



El Régimen Académico como llave del
cambio a la organización institucional
de la escuela secundaria: análisis de las
normativas y aportes de la investigación

Coordinador del estudio
Daniel Pinkasz



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Pinkasz, Daniel

El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria : análisis de las normativas y aportes de la investigación / Daniel Pinkasz ; coordinación general de Daniel Pinkasz ; Nancy Montes. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-9379-64-0

1. Educación. 2. Educación Secundaria. 3. Análisis de Políticas. I. Montes, Nancy, coord. II. Título. CDD 373.1

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 y Gisela Rotstein*

Asistente de investigación: *Tatiana Corvalán y Daniela Valencia*

Entrevistas en provincias: *Cynthia Juárez, Malena Saguier, Cecilia Melendez y Micaela Vega*

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

Este estudio aborda los cambios realizados en los últimos años en la educación secundaria a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel. Se concentra especialmente en el análisis de la normativa federal y provincial que apunta a modificar los Regímenes Académicos (RA) o de aquella que habilita programas o iniciativas de política que alteran algunas de sus dimensiones. El estudio hace esta elección por considerar que uno de los supuestos centrales de las políticas educativas diseñadas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional ha destacado la importancia de modificar la normativa que regula las condiciones de escolarización que obstaculizan el acceso, la permanencia, la terminalidad y los aprendizajes de los estudiantes.

Por “condiciones de escolarización” se entenderá en este informe, a las condiciones básicas del funcionamiento de la escuela secundaria que está estructurado por tres componentes. En primer lugar, por la organización institucional, cuyas dimensiones son: un currículum por disciplinas, la designación de los profesores por el mismo criterio y la organización del trabajo del profesor por unidades de tiempo asignadas al dictado de un curso en las mismas disciplinas o a actividades especiales también por horas. El segundo componente es el Régimen Académico, que se refiere a un conjunto de reglas implícitas y explícitas que ordenan la vida escolar de los estudiantes. El tercero, el modelo pedagógico, que se refiere a las disposiciones institucionales específicas para enseñar y aprender que se configuran en el marco de los dos componentes anteriores.

El foco del estudio no equivale a afirmar que la única política educativa federal o provincial haya consistido en la modificación normativa; no obstante, como se fundamentará en las próximas páginas, gran parte de los esfuerzos -y de los resultados- en la última década se concentraron en esta dirección, por lo que resulta

relevante hacer un balance acerca de este plano. Además, el Régimen Académico es sólo una de las configuraciones normativas que regulan las condiciones de escolarización. Como se desprende de la noción de “condiciones de escolarización” enunciada anteriormente, otras normas, como las que regulan las designaciones y las relaciones laborales docentes, o la organización curricular, son fundamentales para el funcionamiento de la organización escolar. Sin embargo, pareciera que estas modificaciones son más complejas de realizar y merecen también estudios específicos. No obstante, abordaremos estos otros puntos, como las redefiniciones en el trabajo docente o las modificaciones en la organización curricular, en su relación con los cambios en los Regímenes Académicos, toda vez que también han sido alcanzados por cambios normativos.

Por otra parte, considerando la complejidad implícita entre la enunciación de las políticas a través de normas, especialmente resoluciones y su materialidad en las instituciones y los sujetos, este trabajo incluye la descripción y análisis de la implementación de esos cambios en algunas jurisdicciones e incorpora el análisis de investigaciones que han tenido por objeto el estudio del régimen académico para ofrecer una aproximación a la manera en que los cambios en la normativa, se “ponen en acto” en las escuelas.

El estudio integra entonces tres trabajos de diferente entidad y magnitud: la recopilación y el análisis de los textos normativos producidos sobre el Régimen Académico desde 2006 a 2018 profundizado en siete jurisdicciones, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Chaco, La Pampa, La Rioja, Tucumán y Río Negro; el análisis a partir del trabajo de campo realizado en tres jurisdicciones, La Rioja, Río Negro y Tucumán, de la puesta en acto de los cambios normativos desde la perspectiva de funcionarios y directivos y una síntesis del estado del arte sobre las investigaciones realizadas en torno a esta temática a partir del año 2003¹.

Los criterios para la selección de las siete provincias fueron los siguientes: se seleccionaron cuatro jurisdicciones que realizan iniciativas de innovación circunscriptas a un universo acotado de escuelas: Ciudad de Buenos Aires, La Rioja, Río Negro y Tucumán y se agregaron tres provincias sobre las cuales se explorarían

1. Los autores coordinan el proyecto RIES, que reúne a investigadores/as que estudian la educación secundaria y han desarrollado la Base de Conocimiento sobre Educación Secundaria, insumo para la elaboración de este y otros estados de la cuestión sobre diferentes temáticas. <https://www.ecys.flacso.org.ar/ries>

las normativas sobre regímenes académicos con el propósito de sumar información sobre la dirección general de los cambios en la organización institucional: Córdoba, Chaco y La Pampa.

La recopilación normativa identificó 190 textos normativos de las jurisdicciones mencionadas, el tipo de norma y una síntesis de los temas concernidos para cada norma recopilada². El análisis del corpus correspondiente al primer relevamiento está desplegado en el capítulo I.

El capítulo II presenta un conjunto de información estadística correspondiente a las provincias en las que se realizó un trabajo de profundización sobre las políticas implementadas en los últimos años (es el caso de Ciudad de Buenos Aires) y un trabajo de campo (en La Rioja, Tucumán y Río Negro) para analizar los modos en que los cambios en el régimen académico impulsados en los últimos años por las políticas federales fueron recontextualizados a nivel jurisdiccional y en las escuelas.

El estado del arte que se incluye analizó unos 140 textos académicos, resultado de estudios e investigaciones realizadas por universidades, centros de investigación y áreas estatales de producción de información y de investigación de los ministerios nacionales y jurisdiccionales, a partir de la Base de conocimiento RIES elaborada por la FLACSO con apoyo de UNICEF. El capítulo III presenta los principales resultados de trabajos que han tenido por objeto de estudio las políticas, programas y cambios implementados al Régimen Académico o en dimensiones de la organización escolar de la escuela secundaria en la Argentina de los últimos años.

El capítulo IV organiza un conjunto de reflexiones y consideraciones finales que busca integrar el conjunto de temas y aspectos implicados en los cambios propuestos e implementados, con el objetivo de que sirvan para confirmar, reorientar o redefinir aquello que todavía queda por modificar o para dar cuenta de las posibilidades y los límites en juego en cada definición de política analizada. Este informe se completa con un anexo que contiene el listado de las normativas sistematizadas y analizadas.

2. Este trabajo actualizó uno realizado previamente que había reunido unas 98 normativas de todo el país, cuyo listado completo está disponible en el Anexo I de este informe.

La coordinación de la investigación estuvo a cargo de Daniel Pinkasz y la elaboración del informe a cargo de Daniel Pinkasz y Nancy Montes. El equipo de trabajo estuvo compuesto por Mariela Arroyo quien coordinó las tareas de relevamiento y sistematización de la normativa, el análisis de la información del campo y la realización del Estado del Arte. El equipo de colaboradoras para estas tareas estuvo compuesto por Gisela Rotstein Lucía Litichever y Tatiana Corvalán. Las entrevistas a los directores en escuelas de las tres jurisdicciones fueron realizadas por Cynthia Elizabeth Juárez, investigadora en la provincia de Tucumán, Cecilia Evangelina Melendez, investigadora que realizó lo propio en la provincia de La Rioja y por Micaela Alejandra Vega y Malena Saguier, investigadoras que realizaron las entrevistas en escuelas de la provincia de Río Negro. Daniela Valencia elaboró un informe preliminar que fue insumo para la escritura del capítulo II.

Agradecemos a todas estas personas la profesionalidad y la responsabilidad con que encararon estas tareas, así como a los directores de establecimientos y a los funcionarios provinciales que generosamente ofrecieron su tiempo y sus conocimientos para la elaboración de este informe.

ÍNDICE

- p. 7** Capítulo I. Las condiciones de escolarización según los Regímenes Académicos de siete provincias en la Argentina
- p. 37** Capítulo II. Características de los sistemas educativos y de la implementación de los cambios al Régimen Académico en Tucumán, La Rioja, Río Negro y Ciudad de Buenos Aires
- p. 116** Capítulo III. Aportes de los estudios sobre cambios en el Régimen Académico
- p. 142** Capítulo IV. Conclusiones acerca de los cambios en las condiciones de escolarización
- p. 150** Bibliografía citada
- p. 159** Anexo I. Listado de normativas

Capítulo I.

Las condiciones de escolarización según los Regímenes Académicos de siete provincias en la Argentina

1. Introducción

En este capítulo presentaremos algunas de las principales tendencias en las reformas de los Regímenes Académicos de los últimos años a partir de la sistematización y la comparación de normativa de siete provincias: CABA, Chaco, Córdoba, La Pampa, La Rioja, Río Negro y Tucumán (Ver Anexo I con el detalle de las normativas consultadas). Para cada jurisdicción se consideran las normativas que regulan a las escuelas secundarias urbanas y rurales no técnicas en lo que corresponde a sus Regímenes Académicos, o a sus distintos componentes cuando no están contenidas en una única norma³. Queda fuera del recorte de este capítulo un conjunto de normativas que regulan experiencias intensivas de baja escala (Terigi *et al.*, 2013). La excepción es la provincia de Córdoba para la que se tendrá en cuenta la Resolución N° 188 ME, una resolución del año 2018 que regula 76 escuelas secundarias provinciales y que corresponde a una escala media para la jurisdicción⁴.

Las normativas analizadas son posteriores a la sanción de los acuerdos federales de 2009, en particular a la resolución 93/09, aunque también se consideran algunas normas previas a esta fecha. Todas las provincias presentan alguna modificación a su normativa a partir de 2016, aunque con distinta profundidad. La provincia de Córdoba, la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de La Pampa, presentan modificaciones en diversos componentes en sus Regímenes Académicos vigentes que, en parte, pueden leerse como la adecuación a la Resolución 330/17 del Consejo Federal y, en parte, a la dinámica de revisión y actualización de sus propias decisiones. La provincia

3. Este recorte se debe a que puede existir en las jurisdicciones normativa especial que regule aspectos específicos de los RA de las modalidades técnico – profesional o artística, por ejemplo y que no han sido consideradas en este estudio.

4. La provincia de Córdoba desarrolla también el programa “Escuelas PROA”, que es una iniciativa de baja escala aunque de ampliación progresiva.

de Río Negro, inició una reforma sistémica a escala provincial en 2016, de manera que todas las normativas analizadas en esta provincia, corresponden a esta etapa.

CABA es una jurisdicción que desde el año 2000 ha venido realizando experiencias de revisión en distintas escalas de varios componentes del RA, aunque no lo haya reformado de manera integral. En el año 2002 sancionó una ley de obligatoriedad que extendió la escolarización secundaria hasta los 17 años. La Rioja ha realizado modificaciones importantes en su RA en 2015, Tucumán acumula también una historia de cambios que inicia en 2010 y Río Negro, con una tradición mayor de cambios que se remonta a la implementación del Ciclo Básico Unificado (CBU) en los años ochenta, realizó a partir de 2017 un cambio que se aplica a todas las escuelas en 2018.

La pregunta central que organiza este capítulo es *¿en qué medida la especificación de las normativas federales en las provincias altera las condiciones de escolarización?*, por lo tanto, la lectura de la normativa se centrará en la descripción de aquellos aspectos que modifican la organización institucional de la escuela secundaria tradicional.

En primer lugar, haremos referencia a la secundaria urbana, en una segunda parte se abordará de manera breve y general la escuela rural. Mientras la primera tiene la mayor concentración de estudiantes, la segunda tiene el desafío de la cobertura.

Para responder a la pregunta que se ha formulado, se enfocarán algunas dimensiones que permiten la caracterización de las condiciones de escolarización (Terigi et. al 2012 y Terigi et al., 2013) que retoma los principales tópicos de la normativa federal presentada en el capítulo anterior. Estas dimensiones son la reorganización de los tiempos, las especificaciones referidas a la inscripción, la organización curricular, el régimen de asistencia, las propuestas sobre los mecanismos de acreditación, la evaluación, las modalidades alternativas de cursada, los mecanismos de promoción, las formas de agrupar a los estudiantes y las re-definiciones del trabajo docente.

2. La organización del tiempo escolar

Las siete provincias analizadas definen un calendario escolar anual. La Ciudad de Buenos Aires, define un ciclo lectivo con continuidad "marzo-marzo" y "agosto-agosto". La Rioja delimita el ciclo lectivo entre el primer día de clase y hasta el primer período de evaluación del año siguiente. Chaco denomina año lectivo al período en el que se desarrollan las clases. Córdoba lo define como el período de las clases y un período de coloquio e instancias de exámenes en diciembre y febrero. El calendario consolida una tendencia a considerar plenamente los períodos de acreditación y sus instancias de apoyo en cualquiera de sus modalidades como etapa plena de la vida escolar y no solamente como una instancia administrativa. Es decir, se vislumbra la tendencia a integrar los "períodos de apoyo" y "exámenes" al ciclo general de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo-

mo, La Pampa y Chaco -esta última en algunas escuelas- prolongan el período de escolaridad al incluir una escuela de verano, aunque con características diferenciales a las del ciclo lectivo ya que incluyen actividades extracurriculares, funciones recreativas y el propósito de que los estudiantes no pierdan contacto con la experiencia escolar.

Los Regímenes Académicos conservan la graduación anual, con dos excepciones importantes: la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Río Negro han establecido recientemente la promoción continuada en los dos primeros años del ciclo básico. En el resto de las provincias el año escolar sigue siendo la unidad temporal de promoción y la medida básica de la escolaridad.

El ciclo lectivo anual se divide en etapas cuatrimestrales o trimestrales. En todos los casos estas etapas están delimitadas por períodos de acreditación y todas cuentan con el receso escolar de invierno. La provincia de La Rioja adopta la subdivisión trimestral en el ciclo básico y en algunas orientaciones es posible la opción cuatrimestral. Algunas provincias establecen para el primer año un período de recepción de los estudiantes que ingresan de la escuela primaria. La provincia de Río Negro pauta el ciclo lectivo con etapas diferenciadas en torno a la adquisición de conocimientos nuevos, a la consolidación de conocimientos en vías de adquisición y a la acreditación. En las primeras etapas del año lectivo define un período de articulación y complementación de saberes y una etapa de acreditación y, al final de cada semestre, establece etapas de consolidación y de acreditación -por lo general de dos semanas en el inicio y en el final- mientras que, en el lapso central de cada semestre, organiza un período, más extenso que los anteriores, de adquisición de saberes. Aunque estas subdivisiones son a menudo realizadas por los profesores individualmente en sus clases, resulta interesante que la provincia lo pauté de manera uniforme dado que permite, al menos en teoría, la coordinación de actividades simultáneas en cada establecimiento para que los estudiantes y profesores estén involucrados en actividades pedagógicas del mismo carácter durante el mismo período. Esto torna posible, por ejemplo, durante el período de fortalecimiento de trayectorias -ubicado al final del semestre- reagrupar estudiantes de distintas secciones y cohortes que necesiten reforzar sus conocimientos. Por lo tanto, aunque la organización de los tiempos escolares no modifica radicalmente el modelo de organización escolar, facilita la coordinación para realizar adaptaciones al modelo pedagógico.

En resumen:

La unidad de tiempo principal en el nivel secundario sigue siendo el ciclo lectivo anual. Se observa, no obstante, la emergencia de una graduación bianual para los primeros dos años del ciclo básico. Se consolida, asimismo, una tendencia a diluir la frontera entre "tiempo de aprender" y "tiempo de dar evidencias de lo aprendido" o "de examen" dado que la definición normativa tiende a integrar de manera creciente los tiempos de apoyo a la acreditación a los tiempos de aprendizaje. No obstante, esta regla se aplica a los estudiantes que no acreditan. El ciclo lectivo -anual-

continúa subdividiéndose en trimestres o cuatrimestres, cuyo ritmo está definido por las acreditaciones parciales. Esta “estacionalidad” del ciclo lectivo está alterada de manera sobresaliente respecto de las demás jurisdicciones por la provincia de Río Negro que ensaya una subdivisión más específica diferenciando los tiempos en torno a la adquisición de conocimientos nuevos, a la consolidación de conocimientos en vías de adquisición. Esta subdivisión del calendario escolar se aplica todos los estudiantes, tengan o no dificultades para acreditar, lo que favorece las posibilidades de coordinación entre profesores y entre estudiantes al permitir, en teoría, agrupar estudiantes de distintas cohortes y asignaturas en función de sus ritmos de acreditación.

3. El ingreso

Las normativas tienden a reducir las barreras administrativas en la matriculación y en el ingreso. Los requisitos mínimos son la acreditación de la identidad, la certificación de estudios previos –primarios o del año inmediatamente anterior– y una edad máxima. CABA especifica una libreta de salud escolar, o de vacunación y certificados específicos en caso de que el aspirante quiera acreditar alguna condición especial. Del mismo modo, La Rioja requiere la presentación de la libreta sanitaria y explícita, de acuerdo con la Ley 26.061 que, en caso del aspirante carecer de DNI, la escuela deberá tramitarlo.

En cuanto a los cupos, cuando exceden las plazas disponibles en la escuela, todas las provincias tienen un orden de prioridad que incluye a los hermanos de estudiantes matriculados, hijos de personal y repitientes. En caso de exceso de inscripciones, la mayoría de las provincias establece el sorteo. En 2015 la provincia de Chaco estableció una evaluación de Lengua y Matemática para los casos de cupos excedidos, aunque se aclara que no serán evaluaciones eliminatorias. La documentación consultada no permite confirmar si este es un procedimiento vigente en la provincia a la fecha de elaboración de este informe o si tuvo vigencia únicamente en ese año.

En cuanto a los procedimientos de inscripción, sólo la ciudad de Buenos Aires tiene un sistema único centralizado. En las demás provincias se realiza en cada establecimiento y son las supervisiones las instancias que intervienen en la redistribución de vacantes o en la autorización de excepciones, como por ejemplo a la edad máxima.

En resumen:

Todas las jurisdicciones establecen requisitos de documentación. Con respecto a la acreditación de la identidad, aunque no todas las jurisdicciones lo explicitan, existe la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes que hace responsable a los establecimientos estatales de la inscripción en el registro estatal correspondiente de quienes no tienen identidad registrada.

Todas las provincias tienen un sistema de prioridades para la inscripción de vacantes. En esta lista de prioridades se incluyen los repitientes, con lo que pareciera que la normativa tiende a proteger la vacante de quien debe volver a recursar el año completo en el caso de las provincias que tienen esta opción, que son casi todas las estudiadas. Las normativas analizadas no indican el grado de prioridad que tienen los repitientes, si tienen la vacante asegurada o simplemente un orden en la lista de prioridades. Otro aspecto importante es el grado de centralización de las decisiones de inscripción. La Ciudad de Buenos Aires es la única de las jurisdicciones del estudio que tiene un procedimiento centralizado de inscripción en línea. En las demás provincias, la inscripción es descentralizada, aunque las autoridades distritales intervienen en las situaciones de reasignación de vacantes.

4. El currículum

La organización curricular entendida como la manera de agrupar los conocimientos es una de las dimensiones fundamentales de la matriz organizacional. Como se sabe, en la escuela secundaria la persistencia del “currículum mosaico” está asociada a un conjunto de dimensiones complejas difíciles de conmovir. Se ha señalado abundantemente que la organización disciplinar a cargo de un profesor especialista, designado para una materia dividida en tramos anuales, es uno de los factores fundamentales de la persistencia de esa organización curricular (Terigi, 2008; Tiramonti 2007) y que esta persistencia configura gran parte de las condiciones de escolarización. Interesa, por lo tanto, conocer cuáles son las alteraciones del currículum mosaico propuestas por estas siete provincias y de qué manera los Regímenes Académicos acompañan a las mismas.

