que analizan alguna de las dimensiones del régimen académico

B.1 Componentes referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación

Sobre las regulaciones sobre ingreso, selección, matriculación y permanencia en las escuelas

Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogré, P. (2015) "Escenarios diferentes y problemáticas compartidas: Estudio comparativo entre los procesos de inclusión/ exclusión en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense y de la provincia de Santa Cruz" en Daniel Pinkas (comp.) La investigación en educación secundaria en la Argentina en la última década Ponencias presentadas en la I Reunión Científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede de la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires.

Briscioli, B. y Canciano, E. (2012) "Revisando algunas conocidas explicaciones acerca de porque los adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria" Ponencia presentada en la VII Jornada de Sociología de la UNGS. 24 y 25 de Abril de 2012.

Cabado, G., Falcone, J., Greco, M., Krichesky M. (coord.) (2010) Autores Silvina Quintero, Valeria Saguié, Marcelo Zanelli (2010) "Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas". Mayo de 2010. Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (coord.) Migliavacca, A., Alcántara A., Glass A., Cabado G., Greco M., Medela P. (2008) "Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires" Informe de investigación.

Osorio, EO (2014) Un estudio de los mecanismos de selección y regulación de la matrícula en tres escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado. FLACSO-Argentina. Buenos Aires.

Otero, A. (2011) "Escuela media y abandono escolar en Argentina: aproximaciones a un debate pendiente" Journal SciELO Analytics. Educação em Revista. vol.27 no.3 Belo Horizonte Dec. 2011Print version ISSN 0102-4698 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300008>

Tiramonti, G. (2011) Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. Cadernos de Pesquisa. N°144. Sao Paulo.

Tiramonti, G.; Ziegler, S.. La Educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós, 2008.

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

Evaluación, calificación, acreditación y promoción

Alterman, N.; Coria, A (2015) Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite, Córdoba, Argentina. Cuadernos de Educación. N° 13.

Austral, R. et al (2005) Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tu esfuerzo vale. Seguimiento de la experiencia de apoyo, orientación y transformación de la evaluación de marzo en el nivel medio común (2001-2004). Estudios e Investigaciones Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Ardiles, M. (2005) Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. Praxis Educativa. N° 1. UNLPAM. Santa Rosa.

Baquero, R y Motos, A (2017) Formas de participación de los estudiantes Secundarios en proyectos pedagógicos. Elección de temas y evaluación en el caso de la materia "Construcción de la Ciudadanía". Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 13, nro. 12, vol. 2, julio a diciembre de 2017.

Beltrán, M y Castagno, (2015) "Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en grupos" de alumnos de primer año del cb de una escuela semi-rural y SU ANEXO. Cuadernos de Educación Año XIII - N° 13 - mayo CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Falconi, O. (2014) "La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria" en Alterman, Nora y Coria (comp) Evaluación y disciplina escolar: nexos, divergencias y autonomía relativa. Ed. Brujas. Córdoba.

_____ (2015 a) El trabajo de enseñar en el Ciclo Básico de una Escuela Secundaria estatal: innovación en la enseñanza, dispositivos didáctico-pedagógicos y singularidad de los alumnos. Tesis doctoral. FLACSO- Argentina.

_____ (2015 b) "El trabajo de enseñar en el Ciclo Básico de una Escuela Secundaria estatal: innovación en la enseñanza, dispositivos didáctico-pedagógicos y singularidad de los alumnos." DIDAC. Nueva Época. Revista Electrónica. Enero 2015, Nº 65 "Innovación Educativa" Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. EN:http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=19&id_articulo=232&id_seccion=110&active=109&pagina=48

Krichesky, Graciela (2014) La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires Propuesta Educativa, núm. 42, noviembre, 2014, pp. 101-103 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

Misuraca et al (2013) La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión. Polifonías Revista de Educación N° 2 VOLUMEN: 2 - Departamento de Educación Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires .

Misuraca, M. R. (2012) Los profesores de enseñanza secundaria y la evaluación de la calidad en trabalho e a formação do professor de educação básica no MERCOSUL/Cone Sul Imprensa Universitaria. Universidade Nacional de Santa Catarina. Florianopolis.

Moschini, G. M. (2013) "La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén".

Ponce de León, A. (2012) "El Régimen Académico para las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires: articulaciones entre experiencia escolar y prácticas institucionales (UNLP/DPP-DGCyE).

Szilak, S. M. (2013) Políticas para la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria. Una práctica sobrerregulada para la mejora cuantitativa VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa.