Las siete provincias analizadas mantienen la organización por disciplinas o áreas -disciplinas agrupadas- como estructuras dominantes en el ciclo básico y en el ciclo orientado aunque, como veremos, todas ellas han generado principios de alteración de dicha organización, ya sea en su manera de agrupar los conocimientos o en la modalidad de organizar los tiempos.

La provincia de Córdoba establece “jornadas interdisciplinarias de integración de saberes” de dos semanas de duración al finalizar cada una de las dos etapas en las que divide el ciclo lectivo. Estas jornadas son instancias de trabajo colectivas obligatorias para todos los estudiantes, en las que docentes de distintos espacios curriculares presentan un hecho, situación o tema del mundo social, aportando a la problematización y comprensión de cuestiones de relevancia. Son de acreditación obligatoria. De manera similar, la provincia de La Rioja promueve los Proyectos Alternativos de Integración (P.A.I.S.), un espacio integrado que se desarrolla en dos semanas durante el 3º trimestre. Asimismo, desde 2011 el Régimen Académico provincial propuso el desarrollo de las Propuestas Pedagógicas Alternativas (PPA) para ofrecer opciones pedagógicas para la integración de los contenidos. En 2017 se estableció que habrá dos tipos de PPA,

las de profundización y las de recuperación. Las primeras están destinadas a los estudiantes que han acreditado todas las asignaturas y pueden desarrollarse en espacios “no críticos”, las segundas están destinadas a quienes tienen asignaturas pendientes de acreditación, serán desarrolladas en espacios curriculares “críticos”, para estos últimos las calificaciones son vinculantes con la promoción, mientras que no lo son para los primeros. En el caso de los estudiantes que no han acreditado, la integración de disciplinas pareciera tener primordialmente la función de variar la organización de contenidos y, eventualmente, los agrupamientos de los estudiantes con el propósito de ofrecer oportunidades para facilitar la acreditación.

Las alteraciones mencionadas corresponden al desarrollo curricular, entendido como el momento en que los profesores en los establecimientos ponen en acto el currículum que también ha sido denominado “currículum en acción”. En este caso, la reorganización curricular queda a cargo de los establecimientos, aunque con distintos modelos de apoyo por parte de las jurisdicciones, como iremos viendo a lo largo del informe. Por el momento interesa destacar esta división de tareas mediante la cual las normas prescriben o habilitan, según se quiera ver, y las escuelas ponen en acto estas prescripciones o habilitaciones.

Las alteraciones de la organización curricular de la provincia de Río Negro pueden caracterizarse como alternaciones en la organización de tiempos curriculares y como una tarea de desarrollo curricular con sede en los establecimientos. En cuanto a la organización de contenidos, las disciplinas están agrupadas en áreas, designadas como unidades curriculares y éstas pueden ser multidisciplinares o interdisciplinares, además están previstos talleres interdisciplinares. Las orientaciones curriculares jurisdiccionales, plantean reorganizar los contenidos por ejes estructurantes y áreas y elaborar secuencias didácticas por Unidad Curricular. Esta tarea pareciera ser encomendada a los profesores en los establecimientos, aunque además la provincia ha dedicado asesoramiento técnico a esta tarea. La “Reunión de Área” se constituye como un tiempo de trabajo uniforme en todas las escuelas una vez a la semana, es el espacio en la organización del trabajo docente destinado a esa tarea.

Un punto saliente de la reorganización curricular consiste en un conjunto de alteraciones a la organización del tiempo. Las áreas se concentran, según lo propone el Régimen Académico, en un día semanal de cursado. Los dos primeros años del ciclo básico se organizan en cuatro cuatrimestres que no exigen promoción anual, por lo que se abandona la anualidad de la promoción al comienzo del ciclo. A estos dos años se los denomina “Bloque Académico” y constituyen una unidad de cursado con opciones -en lo que respecta al diseño de la propuesta- a ser transitadas con diferentes ritmos. Cada cuatrimestre se subdivide en diversos períodos que están concebidos para el cursado en tiempos de adquisición diferentes. Todas estas alteraciones están acompañadas, como veremos, por la designación por cargo y la concentración de los profesores en no más de dos establecimientos.

En el resto de las siete provincias bajo análisis, no se presentan alteraciones curriculares de envergadura en la regulación del conjunto de sus escuelas secundarias. En la Ciudad de Buenos Aires, en las provincias de Chaco y de Tucumán sus respectivos Regímenes Académicos mantienen las asignaturas regulares a cargo de un solo profesor con formación disciplinar específica para un curso por cohorte de duración anual.

En resumen:

La organización curricular de los contenidos predominante continúa siendo por disciplina o área. La tendencia emergente pareciera ser la integración de espacios curriculares en momentos específicos de la cursada. Son períodos especiales en los que se asume la iniciativa de ensayar una organización por temas o problemas, posibles de ser abordados por más de una disciplina. Algunos de estos espacios, como las PPA de La Rioja se emplean como instancia integrada de acreditación para espacios críticos. La tarea de construir la integración en estas propuestas está a cargo de los profesores en cada establecimiento, de esta manera la jurisdicción pareciera delegar en el desarrollo curricular la producción de la integración posible de acuerdo con los recursos de los equipos institucionales.

5. La asistencia

Un componente básico del modelo escolar es la asistencia a clases, dado que el modelo pedagógico supone una pedagogía de la presencialidad y la organización institucional está basada en el “estar” del estudiante y del docente en la escuela más allá de la tarea pedagógica que deba realizar. Esto explica que la asistencia sea un requisito de acreditación, junto con la evidencia del logro de los aprendizajes⁵. Complementariamente a la presencia en clases, los estudiantes realizan tareas fuera de la escuela que son objeto de distintos tratamientos en clase. Los regímenes académicos han modificado el peso del requisito de asistencia.

El cambio fundamental, sin embargo, no es el del cómputo, sino la eliminación de la pérdida de la condición de alumno “regular” a causa de la no asistencia. En todos los regímenes académicos analizados se continúa siendo alumno en algún tipo de condición que no supone el estado “libre” -aunque algunas provincias como CABA y Chaco, conservan esta figura- en el sentido en que tradicionalmente se ha entendido esta condición y en virtud de la cual a la escuela sólo le cabía esperar que el estudiante se presentara en la fecha de examen. La provincia de Córdoba define

5. También lo es, de manera implícita y fuera del orden normativo, el comportamiento en clase y otras dimensiones de desempeño actitudinal, volveremos sobre esto en el capítulo II con investigaciones que han indagado sobre estas cuestiones.

al estudiante libre como aquel que desarrolla su trayectoria en forma autónoma cumpliendo con las instancias de acreditación sin asistir a clase y la define como una condición transitoria que también debe ser solicitada por la familia. Explícitamente establece que “no existe estudiante en condición de libre por inasistencias o faltas al acuerdo escolar de convivencia” (Resolución Nº 188, ME). De la misma manera la provincia de Río Negro establece que la condición de libre es una condición que solicita la familia ante las autoridades escolares, no es decisión de la escuela imponer esta condición. Frente cualquier otra situación la escuela debe asumir el compromiso de asegurar el derecho a la educación de los estudiantes.

Los regímenes académicos relevados consignan la flexibilización del umbral de inasistencias permitidas, usualmente 30 o 40 o más, o la asistencia a un mínimo de 70% de las clases del ciclo lectivo, luego de sucesivas justificaciones. Asimismo, expresan la ampliación de las causales que justifican las inasistencias como el embarazo, los nacimientos, las justificaciones por maternidad o paternidad y la condición laboral de los estudiantes entre otras. Esto incrementa los requisitos administrativos, detallados en las normas, para registrar y encuadrar las causales de la inasistencia y para documentar los compromisos de las familias y de los estudiantes frente a las opciones de cursada alternativa que ofrece la escuela ante los casos de cursadas interrumpidas o intermitentes. A esta exuberancia de registros no es ajena la obligación de los establecimientos de demostrar el ejercicio de su responsabilidad pedagógica. La normativa de las jurisdicciones, con distintos grados de detalle, obliga al equipo docente a involucrarse en la indagación sobre las causales de la inasistencia, y a descartar la responsabilidad del propio establecimiento por acción u omisión en la interrupción de la escolaridad del estudiante.

La noción de “presencialidad asistida” de la provincia de Córdoba designa con claridad esta condición. Los dispositivos de la tutoría en alguna de sus diversas modalidades también están dando cuenta de la reconfiguración de un modelo organizacional y pedagógico en el que la presencia no es condición para que exista el acto de transmisión.

La normativa de las siete provincias muestra, asimismo, la consolidación de la tendencia a computar la asistencia por asignatura además de por día de clase, lo que está asociado, como veremos, a la posibilidad de cursadas parciales y a la promoción “no en bloque”, en el caso de algunas iniciativas. La asistencia “por materia” luego de agotadas las inasistencias institucionales, posibilita que los estudiantes no se “lleven” todas las asignaturas.

Es importante insistir que la flexibilización de los requisitos de asistencia sólo tiene sentido si se la concibe como un cambio en el modelo pedagógico que no tiene a la presencia en clase como supuesto básico del aprendizaje. Los cambios reseñados suponen que la escuela mantiene su obligación para con el estudiante, independientemente de su presencia en el establecimiento, lo

que implica un desafío organizacional y pedagógico muy importante. Subrayemos por el momento esta doble dimensión del desafío ya que la *organizacional* y la *pedagógica* suponen dos órdenes de problemas cuyas diferencias conviene trazar con claridad. La pregunta central con el ocaso del modelo de escolaridad presencial se refiere a cuál es la organización y la pedagogía que lo reemplaza. Es una pregunta que conservamos para los apartados siguientes.

En resumen:

El establecimiento conserva la responsabilidad por la enseñanza sin que la condición de presencia varíe esta responsabilidad. Se ha modificado la manera de computar la asistencia y ampliado y, en algunos casos y especificado las causales de “justificación”. Se desdobra el cómputo de asistencia, al establecer cómputo diario y por espacio curricular. Se establece la responsabilidad del equipo docente de informarse sobre las causas de las ausencias y mantener el contacto institucional con las familias para buscar alternativas que no interrumpan la continuidad de las trayectorias educativas.

6. La acreditación

La acreditación es el reconocimiento institucional de que el estudiante ha alcanzado el nivel de logro esperable para un determinado campo de conocimiento. La acreditación y la promoción -junto con los requisitos de asistencia- regulan el ritmo del avance de los estudiantes en sus trayectorias escolares. El señalamiento de la acreditación como un factor crucial en la regulación de la trayectoria y la constatación de que la fórmula clase tradicional presencial como único modelo de acción pedagógica no da resultados para un conjunto creciente de estudiantes, tal como lo atestiguan los indicadores de rendimiento, ha impulsado la búsqueda de variantes pedagógicas que amplíen las oportunidades de enseñanza y de aprendizaje diferentes a la clase tradicional. Es por esto que, en este apartado, nos detendremos en las novedades en materia de acreditación y en uno próximo en los itinerarios alternativos de cursada que los regímenes académicos habilitan para ampliar las oportunidades de que los estudiantes alcancen los logros esperados.

La normativa de seis de las siete provincias analizadas acuerda en mantener la asignatura o el “espacio curricular” -usualmente una asignatura o área- como unidad principal de acreditación. La provincia de Río Negro establece como unidad acreditable lo que denomina “unidad curricular” que “podrán adoptar diferentes formatos pedagógicos como talleres, foros, parlamentos, grupos de investigación, seminarios, entre otros. Estas son acreditables, estructuran y organizan las trayectorias escolares” (Resolución 4617/17). La “unidad curricular” puede asumir diferentes formas de organización pedagógica más allá de las disciplinares, aunque será necesario ver en su implementación qué formas de organización van asumiendo.

No obstante este acuerdo general, emerge una tendencia a buscar unidades de acreditación que abarquen a campos de conocimiento integrados. Así, en una resolución reciente, la provincia de Córdoba establece las “jornadas interdisciplinarias de integración de saberes” –ya mencionadas en el apartado sobre organización curricular– como una instancia de acreditación obligatoria. De manera similar, la provincia de La Rioja promueve los Proyectos Alternativos de Integración (P.A.I.S.), un espacio integrado que se desarrolla en dos semanas durante el 3º trimestre, cuya calificación se promedia con las disciplinas que lo integran. La misma provincia propone las Propuestas Pedagógicas Alternativas (PPA) de recuperación, como variante para acreditar disciplinas “críticas”, lo que podría ser explicado también por el hecho de que acreditar un espacio integrado reduce la complejidad que supone, para los estudiantes, la multiplicación de obligaciones sobre varias disciplinas, aunque incrementa la complejidad de acordar criterios de acreditación entre los profesores.

Junto con la tendencia a la integración, conviven la valorización mediante el principio de acreditación de saberes o competencias que no forman parte del *core currículum*, así la provincia de La Pampa, incluye talleres de técnicas de aprendizaje y de orientación que acreditan pero que no inciden en la promoción; la Rioja dispone, en algunos establecimientos, de espacios curriculares institucionales que también acreditan pero que no son considerados para la promoción. Tucumán, por su parte, acredita un espacio de tutoría con una escala de calificación cualitativa que tampoco influye en la promoción⁶.

Las unidades de acreditación responden a una graduación anual en cinco de las siete provincias. Río Negro y CABA asumen una graduación bi-anual en el ciclo básico. La provincia de Río Negro define Bloque Académico como un período con “una duración de cuatro cuatrimestres (los dos años de duración de Ciclo Básico de la Escuela Secundario) y en estos se construyen saberes propios de las áreas de conocimiento que constituyen la oferta de formación” (Resolución CPE 945/17). En el Bloque Académico la acreditación se produce de manera continua; la Ciudad de Buenos Aires establece un criterio similar.

La falta de acreditación, es decir, el supuesto de que el estudiante no ha alcanzado el nivel de logro esperado, supone un freno o, en teoría, un “desvío” momentáneo en su trayectoria. ¿Cuáles son las consecuencias de no acreditar para los estudiantes? ¿Cuáles y cuántas son las oportunidades que tienen de volver a intentar la acreditación? ¿En qué momento del ciclo lectivo están ubicadas estas oportunidades? Estas son preguntas fundamentales cuyas respuestas, como se mencionó, tensionan la organización institucional tradicional de la escuela secundaria.

6. Es posible que estos espacios se hayan conformado durante los años noventa con las reformas curriculares del tercer ciclo de la Educación General Básica que destinaron, en las cajas curriculares de algunas provincias, horas para tutoría o para espacios de definición institucional (Galarza 2000).

En las siete provincias cuya normativa en torno al RA hemos relevado, la acreditación se define, por lo general, en el tramo final del ciclo lectivo anual. Ya hemos mencionado que CABA y Río Negro establecen para 1º y 2º año del ciclo básico, la figura de continuidad pedagógica, a la que nos referiremos más adelante cuando abordemos separadamente la cuestión de la promoción. Para quienes no alcanzaron los logros esperados, una vez finalizado el período correspondiente, se ofrecen instancias de acompañamiento, apoyo, compensación, entre otras denominaciones, que preparan a los estudiantes para las siguientes oportunidades de acreditar. Estas oportunidades son usualmente comisiones evaluadoras compuestas formalmente por varios profesores ante los cuales los estudiantes demuestran sus conocimientos. Las comisiones tienen lugar en el mes de diciembre, en febrero -en La Pampa se establece explícitamente que los estudiantes no podrán presentarse en la instancia de febrero, sin haberse presentado en la de diciembre- o en los primeros meses del ciclo lectivo siguiente, para aquellas provincias que permiten la opción de acreditar las asignaturas "previas" -sobre lo cual volveremos en el apartado sobre promoción-. Lo que confirma este esquema, compartido por la mayoría de las jurisdicciones, es la práctica que ya tiene varios años de establecer períodos de acompañamiento, apoyo, compensación previos a las comisiones evaluadoras y la permanencia de las comisiones evaluadoras como instancia de acreditación.

Algunas particularidades dentro de este esquema general, la provincia de Río Negro establece un calendario lectivo que ubica dos períodos de acreditación en cada cuatrimestre y, hacia el final de cada uno de esos dos cuatrimestres, establece sendas etapas de fortalecimiento de las trayectorias y luego una instancia de acreditación. Los estudiantes de 5º año por su parte tienen la oportunidad de acreditar en instancias mensuales.

Algunas provincias introducen el criterio de correlatividad para la acreditación. La provincia de La Rioja, en caso de que un estudiante no apruebe un espacio correlativo al que adeuda de años previos, permite que ambos espacios sean evaluados en una instancia que los integre. De la misma manera la provincia de Tucumán, en caso de que un estudiante tenga pendiente de acreditación dos espacios correlativos, establece que ambos espacios podrán ser evaluados en una única instancia "si se estima que esta integración es más adecuada para el estudiante y superadora de la propuesta de dos instancias consecutivas". La Pampa establece que, en el caso de que un estudiante haya acreditado el espacio curricular del año en curso y que adeude el mismo espacio del año anterior o de años anteriores, el equipo docente es responsable de implementar alternativas de evaluación complementarias que incluyan los saberes no alcanzados.

En este esquema general, que presenta algunas pocas novedades con los Regímenes Académico tradicionales, interesa ver de qué manera la normativa especifica la naturaleza de las tareas de apoyo dado que lo descripto hasta el momento supone una organización temporal para los períodos de compensación pero no expresa detalles acerca de los recursos organizacionales y pedagógicos disponibles o adicionales que serán necesarios poner en juego para que estos pe-

ríodos no sean una mera repetición de las mismas condiciones pedagógicas a las que estuvieron expuestos los estudiantes que no acreditaron⁷. La pregunta central en este punto que ya ha sido mencionada, es en qué medida se modifica el modelo pedagógico centrado en el grupo clase de cohorte uniforme y se generan modalidades de cursada alternativas.

En resumen:

En relación con la acreditación de los logros de aprendizaje, las normativas de los últimos años han orientado las alteraciones de los modos tradicionales de acreditación, en dirección a:

- modificar las unidades de acreditación para que no sean acreditables únicamente las asignaturas curriculares tradicionales, sino campos integrados y otras variantes;
- segmentar la acreditación anual -no la calificación- en acreditaciones parciales y progresivas;
- promover una mayor flexibilidad en los ritmos de acreditación tornando aceptables diferentes “tasas de adquisición” para distintos estudiantes;
- introducir la figura de “correlatividad” para que la acreditación de un nivel “x” de una asignatura, conlleve la aprobación del nivel previo, si este no ha sido acreditado aún. Esto supone naturalmente, una organización curricular de secuencia progresiva y acumulativa;
- utilizar la figura de los “acuerdos institucionales” de evaluación para establecer los criterios de acreditación.

7. La evaluación

La acreditación se construye sobre el acto pedagógico de la evaluación que presenta una considerable complejidad técnica, aunque no hay que soslayar la intervención de otras dimensiones como la asistencia o las dimensiones actitudinales o de la convivencia. Se conoce las limitaciones de las normas para alcanzar las prácticas pedagógicas complejas, el caso de la evaluación, como el de la enseñanza son elocuente al respecto.

Los regímenes académicos de las siete provincias analizadas definen al menos tres dimensiones, aunque con distinta orientación y nivel de detalle. Por un lado, las funciones de la evaluación, en segundo lugar, los alcances de la responsabilidad del equipo docente en la definición de los criterios y de su aplicación y, finalmente qué tipo de información tiene que ser comunicada a qué actores.

7. Dado que las razones por las cuales los estudiantes no acreditan son diversas y combinadas, entre las que puede estar la inasistencia, el período de compensación en formato “más de lo mismo” puede resultar una oportunidad para quienes las ausencias explican la no adquisición de algunos conocimientos.

Con respecto a las funciones, en general hay coincidencia en señalar la centralidad de la evaluación para el proceso de enseñanza. En Chaco, su función se orienta en detectar los logros, las dificultades, los obstáculos, las omisiones, errores o aciertos que se presentan en el aprendizaje. La Rioja destaca las funciones diagnósticas, de proceso y de producto. La Pampa subraya, a su vez, la importancia de la coherencia entre la propuesta de enseñanza y la de evaluación y sugiere la multiplicidad de instancias y de herramientas. Río Negro se pronuncia claramente por una función analítica de la evaluación, su papel formativo y la importancia para analizar y producir información para acompañar a los estudiantes.

Hay coincidencia en las siete provincias en establecer a la evaluación como una responsabilidad institucional. Esta coincidencia pareciera reflejar orientaciones normativas del acuerdo federal de la Resolución 93/09 y es consistente con la Resolución 330/17 que, como hemos señalado, retoma la idea de la responsabilidad institucional para la evaluación y la acreditación. La autonomía de las instituciones en la dimensión de la evaluación alcanza a la definición de los criterios de acreditación y esto se ve reflejado también en la normativa de las provincias al establecer que dichos criterios corresponden a los acuerdos institucionales, aunque estos acuerdos deben estar enmarcados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y/o en los Diseños Curriculares Provinciales.

Las siete provincias analizadas, establecen con mayor o menor detalle que el proyecto educativo institucional es el que se plasman los acuerdos institucionales de evaluación. La provincia de Córdoba establece que *"Las prácticas evaluativas son una responsabilidad institucional. Se construyen sobre acuerdos comunes resultado de reflexión conjunta del colectivo docente (...) Los acuerdos institucionales deben determinar qué y cómo evaluar, recuperando su sentido formativo en la propuesta general del nivel. Implica establecer los aprendizajes sustantivos para el desarrollo de capacidades prioritarias y complejas"* (Córdoba, Resolución N° 188 ME). Tucumán, por su parte indica *"Acordar institucionalmente criterios de acreditación, es decir, qué contenidos, valores, actitudes, conceptos, competencias, saberes se consideran primordiales en la formación del estudiante"* (Tucumán Resolución 1224/5 MED).

La provincia de La Pampa se diferencia, parcialmente de esta coincidencia general con una disposición reciente, al especificar el articulado del Régimen Académico referido a la evaluación, acreditación y promoción (Resolución MCyE 660/13), señalando que las escuelas deben presentar a la coordinación de área o a la secretaría técnica de educación secundaria -que son instancias de gestión regionales- los Acuerdos Institucionales de Evaluación y estableciendo la co-responsabilidad de los equipos técnicos de nivel central y de las instancias regionales en el acompañamiento a las instituciones en la elaboración de los Acuerdos Institucionales de Evaluación (Disposición DGSEC 165/18). Como se ve, la disposición va en la línea de otorgar cierta competencia en la supervisión de los acuerdos institucionales, a instancias

de la gestión territorial que podría interpretarse como una derivación de la tendencia a la regulación algo más centralizada propuesta por las Resoluciones 342/18 y 343/18 del Consejo Federal sobre progresión de indicadores de enseñanza. La Ciudad de Buenos Aires, por su parte, establece expresamente que los criterios los define el Ministerio de Educación de la Ciudad y que los implementan las escuelas.

En cuanto a la información, CABA enuncia que debe informarse de la calificación a los estudiantes y a sus familias, que el docente debe tener en cuenta la información que arroja la evaluación para su planificación y que deben difundirse los criterios de evaluación.

Chaco establece períodos de “comunicación evaluativa” dentro de los cuales se indica que, dentro de los primeros treinta días de iniciado el ciclo lectivo, debe comunicarse a los estudiantes y las familias los criterios de acreditación. El régimen establece asimismo que, en el ciclo básico, la comunicación será bimensual, en una reunión de padres, con entrega de boletines. Para los alumnos con dificultades en la acreditación de los logros formulados para las áreas y espacios curriculares de cada año, *“se informará a los padres en reuniones organizadas institucionalmente en función de las necesidades detectadas, para acordar estrategias de recuperación”* (Res. N° 1304/99 MECCyT). También establece para el ciclo superior que existirán al menos tres comunicaciones por año orientadoras anuales y una comunicación final a las familias⁸.

En consonancia con las posiciones que sostienen que el Régimen Académico debe explicitar sus reglas de organización, la provincia de La Rioja especifica algo más la información a comunicar indicando que también debe informarse sobre los logros esperados, los contenidos a evaluar, las modalidades, las instancias de evaluación, la bibliografía. Río Negro indica el uso de un informe cualitativo para comunicar a los estudiantes y las familias los avances en los aprendizajes. También establece un requisito de recopilación de información bastante detallado porque, en caso de ser necesario para decisiones vinculadas con la promoción deberán ser analizadas por el Comité Académico. La provincia tiene el un sistema de legajo único y sistema de administración gestión -Legajo Único del Estudiante - Sistema de Administración y Gestión de la Educación (LUA - SAGE)- con varias prestaciones entre las que figura la carga de información de calificaciones, entre otros reportes.

8. El Régimen de Evaluación Calificación y Promoción de la Provincia del Chaco es para todos los niveles y para los estudiantes en modalidad de integración, data de 1999 aunque verifica modificaciones en el 2006. Conserva la denominación EGB y Polimodal.

En resumen:

Los regímenes académicos analizados tienden a explicitar la función pedagógica de la evaluación y diferenciarla de los procedimientos administrativos. Asimismo, con diferencias en el grado de detalle con que lo especifican, fortalecen la obligación de informar a estudiantes y familias sobre los criterios y los procedimientos de evaluación, adoptando la línea de pensamiento que conocer y comprender las “reglas de juego” académicas fortalecen al estudiante y a sus familias en su tránsito por la escuela. Sobresale, finalmente, la figura de los acuerdos institucionales de evaluación, como aquellas instancias en las que el equipo docente en cada escuela establece los criterios y, en algunas provincias, las metodologías de evaluación. La figura de acuerdos institucionales tiene mucha presencia en los esquemas normativos, para la evaluación, para la acreditación, para la reorganización curricular.

8. Itinerarios especiales de cursada

Así como el cómputo de la asistencia es el control de la presencia, un requisito esencial del modelo de enseñanza, la aceptación de diferentes ritmos de acreditación, supone desmontar una de las dimensiones de la cronología escolar, otra de las bases del modelo tradicional (Terigi, 2010). En efecto, la flexibilidad en aceptar diferentes ritmos en la acreditación supone un dispositivo organizacional para alojar *simultáneamente* estudiantes que avanzan en tiempos diferentes. El problema organizacional y pedagógico a resolver, por tanto, es la atención simultánea de estudiantes sin forzar una misma “tasa de adquisición”⁹ para todos y sin “castigar” estas diferencias, sino por el contrario, encuadrarlas en el marco de lo socialmente legítimo y del derecho a la equidad educativa.

Los regímenes académicos se han adecuado a este problema sancionando un diseño institucional que habilita dispositivos de asistencia y de acompañamiento a los estudiantes, concebidos como una acción pedagógica que ofrece alternativas de escolarización con distintos ritmos y aprendizajes de calidad equivalente. La flexibilización en los criterios de acreditación y, como veremos, en los criterios de promoción que proponen los regímenes académicos, supone la producción por parte de las escuelas de recorridos de cursada alternativos para los estudiantes como soluciones organizacionales y pedagógicas.

¿Qué es lo que especifican las provincias además de la reorganización del calendario para dar lugar a períodos de “apoyo” o “refuerzo”? Las siete provincias analizadas presentan diferentes opciones. Chaco establece un período de recuperación regular en diciembre y un período de recu-

9. Para Basil Berstein, “El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado” (Berstein, 1993:75).

peración final en marzo. En 2014 estableció una Escuela de Verano a la cual podrían asistir los estudiantes que tenían pendientes de acreditación tres o más espacios curriculares luego del período de recuperación mencionado. La documentación analizada no informa si esta modalidad ha persistido luego de ese año.

El Régimen Académico de la provincia de Córdoba enuncia la opción de cursada por “trayectoria escolar asistida” para estudiantes que interrumpieron su escolaridad por un corto período y se proponen retomarla. Si bien no se expone como una alternativa a la acreditación fallida de aprendizajes, presenta una definición interesante al definirla como “presencialidad asistida” haciendo explícito desde la normativa que es necesario repensar la noción de presencialidad, lo que queda claro con las variaciones en los regímenes de asistencia ya expuestas previamente. En este sentido el régimen propone que la presencialidad sea acompañada con recursos virtuales o acompañamiento a distancia, lo que pone de manifiesto, como veremos más adelante, la necesidad de competencias de enseñanza que no forman parte del perfil estándar de los profesores.

La provincia de Tucumán establece en su Régimen Académico sancionado en 2011 que la institución educativa debe organizar instancias de acompañamiento y apoyo a lo largo del ciclo lectivo que ofrezcan diversas alternativas de preparación a través de estrategias individuales y grupales.

La provincia de La Pampa establece “instancias complementarias de aprendizaje”. La normativa del año 2013, indica que el equipo institucional debe desarrollar estrategias de apoyo, tutorías entre pares, guías de autoaprendizajes para el desarrollo de acompañamiento pedagógico. Está a cargo del docente del espacio curricular, del docente de apoyo, pueden incluirse otros docentes que proponga el equipo directivo. Según la normativa es un proceso supervisado territorialmente ya que los establecimientos deben mantener informados a los coordinadores de área -autoridades territoriales- sobre los estudiantes en situación de “riesgo pedagógico” y eventualmente solicitar intervención de equipos técnicos del ministerio provincial¹⁰. Esta provincia, también desarrolla un programa de Escuela de Verano en coordinación con el ministerio de Bienestar Social provincial. Una disposición de 2018, regula la responsabilidad de los acuerdos de evaluación, que sin duda abarcan a los de acreditación, estableciendo la corresponsabilidad de las autoridades zonales de la provincia. La normativa establece que todas las instituciones educativas de nivel secundario deben elaborar y presentar, durante el ciclo lectivo 2018, a la Coordinación de Área o Secretaría Técnica respecti-

10. En marzo de 2017 la provincia creó los Equipos Interdisciplinarios Itinerantes Multinivel (EIIM) localizados en las zonas oeste y centro suroeste de la provincia, para asistir a unidades educativas que por su distancia con los centros urbanos no tenían cobertura adecuada por parte los servicios de apoyo provinciales.

va los “Acuerdos Institucionales de Evaluación”, teniendo como marco [los lineamientos curriculares] y el Proyecto Educativo de cada institución, los equipos de enseñanza acordarán los logros de aprendizaje prioritarios para cada espacio.

La provincia de La Rioja establece instancias de acompañamiento, para brindar oportunidades de aprendizaje adicionales bajo la figura de alternativas de regularización de trayectorias. A diferencia de las anteriores, tienen una frecuencia trimestral dado que están destinados a los estudiantes que no aprueben las acreditaciones en ese lapso. Es decir, la oportunidad de acompañamiento está indicada para diferentes momentos del ciclo lectivo, antes de que el episodio de la no acreditación se produzca. La normativa establece, asimismo, que estas instancias estarán definidas por cada establecimiento y sugiere que no reproduzcan la estructura curricular vigente para no duplicar el tiempo al estudiante con un mismo formato pedagógico. Para esto propone talleres, seminarios, foros, coloquios, proyectos. Los profesionales que están a cargo y deben seguir el proceso del estudiante son el docente del espacio curricular, el jefe de área, el asesor pedagógico, el preceptor, el bibliotecario, los tutores y los facilitadores pedagógicos.

En esta provincia, el funcionamiento de las instancias de acompañamiento, en lo que a la letra de la normativa se refiere, está bastante pautado: sugiere la conveniencia de explicitar los contenidos a los estudiantes como guías para el período de apoyo, así como explicitar *“el contrato entre docentes y estudiantes en relación con las expectativas de aprendizaje, los criterios y estrategias de evaluación, garantizando una comunicación clara con los estudiantes y sus familias de las fechas de asistencia y las obligaciones del período de apoyo”* (Resolución 1085/15). Asimismo, como hemos mencionado previamente cuando nos referimos a las alteraciones curriculares y a la acreditación, La Rioja, diseñó las PPA, Propuestas Pedagógicas Alternativas, como una de las estrategias ampliación de oportunidades para los estudiantes que tienen espacios curriculares pendientes de acreditación.

Asimismo, La Rioja, tiene la opción de diseñar “trayectos de aceleración” para estudiantes con una edad mayor a la edad teórica esperada. Se elaboran de manera específica para cada estudiante o grupo de estudiantes¹¹.

Por su parte, Río Negro distribuye durante los cuatro cuatrimestres del Bloque Académico al menos en tres períodos para la complementación y la acreditación de saberes. En cuanto a las estrategias específicas, durante el primer semestre hay tres opciones para ser aplicadas en varios

11. También existe en la provincia el Programa de “Aceleración + Secundaria + Aprendizajes” que está dirigido a poblaciones específicas en instituciones determinadas que hayan interrumpido su escolaridad para que puedan cumplir con la educación secundaria obligatoria.

de estos momentos: a) diversificación de propuestas de enseñanza, b) presencia en el aula de un segundo docente que acompaña los estudiantes, c) trabajo individual del estudiante. En el período de reorientaciones de trayectoria una vez finalizado el ciclo lectivo, se emplean algunas de las anteriores o se conforman talleres ad hoc. Existe también la modalidad de reorientación de trayectorias por dictamen del Comité Académico, en este caso las opciones son a) trabajo individual o en el caso de que el Comité decida el recursado total de las asignaturas, se indicarán acciones que fortalezcan de vínculo del estudiante con la escuela.

La Ciudad de Buenos Aires no presenta un Régimen Académico que regule procedimientos para modalidades de acreditación alternativa. Sin embargo, ha creado diversos programas centralizados de apoyo a los establecimientos, por medio de los cuales proporciona recursos y orienta acciones especiales para favorecer oportunidades de acreditación. Describimos algunos y volveremos sobre estos en el capítulo III.

Por un lado, desarrolla el programa Recuperando Materias (REMA) desde 2016, dirigido a estudiantes regulares que tienen materias pendientes de acreditación en condición de previas, en las escuelas de nivel secundario de gestión estatal. El REMA es un programa centralizado que se ofrece para aquellas unidades de acreditación que los establecimientos definan como críticos. REMA se organiza en tres etapas consecutivas: la primera en mayo-julio, la segunda en agosto-octubre y la tercera se extiende durante una semana en noviembre. De la primera y de la segunda etapa participan todos los estudiantes que defina el establecimiento según su situación de acreditación en diferentes asignaturas¹². La conducción de la escuela, con el acuerdo de la supervisión y el área de educación correspondiente, define el horario, el espacio y los recursos humanos destinados al proyecto. La evaluación de las dos primeras etapas se realiza mediante rúbricas y al finalizar se acuerda con el grupo evaluador la calificación que corresponda y determine la acreditación o no de los contenidos.

Asimismo, desde el año 2004 y renovado sucesivamente, la Ciudad de Buenos Aires implantó Proyectos Pedagógicos Complementarios (PPC), esquema por el que ha asignado recursos bajo la forma de horas institucionales a escuelas determinadas, para el desarrollo de tareas de apoyo al estudio y al rendimiento académico, a la escolaridad y al tratamiento de problemáticas adolescentes. Para la misma época se agregó la figura de tutor para cada sección de 1º y 2º año, orientando el destino de las horas institucionales de algunos establecimientos e incorporó la figura de equipo tutorial. La propuesta define a las tutorías como una instancia de apoyo al seguimiento y la facilitación de las experiencias individuales y grupales en procesos vinculados al

12. Las materias, definidas por la jurisdicción en función de la frecuencia con que presentan problemas de acreditación, son: Matemática Geografía, Lengua, Inglés, Historia, Biología y Educación Física.

estudio y a la inserción grupal. Como en los PPC se dirige a escuelas determinadas, los recursos son a término y se renuevan periódicamente.

Desde el año 2007 la Ciudad de Buenos Aires, estableció un programa de “mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación para la promoción regular de alumnas embarazadas, madres y alumnos en condición de paternidad”, de aplicación en establecimientos seleccionados centralizadamente. El programa asignó tareas del personal docente de dichos establecimientos al seguimiento de estudiantes que se encontraran en las condiciones mencionadas, indicó la adecuación de los calendarios y de las modalidades de acreditación, propuso mecanismos de apoyo pedagógico y pautó el tratamiento institucional de la condición de maternidad y paternidad con las familias para favorecer la continuidad de los estudios. La documentación consultada no permite confirmar si el programa continúa en la actualidad.

En resumen:

La modificación del modelo de presencialidad y la aceptación de diferentes tasas de adquisición o ritmos de aprendizaje está en la base de la idea de diversificación de trayectorias. La solución común en todos los regímenes académicos es la organización de instancias de acompañamiento y apoyo a lo largo del ciclo lectivo para atender a estas diferencias de ritmo. Los regímenes académicos dan cuenta de un desplazamiento que va desde la definición en el calendario lectivo de períodos de “recuperación” como refuerzo previo a los períodos de acreditación –instalado desde hace algunas décadas atrás– en cuyo caso la única responsabilidad de la escuela es organizar ese tiempo que por otra parte se cumple en el mismo horario del desempeño del profesor–, a la asignación al equipo docente de una mayor responsabilidad en ese proceso de “compensación” de adquisiciones. La “carga” pasa del estudiante a la escuela y el esfuerzo organizacional y pedagógico es otro. Para esto como veremos más adelante, las jurisdicciones asignan recurso como tiempo remunerado. La normativa puede pautar o estructurar en mayor o menor medida la manera de desempeñar esta responsabilidad. Los casos de La Rioja y de Río Negro sean probablemente los de mayor estructuración.

9. La promoción

La decisión de promoción anual de los alumnos es responsable del ritmo del avance en un recorrido escolar que se “mide” en años. Ya se ha señalado suficientemente que la promoción en la escuela secundaria argentina es la resultante de la combinación de una escuela graduada con unidades temporales anuales (Terigi 2010). También se ha señalado – la normativa de alguna provincia lo menciona explícitamente– la discrepancia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Por otra parte, como hemos referido en el capítulo anterior, una de

las características más discutidas de la promoción en tiempos recientes es que su aplicación resulta de un conjunto de decisiones separadas de profesores de distintas unidades de acreditación, lo que la configuran más como un acto administrativo que como un acto pedagógico. La otra característica que se discute es la efectividad pedagógica de su consecuencia más común, la repitencia.

En los párrafos que siguen se describen los rasgos principales de los Regímenes Académicos sobre la promoción. ¿Cuál es el límite de unidades de acreditación pendientes sobre el cual las trayectorias se detienen? ¿Cuáles son las formas de acreditación de esas unidades pendientes? ¿Se mantiene en todos los casos la gradualidad anual? ¿Habilitan las normativas maneras de coordinar las decisiones individuales de los profesores en una decisión colectiva?

De las siete provincias cuyas normativas de Evaluación, Acreditación y Promoción limitan a dos unidades de acreditación pendientes el tránsito al año siguiente, se ubican Ciudad de Buenos Aires¹³, Chaco y Tucumán mientras que Córdoba, La Pampa y la Rioja, lo habilitan con tres unidades de acreditación pendientes. La provincia de Río Negro avanzó hacia un esquema de acreditación por unidades curriculares con acompañamiento para la continuidad de las trayectorias, evitando la no promoción anual.