_____ (2015) La política de evaluación de los aprendizajes: entre la normativa y los procesos institucionales. VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. 4, 5 y 6 de Noviembre de 2015.

Estrategias institucionales para el acompañamiento de las trayectorias escolares

Acosta, F. (2009) Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. Revista de Pedagogía. N° 87. Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Brignardello, I. (2015) Las trayectorias escolares en la educación secundaria argentina. Análisis de políticas educativas nacionales y provinciales en el período 2003 - 2014.

Cabado, G., Falcone, J., Greco, M., Krichesky M. (coord.) (2010) Autores Silvina Quintero, Valeria Saguier, Marcelo Zanelli (2010) "Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas". Mayo de 2010. Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

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, 4 y 5 de diciembre de 2014.

Dabenigno, V.; Austral, R.; Larripa, S. y Goldenstein Jalif (2013). "Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires", 2º Congreso Uruguayo de Sociología, Montevideo, Uruguay, 10 al 12 de Julio de 2013.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R. y Goldenstein Jalif, Y. (2014a): "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", *Novedades Educativas* 283 (26), 42-48.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R. y Goldenstein Jalif, Y. (2014b). "Iniciativas para la retención, la enseñanza y los aprendizajes en el primer año de la educación secundaria: multiplicidad de experiencias y sentidos", X Seminario de la Red Estrado, Salvador, Bahía, Brasil, 12 al 15 de agosto de 2014. 150.

Dabenigno, V; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010). Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Krichesky, M. (coord.) Migliavacca, A. Alcántara, A. ,Glass, A., Cabado, G., Greco M., Medela P> (2008) "Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires" Informe de investigación.

Landau, M. (2016) Las tutorías en la educación secundaria Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales. DINIEE. Ministerio Nacional de Educación y Deportes. Buenos Aires.

Larripa, S. (2011) El involucramiento académico de los estudiantes: aportes de una investigación en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Primer Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Trabajo y formación docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual.

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013) "Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional" Serie La Educación en Debate / N° 13 / Diciembre de 2013 ISSN: 2314-2863 Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación.

Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2014) "La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria". Serie Informes de Investigación / N° 9 / agosto de 2014 ISSN: 2313-9471 Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación.

Sverdlick, I., Bloch, M. y Sanchez, M. N. (2015) "Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria" XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Articulación con estudios superiores

Otero, F. R. (2013) Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio. Tesis de doctorado. Universidad de San Andrés.

B.2. Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas

Convivencia

Alterman, N. (2009) "La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos" X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 17 Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Alterman, N. (1999). "La disciplina escolar en las escuelas secundarias", Páginas, año 1, núm. 1, Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación- FFyH-UNC.

Corrado A., Otero M, Padawer A. y Rodríguez M. (2008). Convivencia y participación política en escuelas de nivel medio, en Luciana Aguilar [et.al.] La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo (39-160), Buenos Aires: Ministerio de Educación - GCBA.

Dussel, I.. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis" en Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2005, Año/vol. 10, N° 027. 1109-1121 México, Distrito Federal.

Fridman, D. y Litichever, L. y (2016) Consejos de Convivencia. Un análisis de las formas de sanción escolar. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa Convocación (Pag 15 a 25) ISSN 1688-6720. Publicación trimestral- Montevideo. Año VI Diciembre 2016.

García Bastán, G. (2017) "Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prác-

ticas de docentes y alumnos en sus interacciones” Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

Gil Moreno, M.C., González, A. C. y Garrocho, M. F. (2012) Problemáticas de la convivencia en las aulas. Un estudio en escuelas secundarias públicas de Tucumán. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.

Litichever, L (Mimeo)(a) “Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas” en Pedro Núñez, Lucía Litichever y Denise Fridman (comp.) Escuela Secundaria, Convivencia y Participación. Publicado por OEI.

Litichever, L. (Mimeo)(b) “Sacate la gorra que estás en la escuela. Modos de estar en las escuelas” en Myriam Southwell (Comp.) Ser y estar en la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria UNIPE Editorial.

Litichever, L. (2015) Reseña conceptual “De la disciplina a la convivencia: un cambio de paradigma” en Viscardi, Nilia; Alonso, Nicolás “Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya”. ISBN: 978-9974-711-48-8. 108 páginas. Imprenta: Mosca, Montevideo, Mayo de 2015.