La provincia de Córdoba en el programa del Régimen Académico aprobado en 2018 para las 76 escuelas, establece que los estudiantes con un tercer espacio curricular pendiente de acreditación, podrán promover de forma condicional al año siguiente, durante el cual deberán acreditar bajo tres modalidades: cursándolo en contraturno, cursando como estudiante en trayectoria asistida mediado por TIC y con evaluaciones parciales presenciales, o realizar dos trabajos prácticos por etapa, debiendo acreditar la totalidad de los mismos como condición para acceder a un coloquio. De esta manera, la provincia habilita maneras alternativas de cursada para la tercera unidad pendiente de acreditación.

Por lo general la consecuencia de la no promoción es volver a cursar todas las unidades de acreditación del curso que no se promociona. No obstante, algunas jurisdicciones muestran la tendencia a evitar “repetir” el curso completo buscando formas alternativas de re-cursar los espacios curriculares pendientes.

La provincia de Córdoba establece que los estudiantes que deban repetir un curso determinado, asistirán a todos los espacios curriculares, aunque en aquellos que tengan aprobados el

13. Excepto en las escuelas de reingreso, en las que no existe la repitencia anualizada sino el recursado de materias no aprobadas, pero se trata de un Régimen Académico propio.

año anterior se contemplarán instancias diferenciadas que aporten a la profundización de los aprendizajes logrados. La normativa no establece en qué consistirían estos aportes diferenciales. La provincia de La Rioja establece tres alternativas -de la que están exceptuados los estudiantes del último año del ciclo superior-: volver a cursar el año de manera regular, recurrir los espacios curriculares adeudados, en horas y módulos que el estudiante no se encuentra en clase del curso al que asiste, cursar el año inmediato superior, previo acuerdo institucional de asistir en contraturno en la modalidad y frecuencia establecida por la escuela para la recuperación y acreditación de los aprendizajes no alcanzados.

Por su parte la provincia de Río Negro, al igual que CABA como ya señalamos, establece que durante los dos primeros años del ciclo básico no estará en juego la continuidad de la trayectoria. Río Negro, además, no establece un límite de unidades curriculares que comprometan a la promoción. Aquellos estudiantes cuya situación suponga la acreditación pendiente de varias unidades curriculares serán analizados por un Comité Académico y será esta instancia, de manera colegiada, la que establezca un recorrido escolar específico, *“acorde -según establece el Régimen Académico de la provincia- a sus necesidades y sin que esto implique ningún tratamiento diferencial respecto de otras trayectorias”*. Estamos en presencia de una solución específica que no indica, al menos de manera explícita, la no promoción anual, dado que no la vincula a la acreditación de un número determinado de unidades curriculares por año. Por tanto, en teoría, un estudiante podría desarrollar un recorrido escolar que estuviera, al mismo tiempo en distintos momentos del ciclo básico o del ciclo orientado, según las unidades curriculares acreditadas.

En resumen:

Se mantiene la promoción anual en seis de las siete provincias, aunque dos de ellas establecen un período bianual para primer y segundo año. En las seis provincias, todas a excepción de Río Negro, se limitan a dos o tres espacios curriculares unidades de acreditación. En estos últimos casos, se trata de una promoción condicionada a la acreditación de una de las unidades pendientes durante el año lectivo en curso. Asimismo, existen intentos de que el recursado completo de un año en el caso de la no promoción, no sea repetición, indicando que la vuelta a cursar una asignatura ya acreditada sea una profundización. Una jurisdicción contempla la posibilidad de cursar por espacio curricular en distintos años, es decir promover al estudiante al ciclo lectivo y que curse los espacios pendientes en el turno contrario o en el mismo turno, cuando no se le superponga con sus obligaciones de cursada regular. La provincia de Río Negro evita en su normativa la figura de la promoción anual y su contrario y asigna a un Comité Académico por escuela la responsabilidad de tomar decisiones sobre la continuidad de las trayectorias de los estudiantes.

10. Las formas de agrupar a los estudiantes

La forma de agrupamiento de estudiantes es otro de los puntos nodales de la organización escolar moderna. La escuela urbana moderna es un artefacto de masas, nació para enseñar a muchos y su forma organizativa se estructura alrededor de la atención a grupos de estudiantes y no de individuos, usualmente agrupados por pertenecer a la misma cohorte, entendida como el conjunto de estudiantes que ingresaron el mismo año. La tensión entre atención individual y atención colectiva es relativamente reciente en la escuela secundaria y se ha acentuado con los procesos de masificación.

Puede afirmarse que la figura del tutor surge como una estrategia de mediación entre el estudiante individual y la atención de manera simultánea, colectiva y homogénea (Acosta y Pinkasz, s/f) propia de la escuela moderna. Como también ha señalado Flavia Terigi, la escuela urbana define gran parte de su arquitectura alrededor de la atención colectiva en la simultaneidad, principio que esta autora denomina *monocromía* para referirse al supuesto de que todos los sujetos que forman parte de un agrupamiento aprenden en y al mismo tiempo (Terigi, 2010). La diversificación de funciones del profesor hacia modelos de acción pedagógica que no se reduzcan a la clase colectiva simultánea es otra de las consecuencias de la tensión entre atención colectiva y atención individual.

Es evidente, asimismo, que la organización escolar responde a un principio de economía de la organización, la escuela concentra recursos humanos, administrativos, edificios, equipamiento, entre otros, alrededor de la unidad "grupo clase" entendido como el colectivo de estudiantes que es expuesto simultáneamente a los recursos de enseñanza en el espacio escolar. Es por esto que, establecer que los alumnos según diversas condiciones -como por ejemplo el ritmo de aprendizaje, aunque podría ser otra- formen parte de diferentes agrupamientos al mismo tiempo, rompe necesariamente con el principio de economía mencionado.

Es probable que, por esta complejidad, en las siete provincias analizadas, el agrupamiento dominante en sus regímenes académicos sea el que caracterizamos como grupo clase de cohorte anual, es decir el agrupamiento tradicional. Las instancias de integración de espacios curriculares que, en muchas propuestas tienen lugar en momentos acotados del ciclo lectivo y en los cuales la organización de contenidos deja de responder a la racionalidad disciplinar que predomina en la organización del currículum, parecen ser momentos propicios para agrupar estudiantes. La provincia de La Rioja desarma el grupo por sección en las Propuestas Pedagógicas Alternativas (PPA) que, como se señaló, son instancias que reagrupan estudiantes, ya sea en función de las dificultades de acreditación en disciplinas determinadas o para que profundicen conocimientos al abordar disciplinas de manera integrada. Las jornadas interdisciplinarias de integración de saberes de la provincia de Córdoba, parecen ser también una instancia propicia para re-agrupamientos.

La reciente reforma de la provincia de Río Negro descompone, al menos teóricamente, al agrupamiento clásico, dado que define "agrupamiento" como "el conjunto de estudiantes que comparten las propuestas de enseñanza y aprendizaje de una o más Unidades Curriculares. Se conforma dinámicamente en función de la acreditación de saberes de los estudiantes". Según esta definición los estudiantes están agrupados por unidad curricular -compuesto por una o más disciplinas- según su nivel de acreditación y no necesariamente por año, por lo que podría ocurrir que estudiantes de diferentes cohortes participen de un mismo agrupamiento si estuvieran en el mismo nivel de acreditación o viceversa, que estudiantes de una misma cohorte con distintos ritmos de acreditación estuvieran ubicados en distintos agrupamientos. Ciertamente esto ocurre con un Régimen Académico tradicional en el caso de la repetición, situación en la cual, un estudiante "repetidor" continúa su trayectoria con la cohorte posterior. Pero, en este caso, la definición plantea la posibilidad de que existan agrupamientos por unidad curricular, en cuyo caso el estudiante "repetidor", sólo integraría la cohorte posterior de la o las unidades curriculares que estuviera recursando. Subrayamos que lo dicho es el ejercicio del despliegue analítico de las posibilidades abiertas por la definición de "agrupamiento" del Régimen Académico de la provincia.

La disponibilidad de variaciones en agrupamientos de estudiantes está asociada a las capacidades institucionales de gestionar simultáneamente diferentes itinerarios de cursada, en relación con el tipo de agrupamiento pluriaño propio de la escuela rural (Terigi, 2010). Esta capacidad es el resultado de un modelo organizacional y de un modelo pedagógico. A la dificultad de atender a un mismo grupo con diferentes ubicaciones respecto de la gradualidad prevista por el currículum es necesario agregar, para el caso de un modelo organizacional que procura atender simultáneamente diferentes itinerarios de aprendizaje, la capacidad de atender simultáneamente a diferentes ritmos de aprendizaje y de gestionar la enseñanza de contenidos provenientes de diferentes campos de conocimiento, es decir un modelo pedagógico con un agrupamiento de estudiantes con distintos perfiles.

Es probable que la solución de la tutoría, esto es el seguimiento y acompañamiento ad hoc e individual a estudiantes en cierta condición, la autonomía que las normativas proponen a los establecimientos para resolver el problema de los diferentes ritmos de adquisición -incluyendo los producidos por la escolaridad intermitente o de baja intensidad-, todas opciones de baja estructuración, se expliquen menos por una opción como punto de partida que como un resultado de las limitaciones organizacionales y de modelo pedagógico para resolver los problemas que plantean los agrupamientos alternativos de estudiantes.

En resumen:

La normativa sobre regímenes académicos recopilada mantiene la forma de agrupamiento tradicional. Los espacios de integración circunscriptos a momentos especiales, parecen ser las

instancias propicias para anular parte de la monocromía de la organización escolar. La normativa de la provincia de Río Negro propone una definición que deja abierta la posibilidad de que existan agrupamientos por unidad curricular y no por grupo clase de cohorte anual que comparta la cursada de todos los espacios curriculares de su año.

11. La reorganización del trabajo docente

Las modificaciones a la organización institucional de la escuela secundaria tienen, como una de sus claves de posibilidad, la generación de condiciones para el cambio de la tarea docente. Las normativas de las 7 jurisdicciones analizadas, registran esta necesidad y ensayan, en consecuencia, diferentes modificaciones.

Los regímenes académicos se mueven dentro de los marcos establecidos por la regulación laboral docente que corresponden principalmente a los estatutos docentes y a los marcos de regulación de los docentes privados. Es por esto que los regímenes académicos proponen la renovación de prácticas dentro de la flexibilidad que permiten estos marcos, modificando algunos aspectos.

Las alteraciones a la organización curricular y las modificaciones al régimen académico, aunque no regulan la tarea docente, le plantean nuevos requerimientos (Perazza, 2016). La organización curricular por integración de campos de conocimiento plantea la necesidad de contar con un tiempo institucional compartido para la planificación conjunta entre profesores. Este es un requerimiento en Córdoba, en La Pampa, La Rioja o Río Negro, provincias en las que, en sus ordenamientos curriculares, proponen instancias de integración de contenidos.

Además del ordenamiento curricular, la atención de estudiantes que requieren programas de cursada alternativos a los del curso por cohorte regular, atendido usualmente por el “docente de aula”, supone también requerimientos pedagógicos y de perfiles específicos.

La provincia de Chaco estableció a partir de 2016 un programa de fortalecimiento de la transición de la escuela primaria a la secundaria, similar al de otras jurisdicciones como, por ejemplo, la Ciudad de Buenos Aires. Su propósito es fortalecer los procesos de transición entre ambos niveles, para lo cual crea la figura de tutor o coordinador por curso o división que tiene entre sus funciones recabar información relevante sobre el desempeño académico de los estudiantes, diseñar planes de acompañamiento anticipando situaciones de riesgo pedagógico, acompañarlos en su proceso de formación como alumnos e interactuar con las familias para favorecer su escolaridad. En su normativa, la provincia destina a estas funciones a docentes en disponibilidad por reordenamiento de plantas y a otros que la POF disponga, además de los que puedan asignarse por el financiamiento de horas institucionales provenientes del Plan de Mejora Institucional, programa nacional que asigna recursos para

financiar horas institucionales de una parte de la planta funcional de las escuelas. En este caso se agrega una nueva función, no disponible en la planta orgánico funcional estándar para las secundarias orientadas.

Es el caso de la provincia de Córdoba que sostiene la opción de cursada por “trayectoria escolar asistida” para estudiantes que interrumpieron su escolaridad por un corto período y se proponen retomarla. El régimen académico de esta provincia -de aplicación a un grupo de 76 escuelas en 2018- diferencia esta tarea pedagógica de las de tutoría -que son definidas como tareas de apoyo- y sugiere que la “presencialidad asistida” sea acompañada con recursos virtuales y/o acompañamiento a distancia. Esta definición plantea requerimientos específicos sobre la disponibilidad de tiempo del profesor y sobre sus competencias profesionales, las que parecieran ser ligeramente distintas a las usuales en las del docente de aula, dado que esta función se cumple en una medida variable “frente a aula”, pero ciertamente en menor medida que la función del docente regular. Además, es esperable que disponga de competencias de gestión pedagógica virtual que, si bien son cada vez más deseables en todo docente, no integran por el momento la función docente tradicional¹⁴. Es decir que, hay una dimensión de la tarea pedagógica que pareciera diferenciarse en términos del equilibrio entre enseñanza frente a curso, acompañamiento y supervisión de los aprendizajes con recursos variados y en términos de competencias pedagógicas necesarias para una gestión de la enseñanza en contextos que varían la relación presencial.

La provincia de La Rioja, por su parte, establece las figuras del tutor y del facilitador pedagógico. El primero tiene asignadas funciones como acompañar la construcción de la experiencia escolar de los estudiantes, coordinar acciones con el equipo docente para generar apoyos pedagógicos, colaborar con la organización escolar para la gestión de espacios y horarios, trabajar con la familia e informar a los directivos en cuestiones relativas a las trayectorias de los estudiantes. Por su parte, el facilitador pedagógico cumple funciones docentes de apoyo a los estudiantes para el estudio o para la preparación de exámenes, los acompaña en la transición de la escuela primaria a la secundaria y se ocupa de la articulación entre el docente de aula y el asesor pedagógico. Esta provincia, desde el año 2014 inició un proceso de reubicación de horas disponibles en plantas funcionales de nivel secundario. En 2018, abrió esta posibilidad. La normativa disponible no informa sobre el alcance de la reubicación de horas a los establecimientos provinciales.

La provincia de La Pampa establece la responsabilidad de que las escuelas desarrollen estrategias institucionales de acompañamiento a estudiantes en riesgo pedagógico. Esta condición

14. Entre esas competencias están las de desarrollar en los estudiantes la autonomía necesaria para poder beneficiarse de las herramientas y las particularidades de esta modalidad de cursada.

está reservada para estudiantes que tienen una escolaridad “intermitente” por ausencias reiteradas, que repiten el año por segunda vez, o que reingresan luego de abandono temporario. Para todos estos casos se sugiere apoyo pedagógico, se evita que los estudiantes vuelvan a cursar las asignaturas aprobadas y en su lugar se ofrecen propuestas de profundización o de aceleración. Se mencionan asimismo propuestas curriculares flexibles, propuestas específicas para algunos estudiantes que lo requieran, espacios de tutoría y consulta, acompañamiento en línea, etc. Las estrategias seleccionadas tienen que estar explicitadas en los acuerdos institucionales de evaluación.

Como es evidente, los requerimientos suponen tiempo para la coordinación entre profesores, tiempo y competencias para la programación curricular -de itinerarios específicos, de propuestas de aceleración o profundización-, funciones de supervisión y coordinación para todas estas tareas y funciones de tutoría, concebida ésta dentro de un espectro amplio de tareas. Es importante señalar que para el desempeño de una tarea pedagógica ampliada como la descrita, La Pampa dispone en la planta funcional de las escuelas secundarias de un conjunto de cargos a los que asigna varias de las funciones mencionadas: asesor pedagógico, coordinador de curso, coordinador de tercer ciclo -como figura remanente de la implementación de la Ley Federal de Educación-, además del profesor frente a curso, equipos directivos, preceptores, personal de secretaría y cargos de apoyo en laboratorio cuando corresponde.

La Ciudad de Buenos Aires en su característica de disponer de una normativa dispersa que regula separadamente distintos aspectos de la vida escolar, estableció en 2006 la figura del tutor y de los equipos de tutoría que, en el marco de un proyecto de tutoría institucional tiene, entre otras funciones, el seguimiento de los estudiantes en los procesos y resultados de las asignaturas, la de recomendar a los estudiantes la asistencia a instancias de apoyo, monitorearlos en los períodos de orientación y el apoyo a exámenes, documentar el proceso de escolaridad de los alumnos, entre otras. Recientemente, en 2018, especificó funciones tutoriales relativas a los estudiantes de primer y segundo año.

En la Ciudad de Buenos Aires, además de la asignación institucional de horas para que los profesores se desempeñen como tutores y conformen equipo de tutoría, hay abierto un proceso de designación de profesores por cargo, desde 2008, que incluye la asignación de horas extra-clase. Dicho régimen se aplica a un conjunto de establecimientos que se va ampliando progresivamente y a los establecimientos nuevos. Las horas extra-clase se asignan de acuerdo con la dedicación horaria del cargo. El profesor asume un conjunto de tareas pedagógicas ampliadas, en el marco de su asignación extra-clase que se suman a la de los tutores y un sistema de asignación de horas institucionales para programas específicos como la atención de alumnas y alumnos madres y padres.

En resumen:

La normativa de régimen académico o más precisamente, las transformaciones que imprimen a la dinámica escolar las nuevas normativas de régimen académico, redefinen un conjunto de funciones en la organización escolar. Se trata de funciones “descentradas” de la docencia de aula y de una pedagogía de la “presencialidad” que en cada provincia parecieran estar definidas y asignadas de manera diferente. Todas son desempeñadas por perfiles docentes, aunque los requerimientos no sean, necesariamente, los mismos. Esta redefinición no abarca únicamente a las tareas pedagógicas en sentido estricto, entendiendo por tales a las directamente vinculadas con la enseñanza -frente a curso, de apoyo o tutoría pedagógica, de programación, de elaboración de materiales de apoyo-, sino también a las de coordinación y de información. Un rápido repaso no exhaustivo de las funciones -independientemente de las modalidades de designación docente o de su distribución entre los roles o perfiles disponibles en las escuelas- arroja como resultado las siguientes:

- Tareas de programación pedagógica. Estas tareas son, por un lado, las de programación para la integración de contenidos exigidas por las diversas fórmulas inter o transdisciplinares propuestas por las provincias.
- Tareas de programación necesarias para la reformulación de secuencias dentro de campos disciplinares específicos exigidas para la atención de estudiantes que transitan su escolaridad con asistencia irregular o intermitente.
- Tareas de tutoría y seguimiento personalizado de estudiantes que por las razones anteriores o por otras, están incluidos en programas de apoyo pedagógico personalizado, intensificado, etc.
- Tareas de tutoría para el tratamiento de problemáticas de integración grupal y de convivencia o de situaciones de conflicto individuales.
- Tareas de supervisión y coordinación de todas las anteriores. Finalmente, tareas de procesamiento, análisis y distribución de información relevante -del desempeño académico del conjunto de los estudiantes, de la asistencia al establecimiento y a los cursos, de situaciones específicas según el programa de cursada de los estudiantes que no siguen las trayectorias teóricas.

12. El ámbito rural

A continuación, se presenta un resumen de las modificaciones en la organización institucional y pedagógica que se desprende de la normativa sobre Régimen Académico reciente sobre educación rural.

La provincia de La Pampa tiene tres modalidades de oferta rural. Por un lado, desde 1996, el Ciclo Básico Rural con Itinerancia (CBRI). Los cursos son anuales por año o pluriaño, están

a cargo de maestros de grado de nivel primario o coordinadores de curso y profesores de nivel secundario y de profesores de secundaria itinerantes. Si la planta funcional de la sede contempla el perfil de profesor de secundaria, puede haber profesores que dictan clases presenciales. Más recientemente la provincia estableció el secundario rural itinerante y con virtualidad (CBRI-V). Esta propuesta tiene una estructura organizacional y académica similar a la CBRI con la diferencia que los profesores de nivel secundario son además los responsables de la producción de materiales y del sostenimiento de las aulas virtuales creadas para el acompañamiento del docente tutor y de los estudiantes. Tiene lugar en un establecimiento primario, comparte la infraestructura edilicia y ofrece el Ciclo Básico y el Orientado del nivel. La provincia también conserva una versión tradicional del secundario rural, que comparte las características del CBRI, se caracteriza por contar con espacios curriculares que se dictan por año escolar y/o por pluriaño y están a cargo de profesores de la planta orgánico funcional de la institución sede.

La provincia de La Rioja dispuso en 2015 extensiones áulicas rurales itinerantes de nivel secundario con agrupamiento de los alumnos en pluriaños. Se trata de una modalidad organizativa que se monta sobre los establecimientos primarios.

La provincia de Tucumán viene desarrollado el programa de Escuelas Secundarias Rurales mediadas por TIC, para promover el acceso a una oferta educativa secundaria tradicional. Tiene un esquema de gestión centralizado con sede en la ciudad de Tucumán y establecimientos anexos localizados en escuelas primarias de áreas rurales dispersas. En la sede central se encuentra el equipo directivo junto con el equipo de profesores de los distintos espacios curriculares. Este equipo desarrolla las actividades y los contenidos con los que los estudiantes desarrollan sus tareas pedagógicas. El modelo de agrupamiento es en pluriaños e incorpora la enseñanza interdisciplinar y por proyectos. El entorno es una plataforma virtual educativa que es gestionada por los profesores de la sede mediante el cual los estudiantes comparten sus producciones y se comunican con los profesores. En el caso de no contar con conexión adecuada están previstas estrategias fuera de línea y el uso de pendrives para posibilitar realizar las secuencias didácticas y/o contar con el material necesario. Al anexo rural asisten los estudiantes, acompañados por dos docentes coordinadores de sede, que actúan como pareja o equipo pedagógico con distribución de roles y funcionales a la organización de la escuela. Este proyecto cuenta con apoyo de UNICEF para la organización de la propuesta¹⁵.

En la provincia de Río Negro, los estudiantes de la escuela secundaria rural, asisten a un curso pluriaño. Por otra parte, al igual que Tucumán y La Pampa, viene desarrollando una escuela se-

15. Para más información sobre esta propuesta, que también ha sido desarrollada en otras jurisdicciones, ver <https://www.unicef.org/argentina/escuelas-secundarias-rurales-mediadas-por-tic>

cundaria rural virtual. Esta escuela establece una estructura curricular de Formación General y de la Formación Específica en Ciencias Naturales y Turismo. Los estudiantes asisten a una sede y son acompañados por un docente tutor mientras que acceden a los contenidos en un entorno virtual. Los estudiantes asisten todos los días en el horario regular, acompañados por un maestro coordinador. La normativa prevé que los estudiantes asistan a teleconferencias, clases en línea, videos educativos, foros.

En resumen:

De la normativa analizada surge que la organización institucional de la secundaria rural aún está en proceso de constitución. A diferencia de la secundaria urbana, que tiene una estructura institucional consolidada que tiene más de un siglo y sobre la cual se plantea construir los nuevos ordenamientos institucionales -con las ventajas y desventajas que esto supone- la escuela secundaria rural atraviesa una transición desde lo que podríamos denominar una escuela primaria rural ampliada.

Excluyendo a la Ciudad de Buenos Aires por razones obvias, las otras seis jurisdicciones muestran con mayor o menor claridad, dos etapas en esta transición. La primera, deudora de la ampliación de la Educación General Básica planteada por la Ley Federal de Educación a mediados de la década de los noventa y una segunda, impulsada por la Ley de Educación Nacional de 2006 que abarca el ciclo superior cuyo desafío principal *“es el salto de modalidades de organización primarizadas hacia establecimientos más completos desde el punto de vista organizativo”* (IIPÉ-UNESCO, Secretaría de Agricultura, 2007).

Dada la ausencia inicial de oferta educativa de nivel secundario, el patrón institucional dominante es el de una escuela primaria que extiende su oferta educativa hacia los ciclos básico y orientado. Esta escuela primaria rural se vincula con escuelas secundarias de localidades urbanas próximas que les “proveen” los profesores especializados en áreas o disciplinas propios del nivel secundario. Los establecimientos primarios extienden aulas para sus alumnos de nivel secundario. Estas organizaciones educativas han especializado, en la mayoría de los casos, dos funciones docentes, por un lado, maestros o docentes tutores y por otro lado coordinadores de sede. Los maestros-tutores son docentes rurales del nivel primario que se han especializado en acompañar a los estudiantes en el estudio de las asignaturas del currículum de nivel secundario impartidas por profesores itinerantes. Los perfiles tutoriales fueron conformándose en la práctica, exigida por las diferentes modalidades de incorporar el tercer ciclo de la EGB rural. El docente coordinador, es un perfil de gestión que ejerce la coordinación de la oferta de nivel secundario en el ciclo o en la sede de la escuela primaria que ha extendido su oferta, o en “agrupamientos” de aulas secundarias rurales ubicadas en distintas locaciones.

Las modalidades de cursada son por lo general en base a aulas pluriaño o multigraduadas en las que los docentes tutores asisten a los estudiantes que realizan tareas pedagógicas programadas por los profesores secundarios. Desde hace unos años se viene extendiendo una modalidad de cursada que se denomina secundaria rural virtual o secundaria rural mediada por TIC que incorpora las tecnologías informáticas en el entorno de enseñanza y aprendizaje. Esta modalidad de cursada se apoya en la organización institucional conformada por la extensión del ciclo básico sobre la organización de las primarias, con la figura de docentes tutores, de coordinadores de ciclo o de sede y un cuerpo de profesores itinerantes que, en la versión virtual, incorpora presencia en línea sincrónica o diferida y tutoría virtual. En este esquema general se agrega una especialidad docente que es la de producir materiales para ser empleados por los estudiantes en el entorno virtual.

Lo que ha sido menos indagado por esta investigación y que sin duda debería ser profundizado por un estudio ad hoc es la ruralidad en modalidad intercultural bilingüe.

Capítulo II².

Características de los sistemas educativos y de la implementación de los cambios al Régimen Académico en Tucumán, La Rioja, Río Negro y Ciudad de Buenos Aires

1. Principales características de la educación secundaria en las provincias bajo análisis

En la Argentina, para el año 2017 (última información publicada), la educación secundaria involucra a unos/as 3.800.000 estudiantes que asisten a unas 13.400 unidades de servicio. El 70% asiste a escuelas de gestión estatal.

Según el último censo de población (año 2010) la tasa de asistencia para quienes tenían entre 12 y 17 años era del 89%. Se toma este rango etario para el análisis de la cobertura dado que la mitad de las jurisdicciones tienen un nivel primario de 6 años de duración y un nivel secundario de 6 años mientras que la otra mitad tiene una estructura de 7 años de nivel primario y 5 de secundario. En el caso de las escuelas técnicas corresponde agregar un año al final del ciclo.

Si bien se trata de un porcentaje alto de asistencia para ese grupo de edad, una parte de esa población asiste, con retraso, al nivel primario. Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares, trabajados por SITEAL, para el año 2014 sobre el conjunto de aglomerados urbanos, la tasa neta de nivel secundario estaba en el 86,6%. De modo que, la gran mayoría de los estudiantes en áreas urbanas están asistiendo al nivel secundario.

2. Se incluye una síntesis del informe de trabajo de campo de La Rioja, Tucumán y Río Negro y del análisis de la normativa de la Ciudad de Buenos Aires elaborado por Mariela Arroyo y Lucía Litichever.

Es en las áreas rurales donde aún resta escolarizar a un número importante de adolescentes y jóvenes. Según la información del último censo de población había unas 463.000 personas entre 12 y 17 años que no asistían a un establecimiento educativo (11% de ese grupo de edad). Mientras que en las áreas urbanas el porcentaje de no asistencia era del 9,8% a nivel nacional, en el ámbito rural ese porcentaje llegaba al 20,6%.

Se presenta a continuación el porcentaje de no asistencia para las jurisdicciones bajo estudio.

Cuadro 1. Población de 12 a 17 años que no asiste. Total país y provincias seleccionadas.
Año 2010

Jurisdicciones seleccionadas	Total	No asiste	% no asistencia
Total país	4.215.957	463.045	11,0
Ciudad de Buenos Aires	182.218	10.695	5,9
La Rioja	41.682	4.542	10,9
Río Negro	71.800	7.257	10,1
Tucumán	169.680	22.133	13,0

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. INDEC

Mientras que la Ciudad de Buenos Aires tiene una tasa de no asistencia del 5,9%, en La Rioja y Río Negro alcanzan al 10% y en Tucumán, ascienden al 13%. Una característica de este grupo de jurisdicciones es la heterogeneidad de condiciones en la asistencia de su población.

Esta misma información analizada según ámbito urbano y rural, da cuenta de la falta de cobertura, especialmente en las áreas rurales, que son las que históricamente han tenido menos oferta de este nivel de enseñanza u otro tipo de ofertas (multinivel, alternancia, escuelas albergue, otro calendario escolar) con problemáticas específicas de zonas menos pobladas, de frontera y/o habitadas por comunidades de pueblos originarios. Es decir que la ruralidad tampoco resulta homogénea en su composición y descripción.

Cuadro 2. Población de 12 a 17 años que no asiste por ámbito. Total país y provincias seleccionadas.
Año 2010

Jurisdicciones seleccionadas	Ámbito urbano			Ámbito rural		
	Total	No asiste	% no asist.	Total	No asiste	% no asist.
Total país	3.762.854	369.789	9,8	453.103	93.256	20,6
Ciudad de Bs. As.	182.218	10.695	5,9	—	—	—
La Rioja	35.604	3.670	10,3	6.078	872	14,3
Río Negro	62.340	5.785	9,3	9.460	1.472	15,6
Tucumán	133.007	15.365	11,6	36.673	6.768	18,5

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. INDEC

Como se trata de información del año 2010 y han pasado ya unos ocho años y se desarrollaron políticas de cobertura y de contención, muy probablemente estos números hayan decrecido. Sin embargo, la instalación de nuevos servicios educativos requiere también plazos que no son cortos, para la incorporación de más adolescentes y jóvenes, sobre todo en ámbitos distantes. En los últimos años se han desarrollado propuestas de acceso mediadas por tecnologías, de modo de hacer posible la cursada bajo la modalidad semi presencial o a distancia.

Este estudio tiene como objeto de análisis las políticas definidas a nivel nacional e implementadas por algunas jurisdicciones que han incluido cambios al régimen académico, modificaciones que se han desarrollado, básicamente, en establecimientos estatales, razón por la que se presenta la información que da cuenta del tamaño de la oferta escolar de ese sector de gestión.

¿Cuál es el tamaño de los sistemas educativos comprendidos en los cambios que la política de Secundaria 2030 debe alcanzar? A nivel nacional, unas 9.517 unidades de servicio ofrecen el nivel secundario de la educación común (incluye escuelas técnicas), organizadas en su gran mayoría (un 81%) en servicios que ofrecen ambos ciclos, el básico y el orientado. De las provincias comprendidas en este estudio, La Rioja y Tucumán tienen un porcentaje relevante de escuelas que tienen únicamente el ciclo básico (56% y 32% respectivamente). Esto implica, para un conjunto importante de estudiantes completar sus trayectorias escolares en otra institución educativa, muy probablemente con otros estudiantes como grupo clase y con otras lógicas de funcionamiento (u otros regímenes académicos) que también requieren ser procesadas. Es probable que en esas jurisdicciones esa oferta de nivel (incompleta) exista de modo predominante en localidades pequeñas, obligando también a un traslado más oneroso para continuar los estudios secundarios.

La otra característica relevante es que la provincia de Tucumán, siendo la más pequeña en territorio (aunque la más densamente poblada) tiene un número importante de servicios educativos y de estudiantes.

Cuadro 3. Educación común, nivel secundario, sector estatal. Año 2017

Unidades de servicio por tipo de organización según provincias seleccionadas

Jurisdicciones seleccionadas	Total	Sólo Ciclo Básico	Sólo Ciclo Orientado	Ambos ciclos
Total país	9.517	1.627	121	7.769
Ciudad de Buenos Aires	158		1	157
La Rioja	209	118		91
Río Negro	151	4		147
Tucumán	444	146		298

Fuente: Relevamiento Anual 2017, DIIE, MECCyT

En relación con el número de secciones o divisiones, casi toda la educación secundaria (un 98,3%) se organiza en grupos independientes. Es bastante marginal la presencia de secciones múltiples o multinivel, seguramente compartidos con algún grado de nivel primario en ámbitos rurales. Las políticas que tienen como objeto de incidencia el aula o grupo clase, deben considerar este universo de intervención. ¿Cuántas secciones hay en promedio por unidad de servicio en estas jurisdicciones? Esa relación permite dar cuenta de la heterogeneidad de los sistemas escolares bajo análisis: en Ciudad de Buenos Aires, habría en promedio unas 27 secciones, de modo que estamos en presencia de grandes establecimientos; en La Rioja hay un promedio de 5 secciones por establecimiento, apenas una división por año de estudio, en Tucumán unas 9 secciones y en Río Negro, 13 (casi dos divisiones por año de estudio).

Cuadro 4. Educación común, nivel secundario, sector estatal. Año 2017

Secciones por tipo de sección según provincias seleccionadas

Jurisdicciones seleccionadas	Total	Secciones Independientes	Secciones Múltiples	Secciones Multinivel
Total país	113.618	111.699	1.919	121
Ciudad de Buenos Aires	4.354	4.354		
La Rioja	1.244	1.187	57	52
Río Negro	2.082	2.078	4	
Tucumán	4.296	4.149	147	

Fuente: Relevamiento Anual 2017, DIIE, MECCyT

En el país, unos/as 2.666.611 estudiantes asisten al nivel secundario en escuelas estatales. Un 58% de ellos cursa el ciclo básico. En la Ciudad de Buenos Aires y en La Rioja esa proporción desciende al 46%, mientras que en Río Negro es del 52% y en Tucumán es del 59%. Esta relación da cuenta del peso que tiene en cada jurisdicción el tránsito por el nivel completo, aunque también incide el comportamiento demográfico en aquellas jurisdicciones que presentan un descenso del número de nacimientos y menos movilidad migratoria, dinámicas poblacionales que afectan el stock de población a ser escolarizada.

Cuadro 5. Educación común, nivel secundario, sector estatal. Año 2017

Matrícula por ciclo según provincias seleccionadas

Jurisdicciones seleccionadas	Total	Básico	Superior
Total país	2.666.611	1.537.666	1.128.945
Ciudad de Buenos Aires	97.068	45.437	51.631
La Rioja	26.398	12.308	14.090
Río Negro	46.363	24.155	22.208
Tucumán	115.917	69.060	46.857

Fuente: Relevamiento Anual 2017, DIIE, MECCyT

En el conjunto de provincias bajo análisis, Tucumán es la que tiene el mayor número de estudiantes en escuelas estatales, seguida por Ciudad de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja. Esta última jurisdicción es 4 veces menor que Tucumán. Ambas están haciendo cambios en un conjunto reducido de establecimientos, argumento que no permite asociar el tamaño del sistema a la proporción de servicios educativos alcanzados por un cambio en las propuestas de régimen

académico y de reforma del nivel. En cambio, Río Negro, con un sistema que casi duplica al de La Rioja, emprendió una modificación que se masificó en dos años.

Aún con tamaño de servicios educativos disímiles, como se mencionó anteriormente, la sección tiene en promedio el mismo número de alumnos para tres de las cuatro jurisdicciones (entre 21 y 22), sólo Tucumán tiene un promedio superior, llegando a 27 estudiantes por curso.

En el año 2006 se estableció la obligatoriedad del nivel secundario. En el último año egresaron unos 208.364 estudiantes de la educación común, la mayoría de los cuales lo hizo con títulos vinculados al área de las ciencias sociales (52%). Siguen en importancia las titulaciones vinculadas a las ciencias aplicadas (21%) y a las ciencias básicas (16%). En las jurisdicciones bajo análisis, Tucumán presentan un porcentaje importante de egresados de orientaciones vinculadas a las ciencias aplicadas y a la tecnología (32%).

Cuadro 6. Educación común, nivel secundario, sector estatal. Año 2017
Egresados por orientación según provincias seleccionadas

Jurisdicciones seleccionadas	Total	Ciencias de la Salud	Ciencias Básicas	Ciencias Aplicadas a Tecnología	Ciencias Sociales	Ciencias Humanas
Total País	208.364	1.657	34.180	44.979	108.423	19.125
Ciudad de Bs. As.	9.138	28	534	1.748	6.080	748
La Rioja	3.512		747	489	1.808	468
Río Negro	3.687		565	998	1.692	432
Tucumán	8.753	52	1.562	2.840	3.905	394

Fuente: Relevamiento Anual 2017, DIIE, MECCyT

¿Cuál es el stock de recursos en términos de designaciones con el que cuentan las jurisdicciones para acompañar estos cambios o que deberían ser alcanzados por estas modificaciones? Es interesante observar, en función de las diferencias de tamaño de matrícula que hemos señalado entre estos sistemas escolares, la diversidad del conjunto de horas cátedra disponibles. A pesar de la diferencia de tamaño entre Ciudad de Buenos Aires y Tucumán, ambas tienen el mismo número de horas cátedra. Por otra parte, La Rioja, que tiene menos alumnos que Río Negro, tiene en cambio más horas cátedra disponibles. Estas observaciones permiten concluir que la organización institucional no sigue parámetros equivalentes entre las provincias, probablemente acompañan las especificidades de los diferentes planes de estudio o constituyen también, el resultado acumulado de diferentes etapas de asignación de cargos y de horas a los establecimientos acompañando el crecimiento vegetativo de cada sistema.

Cuadro 7. Educación común, nivel secundario, sector estatal. Año 2017. Horas cátedra y cargos docentes según tipo, dentro de la planta funcional según provincias seleccionadas

Jurisdicciones seleccionadas	Horas cátedra				Cargos docentes			
	Total	Dictado clases	Proyectos y prog. institucionales	Otras funciones	Total	Directivos	Frente a alumnos	Apoyo
Total país	4.555.091	4.379.799	97.538	77.755	157.680	34.626	48.965	72.827
Ciudad de Bs. As.	161.207	139.161	10.607	11.439	15.793	1.773	8.769	5.213
La Rioja	58.067	54.351	1.230	2.486	1.519	360	343	735
Río Negro	41.244	40.284	208	752	6.641	881	4.207	1.534
Tucumán	167.483	163.705	1.201	2.577	5.032	1.391	1.401	2.228

Fuente: Relevamiento Anual 2017, DIIE, MECCyT

No se incluye en el cuadro el detalle de horas cátedra y cargos docentes fuera de la planta funcional porque en todos los casos se trata de porcentajes marginales (entre el 0,02 y el 1,7%). Se destaca el número de cargos docentes de Ciudad de Buenos Aires en relación al resto de las jurisdicciones, triplicando el staff de cargos de la provincia de Tucumán. Es CABA también la jurisdicción que tiene una mayor proporción de horas destinadas a proyectos y programas institucionales y a otras funciones (entre ambas, un 13% del total de horas asignadas). Esta disponibilidad se verá reflejada en el modelo de asignación de recursos que se describe en este capítulo.

El promedio de horas cátedra por sección es de 47 para La Rioja, 28 para Tucumán, 37 para CABA y 19 para Río Negro, de modo que también es muy amplia la variedad de horas disponibles para cada grupo clase, muy probablemente asociado a la duración de la jornada escolar, además de la carga horaria de los diferentes planes de estudio, del ciclo orientado. En general, las escuelas técnicas tienen doble jornada y también una mayor proporción de cargos destinados a actividades de taller.