Litichever, L. (2014a) “La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos” I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. 1a ed. - Tandil - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - 2014. <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml> Giovine, Renata I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación / Renata Giovine; Mercedes Baldoni; Juan Suasnábar. - 1a ed. - Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2014. E-Book. ISBN 978-950-658-358-3.

Litichever, L. (2014b) De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. Kairos. Revista de Temas Sociales. Proyecto Culturas Juveniles. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 18 Nro 34. Noviembre 2014. ISSN 1514-9331. URL.<http://www.revis-takairos.org>

Litichever, L. (2013a) De la disciplina a la convivencia Revista El Monitor Ministerio de Educación de la Nación Nro 31 Agosto 2013 <http://elmonitor.educ.ar/category/secciones/dossier/>

Litichever, L. (2013b) Las medidas disciplinarias en la escuela secundaria. Revista Novedades Educativas 271 Julio 2013. ISSN: 0328-3534. Págs.: 100.

Litichever, L. (2012a) ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia Revista Iberoamericana de Educación OEI. Número 59/1, mayo 2012. ISSN 1022-6508. http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin59_1&titulo=Boletin%2059/1%2015-05-12

Litichever, L. (2012b) "La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes" Ponencia presentada en las I Jornadas de Jóvenes investigadores en educación. FLACSO- Arg. 12, 13 y 14 de Septiembre de 2012. <http://editorial.flacso.org.ar/jornadas>.

Litichever, L. (2011) "Un análisis de la convivencia en las escuelas a partir de los marcos normativos" Ponencia presentada en IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión FHCE 8, 9, 10 y 11 de noviembre de 2011, Montevideo.

Litichever, L. (2010a) "Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad." Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.- (2010).

Litichever, L. (2010b) "Repensar la escuela. La correspondencia entre los estilos institucionales y los marcos normativos elaborados" en VI Jornadas de Sociología de la UNLP "Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales" La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010. Publicado en el CD de las Jornadas. 19 pp.

Litichever, L. (2009a) "Del rincón al Consejo de Convivencia. Un recorrido por las medidas disciplinarias en la escuela media." V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue Facultad de Ciencias de la Educación, 21, 22 y 23 de octubre de 2009, Cipolletti, Río Negro. 9 pp.

Litichever, L. (2009b) "La formación política de los estudiantes a partir de las normas puestas en juego en las escuelas medias" III Congreso Internacional de Educación Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL 5, 6 y 7 de agosto de 2009 Ciudad de Santa Fe. Publicado en el CD de las Jornadas. 8 pp.

Litichever, L. (2008) "Los marcos normativos de las escuelas medias, ¿un intento por promover espacios más democráticos y menos desiguales?" en las V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata La Plata 10, 11 y 12 de diciembre de 2008. Publicado en el CD de las Jornadas ISBN 978-950-34-0514-7.

Litichever, L. (2008) "De la disciplina a la convivencia. Cambios y continuidades en la regulación de los estudiantes en las escuelas" en XV Jornadas de Historia de la Educación (SAHE) Tiempo, destiempo y contratiempo en la historia de la educación. Salta 29,30 y 31 de octubre de 2008 Publicado en el CD de las Jornadas. 21 pp.

Litichever, L. Nuñez, P. (2010) "Juventud y escuela media: la correlación entre tipos de comunidades educativas y la formación política juvenil" en II Reunión Nacional de Investigadoras/es en juventudes argentinas "Líneas Prioritarias de Investigación en el área de Jóvenes/ Juventud. La importancia del conocimiento situado" Ciudad de Salta, 14 y 15 de Octubre 2010. Publicado en el CD de las Jornadas. 10 pp.

Litichever, L y Nuñez, P (2009) "Cultura política en la escuela media: Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil" en Tiramonti, G (Compiladora) La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la Investigación Manantial. Buenos Aires.

Litichever, L y Nuñez, P. (2007) "Ideas de comunidad y convivencia en la escuela media" - 1ra Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes. Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata- 16 y 17 de Noviembre 2007- Ciudad de La Plata-<http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/Renij2007/index.html>-Versión Electrónica. 24 pp.