En relación con los cargos docentes, a nivel nacional el 30% se destina a estar frente a alumnos. En CABA ese porcentaje llega al 55% y en Río Negro al 63%, consistente con la política de conversión gradual de horas a formato de profesores por cargo que también se expone en este capítulo. En La Rioja y en Tucumán esa proporción es del 22 y del 27% respectivamente.

¿Cuál es la situación de los principales indicadores de este nivel de enseñanza desde que se definió la obligatoriedad de esta oferta educativa? Como se observa en el cuadro siguiente, todos los indicadores han mejorado entre los años 2006 y 2015/16 en ambos ciclos del nivel. Disminuyeron la repitencia, la sobreedad y el abandono a nivel nacional, movimiento acompañado por todas las

jurisdicciones, aunque con diferente intensidad. La Rioja es la jurisdicción que presenta los cambios más notorios en la disminución de la repitencia y de la sobreedad, indicadores que suelen estar asociados (toda vez que la sobreedad refleja la repitencia acumulada, además del ingreso tardío y del abandono con posterior reingreso). Por el contrario, Río Negro y Tucumán reflejan más estabilidad en esos mismos indicadores, dando cuenta de las dificultades en la promoción interanual. En cambio, hicieron importantes mejoras para reducir el abandono. Río Negro tiene valores muy altos en promedio (este cuadro presenta la información de escuelas estatales y privadas), dando cuenta de dificultades importantes y sostenidas en el tiempo, elementos que, de acuerdo con lo señalado por la provincia fue también uno de los argumentos para emprender una reforma integral. La promoción también mejoró en los últimos años, superando en la mayoría de las provincias bajo estudio el 80% en ambos ciclos, excepto Río Negro que se posiciona por debajo del 70% para el ciclo básico y en 78,5% para el ciclo superior. La tasa de egreso presenta también mejores valores en el período para todas las jurisdicciones y a nivel nacional.

Cuadro 8. Educación común, nivel secundario. Años 2006 y 2015-2016

Repitencia, Sobreedad, Promoción efectiva, Abandono interanual y Tasa de Egreso por ciclo según provincias seleccionadas

Año 2006

Jurisdicciones seleccionadas	Ciclo Básico					Ciclo Superior u Orientado				
	Repit.	Sobreedad	Prom.	Aband.	Egreso	Repit.	Sobreedad	Prom.	Aband.	Egreso
Total país	13,9	36,6	74,7	11,4	74,9	8,0	34,4	73,3	18,6	50,1
Ciudad de Bs. As.	14,6	32,4	74,2	11,2	82,3	6,7	29,4	81,1	12,2	64,4
La Rioja	10,7	41,7	77,7	11,6	78,2	5,6	36,1	81,6	12,8	64,9
Río Negro	22,4	47,8	59,8	17,7	62,0	10,0	39,6	73,7	16,2	52,8
Tucumán	10,1	34,0	77,5	12,3	66,8	5,4	28,0	78,8	16,0	57,3

Año 2015

Total país	12,6	33,8	78,5	8,9	77,2	6,4	32,3	80,5	13,1	62,4
Ciudad de Bs. As.	11,5	27,8	81,0	7,4	85,7	6,5	28,8	81,9	11,6	65,6
La Rioja	5,1	34,2	86,5	8,4	86,7	2,0	30,7	90,3	7,7	78,7
Río Negro	21,5	38,6	69,1	9,4	79,3	10,3	37,9	78,5	11,1	65,1
Tucumán	10,4	24,4	80,9	8,6	74,4	4,0	22,2	83,7	12,3	65,1

Fuente: Relevamientos Anuales 2006 y 2015/2016, DIIE, MECCyT

Como hemos señalado anteriormente, hay un rasgo característico de toda la información y es la heterogeneidad de posiciones y de situaciones de apenas cuatro jurisdicciones, factor que da

cuenta de la desigual manera de transitar el nivel para los adolescentes y jóvenes que asisten a los establecimientos. La repitencia varía entre el 5% y el 21%. La sobreedad, entre 24 y 38%. La promoción entre 69% y 86% y el abandono, entre el 7,4 y el 9,4%. La medida de lo posible lo constituyen los menores valores, referencia que vale la pena considerar toda vez que se establecen metas de logro para las jurisdicciones y las instituciones asociados a estos indicadores.

2. Presentación de los casos

El objetivo de este apartado es dilucidar los modos en que los cambios en el régimen académico impulsados en los últimos años por las políticas federales fueron recontextualizados a nivel jurisdiccional y en las escuelas.

Con este fin, se seleccionaron cuatro jurisdicciones que llevan adelante distintas propuestas de cambio en el régimen académico. En Tucumán, La Rioja y Río Negro se realizó un trabajo de campo que incluyó entrevistas a autoridades jurisdiccionales y a directivos de cuatro escuelas secundarias. En la Ciudad de Buenos Aires se realizó un análisis de las políticas educativas vinculadas al régimen académico en los últimos años centrado fundamentalmente en la normativa y en documentos oficiales.

En Tucumán se reconocen dos procesos simultáneos, por un lado, la aprobación de un nuevo régimen académico, una propuesta de escala extensiva (Terigi, 2013) cuyas modificaciones de las condiciones de escolarización están circunscriptas a algunas dimensiones. Esta política está acompañada por dos iniciativas de baja escala que intentan modificar mucho más profunda e integralmente las condiciones de escolarización. Se trata de las 16 escuelas de Nuevo formato, creadas en el año 2011, sobre las cuales en el año 2018 se aplica -aprovechando algunas condiciones que proveen estas escuelas- el proyecto PLANEA¹⁷. Es en estas escuelas, que se realizó el trabajo de campo. Además, en esta provincia coexisten otras propuestas intensivas y de baja escala como la de las escuelas rurales mediadas por TIC y una experiencia de reingreso para jóvenes de entre 15 y 17 años.

En la Rioja, puede identificarse una situación similar. Simultáneamente se implementa una modificación del régimen académico para todas las escuelas secundarias y, a partir de 2017, el Programa InnovarTE de carácter intensivo para un grupo de 3 escuelas a las que se sumaron 9 durante 2018, totalizando unas 12 escuelas. También en esta provincia se desarrolla una experiencia para escuelas rurales y una propuesta de reingreso para jóvenes entre 15 y 17 años.

17. La provincia cuenta con el apoyo de UNICEF para esta iniciativa.

En Río Negro, en cambio, en los últimos años se está implementando una reforma que es a la vez intensiva y extensiva, ya que se propone un cambio integral que contempla distintas dimensiones de la propuesta escolar para todas las escuelas de la provincia.

Por último, la Ciudad de Buenos Aires se caracteriza por haber realizados a lo largo de su historia como jurisdicción autónoma una gran cantidad de propuestas que fueron modificando gradualmente a la escuela secundaria Sin modificar radicalmente el régimen académico, esta jurisdicción ha ido introduciendo modificaciones y propuestas para distintas dimensiones y, simultáneamente, se han implementado políticas para grupos específicos de la población -como las escuelas de reingreso- y experiencias piloto para grupos de escuelas.

3. Tucumán

a. Los cambios en el régimen académico y las propuestas de Nuevo Formato y Planea

Las cuatro escuelas bajo estudio se enmarcan en la propuesta “Nuevos formatos de organización pedagógico curricular para la Escuela Secundaria Obligatoria” creadas en el año 2011, que, a su vez, a partir de 2018 participan del Proyecto PLANEA “Nueva Escuela para Adolescentes” en convenio con UNICEF Argentina”. Estas escuelas están situadas en zonas urbanas con altos índices de vulnerabilidad. La muestra indagó en cuatro escuelas que forman parte de la iniciativa Nuevo Formato y Planea¹⁸. En total la provincia cuenta con 16 escuelas en esta última iniciativa.

A continuación, caracterizaremos brevemente el Régimen Académico vigente para todas las escuelas secundarias para la provincia, poniendo el énfasis en las modificaciones que supone en relación con la escuela tradicional, para luego centrarnos en la propuesta de escuelas de Nuevo Formato y las últimas modificaciones que PLANEA propone para ellas.

El Régimen Académico de la Provincia de Tucumán

En el año 2011, a través de las Resoluciones 1222-5, 1223-5, 1224-5 se aprobó el régimen académico para la Educación Secundaria de la Provincia de Tucumán, que incluye a todas las modalidades de gestión estatal y privada. La primera de estas normas define lo que se entiende por Régimen Académico, incluyendo dentro de éste la regulación escolar de la convivencia y las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad, egreso y la evaluación, calificación, acreditación y promoción.

18. Todas las escuelas Planea eran previamente de “Nuevo Formato”.

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, el Régimen Académico de la provincia asume la tendencia más general que asigna al establecimiento la responsabilidad del seguimiento y del acompañamiento a los estudiantes en casos de inasistencias y de dificultades en la acreditación, desplazando así esta responsabilidad del estudiante a la escuela.

Asimismo, prevé un periodo de ambientación para atender a la transición entre niveles, la evaluación conjunta de materias correlativas, la explicitación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en las comisiones evaluadoras.

A manera de síntesis se presentan a continuación algunos de los aspectos más importantes que incorpora esta norma:

Articulación con el nivel primario:

- Prevé un periodo de ambientación destinado a los ingresantes a 1er año de cada uno de los ciclos de la educación secundaria.
- La institución propiciará espacios de apoyo y/o consulta para lograr mejores condiciones de inclusión.

Inscripción

- Prioridad en la inscripción para los estudiantes, promovidos y no promovidos de mismo establecimiento.
- Ingreso por sorteo cuando, una vez asignadas las vacantes, la demanda superara la disponibilidad de plazas.

Asistencia

- Se computará de dos maneras: por asistencia al establecimiento y por espacio curricular. Los registros estarán a cargo del preceptor y profesor de cada curso respectivamente.
- Se establece un procedimiento de seguimiento de las inasistencias por medio del cual se va notificando a los padres cuando los estudiantes superen los límites establecidos.
- Es responsabilidad del equipo directivo y docente arbitrar medidas pedagógicas para asegurar los aprendizajes de los estudiantes con baja proporción de asistencia.

Evaluación, calificación, acreditación y promoción

- Se establecen instancias de recuperación para aquellos estudiantes que no alcancen el promedio de 6 en cada trimestre.
- Acreditación de materias correlativas: cuando un estudiante adeude 2 espacios curriculares correlativos, éstos podrán ser evaluados a través de una única instancia ante Comisión Evaluadora.
- Información sobre las instancias ante Comisión Evaluadora: los estudiantes y los adultos

responsables deben ser notificados fehacientemente de la modalidad de evaluación y de los objetivos, criterios, contenidos y toda otra exigencia.

- Ampliación de las oportunidades para acreditar asignaturas para los estudiantes que terminaron de cursar y tienen materias pendientes.

Instancias de Acompañamiento y Apoyo: i

- La institución educativa organizará, a lo largo del periodo lectivo instancias de acompañamiento y apoyo, las que estarán a cargo del docente responsable del espacio curricular u otro docente que defina la institución.
- La institución podrá organizar tutorías estudiantiles y/o prácticas solidarias entre estudiantes.

b. El Régimen Académico implementado en las escuelas de la provincia de Tucumán

En las cuatro escuelas seleccionadas, los tópicos más destacados al describir el régimen académico son: la organización por trimestres para la calificación, la presencia de evaluaciones integradoras, la flexibilización de la asistencia en los casos de estudiantes embarazadas, madres o padres, estudiantes que trabajan, y la construcción de estrategias de seguimiento, acompañamiento y evaluación alternativa para estos casos¹⁹.

Las formas alternativas de cursado y de agrupamiento, que son una alteración destacable como veremos más adelante en las escuelas de Nuevo Formato, son atribuidas por los directores entrevistados a estas escuelas. Una de las directoras destaca como central en el Régimen Académico de las escuelas de Nuevo Formato la organización curricular: *“el Régimen Académico en este tipo de escuela de Nuevo Formato tiene que estar orientado al trabajo multidisciplinar; multidisciplinar, eso es fundamental, en este tipo de escuela, o en cualquier tipo de escuela, el ser vinculante en cada uno de los espacios curriculares y es lo que estamos intentando”* (Escuela 1).

Inscripción

Los directivos señalan la prioridad de los estudiantes de la escuela para la inscripción incluyendo a los repetidores, que es una de las pautas establecidas en la normativa. Al mismo tiempo aparecen algunas apropiaciones y modalidades propias de algunos establecimientos como por ejemplo la realización de entrevistas previas con los padres y estudiantes para dar a conocer la

19. También se mencionan los acuerdos de convivencia tópico que, como señalamos, no entra en el recorte de dimensiones que se ha adoptado para este estudio.

propuesta de la escuela y para conocer a los padres y estudiantes, su situación familiar, con quién viven, si tiene domicilio fijo, etc. Algunos establecimientos destacan que se paga una cuota de inscripción a la escuela: *"hay escuelas que te van a decir que para entrar a inscribirte pagar \$500, bueno acá van a pagar \$200 pero esos 200 saben que ellos van a tener sus instrumentos, algún refrigerio, sus salidas"* (Escuela 4). Es decir que, más allá de las reglas comunes, es posible apreciar algunas estrategias -y probablemente tradiciones- no presentes en la norma que se suman como requisitos para la inscripción en las escuelas. Sería deseable en futuras investigaciones indagar si se trata de mecanismos implícitos de selección de matrícula.

Asistencia

En las cuatro escuelas, se aplica el cómputo de asistencia al establecimiento combinado con el cómputo de asistencia por asignaturas, tal como establece el régimen académico provincial. La flexibilización en el requisito de "presencialidad" que se verifica como tendencia en la mayoría de los regímenes académicos analizados, es acompañada del requisito del compromiso de los adultos a cargo del estudiante para que éste mantenga contacto con la escuela. La expresión "seguir en contacto" se refiere a que el estudiante debe realizar las actividades indicadas por el equipo docente, completar carpetas, "mantenerse al día". Algunos establecimientos emplean la noción de "riesgo pedagógico" para caracterizar a quienes han superado el umbral de inasistencia mínimas permitidas; otros directivos, incluso antes de llegar a este mínimo, cuando se verifican ausencias seguidas y reiteradas, sin esperar que sea superado el umbral que establece la norma. Riesgo pedagógico también se aplica en una de las escuelas a quienes tienen dificultades de acreditación a partir de tres asignaturas. Veamos algunos testimonios que ilustran lo que se acaba de describir:

"Acá con el tema de las inasistencias, somos flexibles ¿por qué?, porque tenemos el sistema (...) que los chicos tienen que venir a la escuela, en cuanto a las inasistencias, (...) notificamos a los padres cuando los alumnos ya empiezan a tener 1,2,3 inasistencias y más si son reiteradas, sí. Pero bueno, pero el tema que también, que el trabajo que es mío, de la asesora, eh de la asesora y también es el tema de que los alumnos concurriesen a clase y también bueno el tema de ponerse al día; porque viene una mamá y dice por ejemplo (...) 'Mi hija no va a poder venir una semana por x, x motivos'. Bueno, señora, está bien vamos a contemplar[lo] pero el tema es que tiene que ponerse al día, completar las carpetas, hablar con los profesores. Los padres hablan, hablar con los docentes para que se organice el tema de que ..., no porque el chico ha estado ausente que todo el mundo está acá parado sin hacer nada..." (Escuela 4).

"Eso es lo que hacemos dentro de trayectoria, con la Asesora todos los finales de trimestre cada tutor pasa una planilla con la cantidad de materias aprobadas, desaprobadas, los que están en riesgo pedagógico, los que tienen inasistencia, se habla a los papás de los que sean [de los] chicos que tienen mucha inasistencia, se hacen visitas domiciliarias" (Escuela 3).

“Ellos vienen y van hablando con los profesores y van haciendo trabajos prácticos, o van trayendo las carpetas con distintos trabajos, a veces sí vienen digamos en el periodo de evaluaciones, o sea no es que es mucha traba, no se les pone[n] trabas” (Escuela 4).

Se advierte, asimismo, cómo se va delineando una de las funciones de los tutores y asesores pedagógicos, que son quienes sistematizan la información provista por los distintos profesores para poder realizar las intervenciones necesarias como llamar a los padres, firmar actas de compromiso con los estudiantes o en algunos casos diseñar estrategias de trabajo para quienes no pudieran asistir.

Hay un énfasis en la normativa y en su aplicación en la firma de actas y compromisos cuando la escolaridad asume una modalidad que se desplaza de la presencialidad requerida o del ritmo de acreditación aconsejable.

Un director dice al respecto:

“Se los hace firmar a ellos también, se los hace firmar a los papás, se les dice cuántas materias tienen, porqué, en qué están fallando, si no lo entienden al profesor, o sea se van haciendo así entrevistas personales (...)

Asimismo, los directivos mencionan los regímenes especiales para chicas embarazadas:

“Bueno con las chicas embarazadas porque eso está previsto en los acuerdos, porque también hay una ley que las protege (...) no las chicas vienen a clase, (...) cuando el embarazo está ya en progreso y sea la incomodidad para venir, la pesadez, o cuando ya se acerca [la fecha de parto] (...) acá se hace un régimen especial, (...) se le da los trabajos, tareas a la chica, entonces ya sea que los padres, la familia, tiene que mantenerse en contacto porque nosotros ya cuando las alumnas no pueden andar, se manda[n] las actividades, las tareas; los profesores dan todo esto, en la mayoría de los casos digamos han, hemos llegado a buen puerto, porque se ha cumplido con todo y (...) cuando tienen el bebé cuando tienen los bebés también se les da los permisos que sean necesarios, los horarios, también es flexible, los horarios son flexibles, tanto de entrada como de salida y también el tema de las inasistencias, pero siempre y cuando tiene que haber un contacto con las actividades de la escuela” (Escuela 2).

Evaluación, calificación y acreditación

Los directores mencionan los aspectos formales destacando en particular la existencia de instancias integradoras por trimestre. Asimismo, en relación con la evaluación, subrayan aspectos importantes que se vinculan con los cambios que introduce PLANEA por lo que trabajaremos

este punto al abordar esa propuesta. De este modo, pareciera confirmarse que los cambios introducidos por el régimen académico, no impactan en la concepción de evaluación.

Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias

Las cuatro instituciones bajo estudio mencionaron la existencia de un espacio de ambientación para los estudiantes de primaria que pasan a la secundaria, tal como establece el Régimen Académico. Las estrategias varían si se desarrollan con una escuela primaria vecina o con la que comparten edificio. En estos casos, se va más allá del período de ambientación y se realiza un trabajo en conjunto con la primaria. Las estrategias implican al trabajo conjunto entre los docentes de 6° y 1° como priorizar contenidos, realizar proyectos compartidos, visitar a las escuelas.

Sobre este tema un director nos dice:

“Porque hacemos un trabajo de coordinación con los docentes de esas escuelas, profesores de 1° año vamos a las escuelas, presentamos la oferta educativa, hacemos un periodo de ambientación, los invitamos en noviembre, los chicos vienen hacemos una convivencia, preparamos algunos juegos con los chicos, de Matemática o alguna cosa de Lengua, bueno para que nos conozcan” (Escuela 2)

Y otro señala:

“Compartimos con el nivel primario turno tarde el edificio. De ahí también (...), hacemos la articulación con el nivel primario para garantizar la continuidad del nivel primario acá en el secundario, (...) Bueno, nosotros ya en esta época, ya le pasamos contenido a los docentes de la tarde, qué contenidos priorizamos, qué es lo que se considera que el alumno tiene, que fundamentalmente la lectura y escritura que es una gran queja que hay (...) Y nosotros a los chicos los traemos, hacemos este una jornada de ambientación, los[s] hacemos venir esos días, los chicos vienen a la mañana; entonces vienen acá y ellos presencia[n] la formación y jornadas de trabajo..” (Escuela 3).

Al igual que en el seguimiento de la asistencia y las trayectorias de los estudiantes, en algunas instituciones se destaca el rol del tutor en relación con el acompañamiento de los estudiantes de primer año en su proceso de adaptación y conocimiento de la organización institucional y de la modalidad de trabajo académico. Cuando entra en juego este rol, se advierten modalidades de abordar la articulación con primaria como un proceso más largo, que no se circunscribe al momento de la ambientación, sino de un proceso que requiere del acompañamiento para el aprendizaje de las reglas del juego institucionales y de los modos de trabajo académico, tan distintos a los de la escuela primaria.

En relación con el acompañamiento a las trayectorias escolares, si bien aparece como uno de los ejes del régimen académico, en el caso de las escuelas bajo estudio, cobra un sentido particular por inscribirse en el marco de los proyectos de Nuevo Formato/ PLANEA, por lo que la presencia de tutorías, clases de apoyo y otras estrategias de acompañamiento serán desarrolladas con los lineamientos centrales de dichas propuestas.

c. Escuelas de Nuevo Formato /PLANEA

NUEVO FORMATO

Designación y organización del trabajo docente

La designación docente se organiza a través de un agrupamiento indivisible de horas que incluye tiempo de trabajo en clases y horas de trabajo institucional, que pueden ser utilizadas para distintas tareas como planificación, tutorías, apoyo escolar, etc.

- Acceso al cargo de docentes y directivos a través de un sistema mixto que considera el orden de mérito de los padrones elaborados por las Juntas de clasificación más una entrevista realizada por una comisión ad hoc.
- Trabajo por ciclo: los docentes trabajarán con un mismo grupo de estudiantes en la totalidad del ciclo (Básico u Orientado) por lo menos tres años consecutivos, con el fin de realizar el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias.
- Equipo de curso: la totalidad de los docentes de un curso constituyen un equipo. Realizarán talleres de docentes para compartir información e identificar estudiantes con dificultades.
- Con las horas institucionales que forman parte de los “paquetes de horas indivisibles” los docentes deben asumir:
 - Instancias de apoyo: de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y con propuestas de enseñanza alternativas posibilitando a los estudiantes distintos itinerarios
 - Tutorías: que acompañarán en las tareas semanales a los estudiantes
 - Planificación (por ciclo y actividades interdisciplinarias)
- Cada establecimiento cuenta con un asesor pedagógico.

Organización curricular

Se basa en la propuesta de diversificación de los formatos pedagógicos propuestos en la Resolución 93/CFE/09 y contempla:

- Espacios disciplinares: son de cursada semanal regular, pueden ser cuatrimestrales o anuales, pueden alternar docentes y, si es que hay más de profesor por asignatura, la comisión puede ser elegida por el estudiante.

- Propuestas inter o multidisciplinares de articulación temática: trabajan varios docentes juntos con aportes de distintas disciplinas. Podrán organizarse como seminarios intensivos que durarán una semana. Los estudiantes pueden elegir el orden en que los hacen -son obligatorios- habilitan agrupamientos de estudiantes provenientes de más de un curso o año.
- Propuestas alternativas que se dan en el marco de las distintas disciplinas e incluyen modos de enseñar distintos como talleres experienciales, serán acotadas en el tiempo, pueden ser 1 o 2 jornadas por año y deben hacerse en simultáneo para que los estudiantes puedan elegir.
- Propuestas de integración de saberes en las que se propone articular diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un tema del mundo social, cultural y/o político. Pueden ser: "Jornadas de profundización temática" -entre 3 y 5 jornadas al año- en las que se aborda un problema de relevancia social desde cada una de las distintas disciplinas y luego se compartirá entre todas, o "Proyectos socio-comunitarios" y agrupan a los alumnos de diferente modo.

d. PLANEA/ Nueva escuela para Adolescentes

A partir del ciclo 2018, la provincia pone en marcha la implementación del programa PLANEA / Nueva Escuela para Adolescentes, en convenio con UNICEF Argentina. Se aplica en las 16 escuelas de "Nuevo Formato" y prevé su extensión a 60 establecimientos en 2020. Es importante recordar que las escuelas de Nuevo Formato, tienen una dotación de cargos docentes designados por ciclo y disponibilidad de horas para el ejercicio de las funciones como asesor pedagógico y consejero estudiantil

PLANEA

Organización curricular y propuesta de enseñanza

- **Trabajo por proyectos, seminarios o talleres.** Se organiza la enseñanza de los contenidos curriculares alrededor del trabajo por proyectos que comienzan con el planteo de un desafío o pregunta a resolver. El proyecto dura alrededor de 6 semanas e incluye instancias de evaluación formativa que los docentes utilizan, además, como insumo para calificar a los alumnos en el trimestre.
- **Organización curricular por área de conocimiento.** Se organiza en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Se mantienen las calificaciones por asignatura, aunque se espera que puedan ser elaboradas en conjunto por los docentes del área.
- **Evaluación:** una evaluación continua y formativa, articulada al proceso cotidiano de aprendizaje. Incluye la autoevaluación, evaluación entre pares y genera ajustes para atender a las dificultades del proceso.

Formación académica

- **Taller de aprendizaje.** Su propósito principal es ofrecer a los estudiantes actividades que les permitan: “comprender y aceptar la necesidad de una estructura que regule las interacciones con compañeros y adultos de la institución; abordar de manera colaborativa el trabajo escolar; aprender a buscar, sistematizar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes; aprender a utilizar la escritura y la lectura al servicio del estudio, así como las Tics; Aprender a comunicar lo aprendido, en diferentes contextos y con diferentes propósitos; Organizar el tiempo y las tareas escolares” (Resolución 146-5/18). Se extiende una hora por semana, se cubre con las horas institucionales de los cargos de Nuevo Formato o con horas de nueva cobertura.
- **Consejero estudiantil:** Reorienta la figura del tutor y “tiene por finalidad: orientar a los estudiantes en el desarrollo de su actividad escolar, conocer a cada uno de los adolescentes “aconsejados” para lograr un acompañamiento personalizado, asistirlos en la organización del tiempo para estudiar, asistirlos en la búsqueda de alternativas frente a situaciones que puedan aparecer como adversas al desarrollo de la escolaridad, asistir en casos en que la continuidad escolar esté en riesgo” (Resolución 1465-5/18) La propuesta considera un Consejero estudiantil por curso.
- **Tutorías entre pares:** Los estudiantes del ciclo superior acompañan y apoyan a los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria.
- **Fortalecimiento del Centro de estudiantes.** Como parte de la formación ciudadana.

Sobre el liderazgo y la conducción del proyecto pedagógico en la escuela

- **El rol del director** como líder del proyecto pedagógico y curricular, garantizando la revisión de las prácticas para lograr aprendizajes significativos.
- **El rol del asesor pedagógico,** quien llevará adelante el “Espacio de acompañamiento pedagógico” coordinando reuniones periódicas de análisis y reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Selección de directivos y docentes

- Una comisión compuesta por autoridades provinciales, representantes sindicales y e integrantes del establecimiento seleccionan, mediante entrevista, a uno de los primeros cinco candidatos que califican según el padrón de puntaje y antecedentes docentes.

Seguimiento, acompañamiento y formación desde las instancias centrales

- **Materiales para la enseñanza.** Preparados por un equipo ministerial con apoyo de UNICEF Argentina.
- **Red de escuelas y docentes.** Integrada por supervisores, directivos, asesores pedagógicos de las escuelas y coordinadores bajo la dirección del Equipo de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia. Los profesores constituyen una Red de Docentes.

Permite establecer formas conjuntas de funcionamiento y de resolver problemas de forma colectiva y con asesoramiento pedagógico del equipo de especialistas.

- **Acompañamiento pedagógico** al equipo de conducción y a los asesores pedagógicos.
 - **Capacitaciones para los docentes.** Alcanza a los docentes involucrados en el proyecto y en programación para los docentes de tecnología.
-

e. La implementación en las escuelas de los Proyectos Nuevo Formato/ PLANEA

Los directores, tres de los cuatro entrevistados, consignan la dificultad inicial de poner en práctica las escuelas de Nuevo Formato, dado que fueron escuelas de creación²⁰ en zonas con población empobrecida que nunca habían contado con oferta de nivel secundario. Los relatos describen la “soledad” de aquellos directivos que no contaban, en el inicio, con todos los cargos cubiertos, que atendían a población de estudiantes repitentes que eran derivados de otras escuelas, sin suficiente asesoramiento provincial. Estas dificultades incluyen haber tenido que desempeñarse con un marco organizacional sumamente nuevo para el que no existía suficiente experiencia previa. Un director de escuela destaca las renunciaciones de algunos profesores que no se adaptaban al nuevo modelo de gestión. Los relatos contrastan con la dotación de personal y asesoramiento que la iniciativa fue incorporando de manera progresiva a medida que se fue consolidando.

Lo que más destacan los directivos es la modalidad de contratación docente que posibilita ampliar la acción pedagógica que desarrolla la escuela. La contratación en su diseño tiene tres características que son destacadas por los entrevistados: la concentración horaria, las horas institucionales y la continuidad a lo largo del ciclo. Estos tres rasgos son mencionados como una condición de posibilidad para que los docentes conozcan y acompañen a los estudiantes y tengan mayor pertenencia con el proyecto institucional. Asimismo, un directivo destaca el modo de selección de los profesores y directivos que, según sostiene, garantiza un compromiso con la inclusión de los estudiantes y el alineamiento con los principios de funcionamiento del programa.

El acompañamiento de las trayectorias es el que se encuentra más presente en los relatos de los directivos sobre sus escuelas, muy vinculado con la existencia de la figura de asesor pedagógico. Según se puede reconstruir de las entrevistas, las horas institucionales permiten a los docentes trabajar en dos líneas. Por un lado, en la planificación del trabajo por ciclo, en

20. La expresión se refiere a la creación de nuevos establecimientos.

la organización de seminarios, talleres, jornadas -aspectos que distingue curricularmente a la iniciativa-; por el otro, bajo la figura de clases de apoyo, tutorías y del registro de la información de cada estudiante.

La organización curricular aparece mencionada con menor intensidad que el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes. Cuando se pregunta por la diferencia de las escuelas de Nuevo Formato con las secundarias comunes, se destaca el trabajo por proyectos, los talleres, las jornadas, los seminarios y las prácticas socio-comunitarias.

¿Qué es lo que surge de la descripción de las estrategias de acompañamiento por parte de los directivos?

Tutorías: Son varios los rasgos que asumen las tutorías en las escuelas de Nuevo Formato, según son descriptos por los directivos. Por un lado, son quienes sistematizan la información sobre cada estudiante, quienes llevan “la hoja de vida” de cada uno, quienes hablan con los padres, con los profesores, etc. En algunas escuelas, el peso parece estar puesto en las cuestiones vinculadas con el rendimiento académico de los estudiantes, mientras que en otros aparece una función vinculada con la perspectiva psicológica y social o “de contención”.

En palabras de una directora:

“... son los docentes que, con horas institucionales, bueno el docente tutor, por sobre todas las cosas, el docente tutor es el que recibe de todos los otros profesores los informes de los chicos, quiénes son los chicos que tienen muchos espacios curriculares desaprobados, algunos chicos que pueden ser molestos, chicos que se caracterizan por inasistencias, por llegadas tarde reiteradas, o sea el tutor es el que recibe, recibe toda esa información (...) y bueno trabaja con los alumnos, trabaja con los padres y también es el nexo entre esos alumnos y los otros docentes, en este sentido de transmitir las problemáticas” (Escuela 2).

La diversidad en el ejercicio de las tutorías, un rasgo bastante común en las experiencias de las provincias registrado en este y en otros estudios²¹, puede explicarse por diversos factores. Por un lado, todos los directivos aclaran que se trata de una función que realizan los profesores con las horas institucionales que tienen esta función incluida en su “paquete horario”, es decir algunos destacan especialmente que no se trata de un tutor elegido para esta tarea, sino que se trata de “tutorías” a cargo de profesores de las distintas asignaturas. No obstante, las 4 escuelas coin-

21. Ver en el próximo capítulo el Estado de la Cuestión sobre las investigaciones que abordan el Régimen Académico.

ciden en describir la función de seguimiento de las trayectorias desempeñada por los tutores, como la de realizar el nexo entre los profesores, los estudiantes y los padres. El tutor sería el encargado de sistematizar la información que van entregando los profesores y preceptores sobre asignaturas bajas, inasistencias y otras problemáticas.

Como veremos más adelante, PLANEA sistematiza y orienta con mayor claridad lo que se espera del Consejero Estudiantil –replantea la función tutorial– y plantea la importancia de seleccionar estos perfiles de acuerdo con el rol.

Clases de apoyo. Otra de las funciones que aparecen destacadas en las entrevistas es la realización de clases de apoyo tanto para los estudiantes que tienen dificultades durante el año, para aquellos que tienen problemas para sostener la asistencia (como por ejemplo las estudiantes que son madres) y para los estudiantes que adeudan materias para titularse.

Una directora explica que:

“los profesores que tienen horas institucionales (...) ayudan a los chicos, me entendés, para que puedan promocionar les dan clases de apoyo, con clases de apoyo, con consultas, tenemos un transparente donde están los profesores con las horas institucionales, entonces el chico sabe que tiene que ir a preguntarle en esa hora (...) o para que le explique algo o, si no entiende algún tema, tenemos la hora institucional: de Inglés, de Biología, de Matemática, si, de espacios curriculares que verdaderamente son difíciles como le dicen todos” (Escuela 2).

El asesor pedagógico. En relación con este perfil las descripciones arrojan dos tipos de funciones. En algunas escuelas se pone el énfasis en el trabajo con los tutores, en el trabajo con los padres y en el seguimiento de los chicos con dificultades o discapacidades.

Esta primera función puede observarse en las palabras de un directivo:

“también de hacer el seguimiento de los alumnos, de ver el tema de justamente con los profesores, de ver los alumnos con distintos modos de aprender, con alumnos con capacidades especiales, que hay que hacer las adaptaciones curriculares a los chicos (...) un trabajo muy importante con los padres de los alumnos, reuniones de padres, casos puntuales los padres y también nosotros cuando detectamos contamos con los organismos de apoyo con el Gabinete Psicológico Interdisciplinario el GPI, con el SASE [Servicio de Asistencia Social Escolar del Ministerio de Educación Tucumán]”.

En otras escuelas, a esta función se suma un rol mucho más orientado al acompañamiento y análisis de las prácticas de enseñanza.

Una directora afirma:

“el asesor pedagógico tiene que ver ..., bueno con el tema de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cuanto a los profesores el tema de la enseñanza, bueno de coordinar (...) metodologías de trabajo, hacer los seguimientos de las estrategias implementadas, de los resultados, observaciones de clase y después entrevistas y reuniones con los docentes por el tema de aunar criterios en cuanto a lo pedagógico” (Escuela 3).

El fortalecimiento de la función del asesor pedagógico, función que es uno de los objetivos de PLANEA que, tal como se señaló anteriormente, resignifica el rol de asesor pedagógico en esta dirección.

Sistematización de la información. En todas las escuelas se realiza una planilla de seguimiento “artesanal” en la que se van asentando las distintas situaciones de los estudiantes: asistencia -incluyendo situaciones particulares-, riesgo pedagógico -más de tres asignaturas “bajas”- y a partir de la cual se definen distintas intervenciones. En algunas escuelas el responsable principal de completarla es el preceptor mientras que en otras está a cargo del tutor y asesor pedagógico.

La descripción de un registro, realizada por una directora, da idea de la complejidad de la información involucrada y de las formas de registro:

“Si, observas esto [es una planilla en una hoja lisa A4, manuscrita, tiene inscripciones en lapicera de dos colores] lo que está en rojo son las inasistencias que procuramos hacer hincapié siguiendo la normativa del Régimen Académico donde nos habla, que a partir de las 10 son reincorporados, que a partir de las 20 se cita a los padres, pedimos el compromiso de los padres para que los alumnos vengan, hacemos acta de compromiso mutuo; y acá tenemos alumnos de 6° año, este chiquito con 30 [inasistencias] pero el chiquito trabaja, este otro con 24 pero trabaja, ésta con 58 pero ha sido mamá ¿se entiende? Y a la par, estamos con las materias que en este trimestre ... analizando el Riesgo Pedagógico, cuando tienen más de 3 materias desaprobadas, éstas son de este año, pero acá estamos detectando una previa (...) acá se está trabajando para que todos estos chicos que figuran [en esta planilla] le[s] podamos brindar el acompañamiento para que rindan las previas que son las que están en rojo y estas que están en azul que son de este año pase. Acá tenemos un repitente que no está viniendo, pero acá se tuvo entrevista con la madre, es un chico que está en una situación muy crítica, acá hay una adicción” (Escuela 2).

f. La especificidad de la propuesta PLANEA

Todos los equipos directivos entrevistados destacan que PLANEA profundiza el trabajo que se venía haciendo en las escuelas de Nuevo Formato y que el nuevo énfasis está puesto en orien-

tar hacia una modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Destacan, por tanto, las condiciones organizacionales que proporcionan las escuelas de Nuevo Formato para introducir cambios en la enseñanza.

La diferencia central en esta dirección, es disponer de materiales para trabajar por proyectos integradores. Estos materiales son cuadernillos que presentan la selección de algunos temas del currículum provincial y organizan sus contenidos a partir de preguntas disparadoras que llevan a los estudiantes a investigar sobre distintas áreas del conocimiento.

Es apreciado por los directores el hecho que los cuadernillos estén basados en el currículum provincial y el lugar en el que está puesto el estudiante, al que se le permite construir el conocimiento de manera contextualizada. Destacan el entusiasmo que produce en los estudiantes este cambio. Un directivo afirma:

“todos los proyectos están enmarcados dentro del diseño curricular, los contenidos, están dentro del diseño curricular. No es algo que nosotros no lo enseñamos en primer año, la forma es la diferente, no el contenido” (Escuela 3)

Y sigue:

“El trabajo de lo que plantea Planea que sean aulas- talleres de aprendizaje, donde el alumno es el principal protagonista y por sobre todas las cosas la clase tiene que tener el movimiento. Mirá esto por ejemplo es una clase de Matemática donde los chicos están viendo las medidas [muestra su celular, es un video que encuadra varios alumnos agrupados de a 4 o 5, que están en distintos espacios del patio, observando las baldosas de hormigón, se nota el movimiento de los cuerpos y las posturas de atención sobre las baldosas, un grupo cuenta los pasos mientras los realiza, varios ríen] el sistema métrico, ellos ahí van, es un taller de Planea o sea el chico ha salido del aula, vos ves todos involucrados, todos motivados (...) el alumno construye el conocimiento en base a la realidad y que lo asocie a la realidad, a la vida cotidiana y le sea algo útil y lo pueda palpar (...) y el entusiasmo de los chicos y en observar clases más activas, clases más movilizantes, alumnos más motivados, alumnos produciendo” (Escuela 3).

Las mayores dificultades reseñadas por los directivos se vinculan con la falta de participación de los docentes en la elaboración de los proyectos, aspecto que PLANEA prevé para una segunda etapa.

Así, quienes participaron de acciones de capacitación y recibieron cuadernillos ya elaborados demandan,

“Que los que estamos llevando adelante los proyectos formemos parte de la elaboración de estos cuadernillos, es importante porque la gente que los arma son gente que ni siquiera vive en Tucumán, de UNICEF, entonces, si bien están muy bien hechos por ahí la contextualización, la regionalización te diría yo, es lo que les está faltando” (Escuela 2).