Litichever, L y Nuñez, P (2005) Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media Revista Última Década. Juventudes, Cultura Urbana y Discursos Escolares. CIDPA. Centro de Estudios Sociales. Año 12 N° 23 Santiago de Chile. ISSN 0717-4691 Versión Impresa, pp. 103-130. ISSN 0718-2236 Versión Electrónica. Diciembre 2005- http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Litichever, L.; Machado, L; Nuñez, P; Roldán, S; Stagno, L. (2008): Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media Revista Última Década. CIDPA. Centro de Estudios Sociales. Año 16 N° 28 Santiago de Chile. Julio 2008. ISSN 0717-4691 Versión Impresa, pp.93-121. ISSN 0718-2236 Versión electrónica. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362008000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Núñez, P., Litichever, L. (2015) "Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela" (2015), Grupo Editor Universitario Editorial Aula Taller, Buenos Aires. 978-987-1309-19-1.-http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_resultado.php?campo=isbn&texto=978-987-1309&imageField.x=30&imageField.y=4

Paulín, H. (2002) Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? Revista Educar N° 20, México.

Paulin, H. (2006) Disciplinamiento y escuela media. Su expresión en los Consejos de convivencia. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades y Jorge Sarmiento Editor.

Paulín H. y Tomasini M. (2009) Disciplina y convivencia: de innovaciones y rutinas en las escuelas secundarias. VI Jornadas de Investigación en Educación, Julio 2009, CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba.

Paulín, H.; Tomasini, M.; Lemme, D.; Rodigou Noceti, M.; López, J.; D'Aloisio, F.; Martinengo, V.; Arce, M.; Bertarelli, P.; Sarachu, P.; Silva, V., y Garcia Bastán, G. (2012) Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 2012, Vol. 1, N°1, 181-198 ISSN 1853-0354 www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas.

Roldan, S. (2012) "Las normas de Convivencia en el nivel medio neuquino. Producciones informales en el vacío". Revista Pilquen Nro 8 Viedma. Pp 1- 14. ISSN 1851-3115 http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico8/8_Roldan_Normas.pdf

Roldán, S. (2011) "Las normas en la producción del espacio escolar" Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación ~ Nº 6 ~ 2011 ~ ISSN 1851-6297.

Roldan, S, y Machado, L. (2008) "En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática" en Revista Actas Pedagógicas. 2008, Número Especial: Sociedad, Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa. Buenos Aires.

B.3. 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

Participación

Errobidart, A. E. (2015) Con las mejores intenciones...: Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1112/te.1112.pdf>

Fabbri, S. B., Cuevas, V. (2014) "Jóvenes y participación en la escuela media nocturna" Razón y Palabra Primera Revista Electrónica en Iberoamerica Especializada en Comunicación. [Www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)

Machado, L. A. (2011) "De espacios y participación: Construyendo Ciudadanía en las escuelas medias". Revista de la escuela de ciencias de la educación ~ nº 6 ~ 2011 .

Machado, L. A. (2013) "Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana". Tesis Doctoral Flacso- Argentina.

Núñez, P. (2010a) Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. IDAES. Universidad Nacional General Sarmiento.

Núñez, P. (2010b) Política y poder en la escuela media. La socialización política en el espacio escolar, Propuesta Educativa Número 34 - Año 19 - Nov. 2010 - Vol 2 - Págs 130 a 132.

Núñez, P. Chmiel, F. y Otero E. (2017) Estilos de hacer política en la escuela secundaria: un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015) en Melina Vázquez, Pablo Vommaro Pedro Núñez y Rafael Blanco (comps.) Militancias juveniles en la Argentina democrática Trayectorias, espacios y figuras de activismo. Ediciones Imago Mundi, Buenos Aires.

Otero, E. (2016) Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes: ¿promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos? <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/wp-content/uploads/9-Otero.pdf>. Cuadernos del CIESAL 15.

Otero, E., Salti, P. y Fridman, D. (Mimeo) Una descripción normativa y cuantitativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En Myriam Southwell (Comp.) Ser y estar en la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria UNIPE Editorial.

Chaves, M. y Nuñez, P, (2009) Estudios sobre juventud en Argentina: juventud y política en la Argentina democrática (1983-2008)", en evaluación, Revista Young.

Otra bibliografía citada

Acosta (2012) La Escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. Cadernos de História da Educação - v. 11, n. 1 - jan./jun. 2012.

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

Terigi, F. (2012b). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Buenos Aires: Santillana.

Tyack, D. y Cuban, (1997) Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform, Harvard University Press, Cambridge.

Viñao Frago, A. (2002) Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios. Madrid: Morata.

Normas citadas

Resolución 93/CFE/09.

Resolución 330/CFE/17.

RIES

REUNIÓN DE
INVESTIGADORES/AS
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

ISBN 978-950-9379-62-6



9 789509 379626



FLACSO
ARGENTINA

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.