De todos modos, aparecen distintas percepciones acerca de las posibilidades de adaptar estas propuestas. Una directora señala al respecto:

“cada trimestre ya viene con sus criterios y los charlamos en Planea, antes de que te den el libro del nuevo proyecto hay una reunión, en esa reunión vos contás cómo va terminando el proyecto anterior; te cuentan cuál es el proyecto que sigue, con criterios de evaluación, con todo, y ahí vos decís: ‘Mira, a mí me parece que falta un criterio tal, ...’ vos poder aportar y bueno ya en la próxima reunión ya te presentan el libro” (Escuela 3).

En relación con este punto, varios directivos valoraron que, a partir del año próximo, se convocará a los docentes a participar de la producción de los materiales.

Por otro lado, algunos directivos destacan, al igual que con la incorporación de Nuevo Formato, las dificultades de algunos docentes para cambiar sus modos de trabajo y conciben posibilidades de adaptación al cuadernillo. Un directivo sostiene:

“... no podés decir ‘Yo no quiero trabajar con esto’ [risas], porque para eso también están las capacitaciones, la sensibilización. Si bien tenemos un profesor que dice por ahí: ‘Esto a mí no me sirve’; pero principalmente porque no entiende que es un proyecto pedagógico nuevo; y está bien que diga eso -porque si no lo ha entendido le va a costar- porque son gente a veces grande, que vienen trabajando de cierta manera y que para ellos les resulta bien y les funciona ... [el cuadernillo] está abierto vos decís mira por ejemplo ‘¿Cuántas ciudades hay en mi ciudad?’ [el cuadernillo] está [pensado] para San Miguel de Tucumán, pero nosotros somos de otro distrito y bueno si bien las yungas es lo que nos caracteriza a todos, las yungas las vamos a ver más en Tafí Viejo que en Leales, por ejemplo. O que vos, por ejemplo, acá en Tafí Viejo tenés incluso hasta 100 ciudades porque si decís, acá no más en Lomas te haces un relevamiento” (Escuela 2).

Otra cuestión destacada por algunos entrevistados es el Taller de aprendizaje, una iniciativa de Nuevo Formato, que a partir de PLANEA también cuenta con un cuadernillo con aportes para que los estudiantes sean formados como estudiantes de secundaria y como formación en “aprender a estudiar”. Se trabaja en los espacios tutoriales que, en el marco de PLANEA, se denominan “Consejeros estudiantiles”.

Un directivo dice al respecto:

“está muy bueno, está bueno porque con preguntas, con diferentes formas de sacar ideas principales los vas ayudando a que ellos vean que estudiar no es memorizar, que no es, si no tenés la carpeta, bueno buscas la información de otros lados, digamos Vas expandiendo un poco más el campo de pensamiento de ellos. Y el primero por ejemplo tenía que ver con la organización dentro de la escuela secundaria, que ellos puedan verse como alumnos de escuela secundaria, que ya no es igual a la escuela primaria (...) Por ejemplo, hacíamos en el primer trimestre una agenda, semanal donde íbamos poniendo que cosas tienen durante toda la semana: traer un trabajo, presentar una maqueta, estudiar para algo que, ¿viste que los chicos se olvidan?, lo hacen, y hasta ahora lo siguen haciendo hasta fin de año, la hacen en la carpeta y la tienen pegada en el aula, la organizan.”(Escuela 2).

Evaluación: Es la incorporación sistemática de una evaluación formativa que intenta romper con la lógica de la calificación cuantitativa al servicio administrativo de la acreditación. PLANEA propone trabajar con rúbricas e introducir la autoevaluación del estudiante y del docente.

Sobre esto dice una directora:

“La evaluación por Rúbrica, donde el alumno haga su autoevaluación, su proceso de autoevaluación y que el mismo docente, [pueda] romper esa estructura de la clasificación cuantitativa del 6, 6, 6 o que se yo el 4, 4, 4, a que a través de las rúbricas pueda crearlas y pueda calificar a los chicos con esa” (Escuela 1).

Además, los estudiantes conocen los criterios de evaluación antes de comenzar con cualquiera de los proyectos y se utilizan durante todo el proceso.

Esto permite que “vas viendo todo el proceso y el chico esto lo conoce, cuáles son los criterios de evaluación que va a tener el docente, esto nosotros lo presentamos apenas empieza el proyecto, o sea que el chico ya sabe que el profesor le va a ver tal cosa, tal otra y él participa también en esta, no en la elaboración sino en el producto porque lo charlamos con los chicos ‘Mira vos me ha salido que estás En Desarrollo, vos estás de acuerdo porque a mí me parece que te ha faltado esto, esto o esto, o acá’. La nota final que le pones, porque tiene un peso numérico, porque has visto que al final tenés que poner un número, les vas dando vos de acuerdo a los ítems que tenés le vas dando de cómo vas a ir armando tu 10, (...) pero cómo lo vas a armar porque tiene todo esto, las crucecitas todas acá o porque quizás la producción da cuenta de todo lo trabajado en la clase, bien, pero acá en este otro, los textos son claros, no son tan claros ni precisos, está ‘Adecuado’ entonces ahí vas armando la nota de los alumnos y cada uno va viendo mejor su proceso y vos también, la nota no sale de un promedio” (Escuela 3).

g. Acompañamiento en la implementación

Otros de los rasgos muy apreciados por los directivos son las estrategias de acompañamiento para la implementación que abarca a:

- Red de directivos y docentes, en las cuales se incluyen las capacitaciones
- Espacios de reunión en las escuelas a cargo de los directivos y asesores
- Cuadernillos para los distintos proyectos y para el taller de aprendizaje
- Equipamiento tecnológico
- Seguimiento de los supervisores y del equipo de la Dirección de Secundaria.

Lo que más se destaca, además de la calidad de los cuadernillos –y las críticas en relación con lo “enlatado” de sus propuestas ya mencionadas– es la construcción de redes, las capacitaciones y los espacios de seguimiento al interior de cada una de las escuelas:

“Si nosotros... como directivos tenemos el acompañamiento de los docentes de Planea, que nos reunimos periódicamente con el resto de los directivos, hacemos una red de directivos y bueno ahí vamos monitoreando y bueno, y después desde la dirección hacia los docentes principalmente desde la Asesora pedagógica y mía es que vamos bueno ayudando, tenemos un grupo de WhatsApp donde van surgiendo dudas, donde lo vamos monitoreando. Yo personalmente no hago visitas a los compañeros digamos, de la observación de la clase la hace la Asesora pedagógica” (Escuela 4).

4. La Rioja

La provincia modificó su Régimen Académico en el año 2015 (Resolución 1085/MECyT/15) y durante el año 2017 inició el proyecto InnovarTE en 3 establecimientos, agregando en 2018 otros 9. El Régimen Académico se aplica a todas las escuelas secundarias de la provincia; por su parte el proyecto InnovarTE incluye otras modificaciones, pero en una escala menor de escuelas (12 en total) y se prevé que se vaya extendiendo a un universo más amplio de establecimientos. De las cuatro escuelas seleccionadas, dos son parte de la experiencia InnovarTE.

El Régimen Académico

En relación con el régimen académico, al igual que en Tucumán, se trató de unificar en una sola norma a una gran cantidad de normas dispersas, por otro lado, se incluyeron algunas regulaciones que se encuadran dentro de las Orientaciones para el régimen académico dadas por las Resolución 93/CFE/09, como la concepción ampliada que incorpora las regulaciones de convivencia y el énfasis puesto en el acompañamiento a las trayectorias.

Inscripción

- El ingreso por sorteo cuando la demanda superara las vacantes.
- En caso de carencia del DNI el estudiante debe ser inscripto y las autoridades de la institución propiciarán la obtención del documento correspondiente.

Asistencia

- La asistencia a la escuela secundaria se computa por establecimiento y por espacio curricular.
- Se establece un procedimiento de seguimiento de las inasistencias por medio del cual se notifica a los padres cuando los estudiantes superen las 10 y luego las 15 inasistencias. Si el estudiante supera las 25 inasistencias institucionales, sigue cursando y la asistencia se computa por espacio curricular, con un límite de 30% de inasistencias. Quien supera este porcentaje, debe rendir ante la comisión evaluadora.
- No existe la condición de libre.

Es importante destacar algunas modificaciones importantes. Por un lado, la consideración de la asistencia por materia luego de agotadas las inasistencias institucionales, posibilita que los estudiantes no se "lleven" todas las asignaturas. Por otro lado, empieza a vislumbrarse el peso puesto en la responsabilidad institucional en cuanto al seguimiento de la asistencia y la construcción de estrategias alternativas para los casos (previstos por la norma) que no puedan sostener la asistencia.

Evaluación, calificación, acreditación y promoción

- La calificación anual resulta del promedio de las calificaciones definitivas de los espacios curriculares. Se aprueba con 6.
- En cada trimestre/cuatrimestre el estudiante deberá tener al menos 3 calificaciones.
- Los estudiantes, tutores y/o adultos responsables serán informados acerca de las características de evaluación, así como de los objetivos, contenidos, modalidades, y otras exigencias de la evaluación, que tendrán congruencia con lo desarrollado durante el año.
- Comisión Evaluadora: los estudiantes y adultos responsables serán informados acerca de las características de evaluación, así como de los objetivos, contenidos, modalidades y otras exigencias de la evaluación, que tendrán congruencia con lo desarrollado durante el año.
- Los estudiantes que, al momento del inicio del ciclo escolar, después de las Comisiones Evaluadoras correspondientes al segundo período adeuden 2 espacios curriculares más de los permitidos, podrán acceder a una Comisión Evaluadora Adicional, la que se conformará en las dos semanas siguientes. Se inscribirá en el año no promovido debiendo rendir luego esa asignatura.
- Promoverán al año inmediato superior los estudiantes que no adeuden más de 3 asignaturas.
- En los casos de tener pendiente de acreditación más de 3 asignaturas, existen varias opciones: 1) recursado del año completo, 2) cursar solo los espacios curriculares no aprobados en

el mismo turno si no interfiere con la cursada regular, 3) cursar en contra-turno las asignaturas no aprobadas.

- Al finalizar el periodo lectivo los estudiantes que tengan espacios curriculares pendientes de aprobación en calidad de previas, aprobarán esos espacios si promocionan las correlativas del año en curso.
- Los estudiantes que adeuden dos materias correlativas del mismo espacio curricular podrán rendirlas juntas.

Instancias de acompañamiento y apoyo

- La escuela organizará, luego de finalizado cada trimestre, instancias de acompañamiento y apoyo para los estudiantes que no aprueben los espacios curriculares.

Propuestas de regularización de trayectorias

- Políticas de Reingreso. Las escuelas desarrollan, en el caso de ser necesario, dispositivos de reingreso. Para esto, la Dirección General de Educación Secundaria juntamente con las Supervisiones Zonales e instituciones educativas, elaborarán las propuestas organizacionales, curriculares y socio comunitarias específicas. La inscripción podrá realizarse en cualquier momento del año.
- Estrategias de regularización de Trayectorias Escolares. Son propuestas específicas elaboradas por los equipos directivos -de duración anual, avaladas por la supervisión zonal y aprobadas por la Dirección provincial- para estudiantes en situaciones de escolaridad de baja intensidad, que registran ausencias reiteradas, reingresan, tienen asignaturas pendientes de acreditación o que presentan situaciones que comprometen sus trayectorias escolares.
- Trayectos de Aceleración. Son propuestas alternativas de escolaridad que posibilitan el pasaje de los estudiantes con sobreedad al año más cercano al que corresponde su edad cronológica, garantizando al mismo tiempo los objetivos de la educación secundaria.

Propuestas de articulación e integración de los aprendizajes

- Propuestas Pedagógicas Alternativas (P.P.A.). Procuran ofrecer modos diversos de aprender, en distintos espacios y tiempos, con distintas temáticas. Promueven la participación activa de los estudiantes, incluyen prácticas de producción. Promueven la re-agrupación de estudiantes. Proponen también sumar aportes de otros actores de la comunidad.
- Periodo de Articulación e Integración de Saberes (P.A.I.S.). Se organiza durante dos semanas, hacia el final del 3º trimestre. Propicia el estudio de un tema o problema identificado por la escuela, la comunidad local, nacional o mundial. Integra los espacios curriculares por año, agrupándolos por área o por problemáticas. Los docentes definirán una temática sobre la que se realizará la implementación que deberá ser trabajada en equipo. La evaluación de cada estudiante en este periodo será responsabilidad del equipo de docentes que lleva adelante la propuesta. La calificación obtenida será promediada con la nota del último trimestre en cada uno de los espacios curriculares integrantes de la propuesta.

a. La implementación en las escuelas de La Rioja

La autoridad provincial entrevistada y algunos directivos transmiten la percepción de que el Régimen Académico agrupó y ordenó una serie de normativas que estaban dispersas y formalizó cambios que se venían dando en las escuelas (Escuela 1). Otro directivo, en cambio, señala como cambios sustantivos el acompañamiento a trayectorias *“a través de trabajos prácticos y clases de apoyo y el régimen de equivalencias”* (Escuela 3).

Régimen de asistencia

Los directivos expresan una preocupación por dar continuidad a una escolaridad afectada por inasistencias reiteradas. Las referencias más frecuentes se refieren a los cambios en el régimen de asistencias. En estos casos, los directivos describen los procedimientos previstos para el registro de la inasistencia, las notificaciones a los padres una vez excedidos los límites, los trámites de reincorporación (Escuela 2). Se señala, asimismo, la visita a la casa de quienes presentan inasistencias injustificadas (Escuela 3) o, los casos de inasistencias prolongadas por enfermedad o embarazo, situación que implica entregar los trabajos prácticos para que los realicen en las casas.

En una de las escuelas comentan que realizan una atención a estudiantes que no tienen un ritmo de cursado regular dando apoyo pedagógico a contra turno, especialmente en matemática y lengua y literatura que, según comentan, son los espacios que concentran mayores dificultades.

“Los estudiantes que por las inasistencias están en riesgo pedagógico tienen tutorías. Se llama a los padres para que vayan a contraturno en los espacios en los que están flojos, lengua, matemática, se los acompaña y este tutor y el preceptor se reúne con ellos, observan si han tenido alguna enfermedad” (Escuela 4).

El Régimen Académico no contempla la pérdida de la condición de alumno regular. Como se señaló, ante la situación de exceso de límite de inasistencias (15+10+15), el Régimen Académico señala que *“el equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente, estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de los estudiantes en la escuela”*. Una directora explica:

“el alumno nunca pierde la condición de regular por más que no asista a la escuela puede volver a ingresar en el momento que quiera. (...) Para los casos especiales realizar un acompañamiento desde lo técnico y pedagógico para que el chico no pierda el año escolar. Para las chicas que están embarazadas o que están con algún tratamiento médico hacemos la articulación con educación domiciliaria o desde la institución convenimos con los profes para acompañarlos a través de trabajos prácticos, clases de apoyo, mientras no estén en la escuela” (Escuela 3).

Este cambio genera en algunos docentes una preocupación, una directora plantea:

“una de las cosas que los profes siempre se quejan es que hay más posibilidades para los chicos, más inasistencias se les va extendiendo más, más, más, más y las inasistencias de los chicos y eso hace que no tengan una buena base porque los chicos faltan mucho.”

Algunos directivos también planean esta dificultad, a pesar de reconocer el principio de inclusión que sustenta estas modificaciones del RA:

“el alumno puede tener 80 faltas y sigue viniendo a la escuela, eso por un lado es bueno desde el punto de vista social, porque esos eran los lineamientos nacionales de ese tiempo cuando se creó pero lamentablemente eso perjudica al alumno a la larga porque hay alumnos con 60 inasistencias por pobre, por rico, por enfermo, por lo que sea pero la calidad educativa no va a ser la que tienen los otros que vienen todos los días”(Escuela 2).

Cuando los estudiantes exceden las inasistencias institucionales se pasa al trabajo en el espacio curricular y el docente evalúa qué trabajo complementario le asigna al estudiante. En una de las escuelas en que funciona el proyecto InnovarTE, implementan

“clases de apoyo, tutoría, en las horas libres, se trata de regular y a acompañar en las trayectorias de los chicos, hacer completar las carpetas, poder dar clases de apoyo reforzar desde todos lugares se hace apoyo en lecturas, reforzar matemáticas reforzar las áreas principales (estas estrategias las desarrollan con el Plan de Mejora Institucional)(Escuela 2).

Dispositivos de regularización de trayectorias

Con respecto a la promoción, los estudiantes que no cumplan con las condiciones establecidas en el régimen, pueden optar por volver a cursar los espacios curriculares que adeuden, cursar el año inmediato superior, previo acuerdo institucional de asistir en contraturno, para la recuperación y acreditación de los aprendizajes no alcanzados, o recursar nuevamente el año de manera regular, previo acuerdo con los adultos responsables o tutores.

Para la opción de cursar las materias pendientes de acreditación a contraturno, el director de la Escuela 1 comenta que, si los estudiantes se ausentan al contraturno, se los saca y deben volver al año anterior.

“Previamente nos reunimos con el papá le decimos la situación del alumno si tiene más de tres materias ¿su hijo Pedrito tiene cinco está en condición de repetir pero tenemos esta herramienta que es el RA que podemos ponerlo en práctica ¿usted está de acuerdo? La escuela le quiere dar la posibilidad, venga señora, firme el acta, estas son las condiciones que va a tener que hacer Pe-

drato, es recursar las materias en el turno tarde o en el turno mañana'. Siempre con la aprobación de los tutores" y promocionan si es que a fin de año aprueba y (...) tenemos la instancia de junio y octubre para exámenes previos. Si al chico lo preparamos en junio y rinde y le fue bien sale del sistema este y queda normal, y si no [aprueba] queda en octubre la otra posibilidad".

Además, se realiza un acompañamiento previo a las mesas de exámenes de diciembre y febrero. La directora de la Escuela 4 señala que tienen pocos estudiantes en esa situación:

"porque el criterio fue, tomamos estos chicos que vinieron a clases que se preocuparon y les fue mal en recuperatorio, si el chico no cursó el recuperatorio de diciembre, esto el acompañamiento de diciembre de febrero ya no entraba en el sistema, esto lo aplicamos para esos casos, son pocos (...) un 3% de la matrícula total están en este sistema y de ese 3%, el 50% lo aprovechó y el otro no lo aprovechó".

Los dos testimonios anteriores muestran la manera en que los directivos administran estas opciones entre sus alumnos.

Por otra parte, la directora de una de las escuelas señala como un cambio importante en el Régimen

"la posibilidad de rendir previas, en 4 fechas en el año que está en febrero primeros días de marzo, abril, julio y octubre. En este momento para la de octubre ya se hizo el rastrillaje, se les informó a los preces [preceptores] que busquen a los chicos que tienen previas. Por ejemplo, ellos tienen lengua del año anterior y en lo que va del año no han aprobado el primer trimestre que ya se ve difícil se los anima a rendir. Entonces se hace el rastrillaje, se los inscribe para rendir después que se hace la inscripción, se ve cuántos para Matemática, Lengua o Historia, se busca profes que tengan horas en disponibilidad y se da clases de apoyo un mes, por ejemplo, septiembre y ya se inscriben para las mesas" (Escuela 4).

Propuestas Pedagógicas Alternativas (P.P.A).

Como se señaló son instancias en las que los profesores deben diseñar propuestas alternativas de enseñanza con modalidades diferentes a las abordadas durante el cuatrimestre. Para los estudiantes que no acreditaron asignaturas son de recuperación y para los que lo hicieron son de profundización y se realizan al final de cada trimestre. Los siguientes relatos de los directivos presentan algunas de las características que asumen los PPA en la implementación, muestran formas diferentes de aplicación y describen las dificultades con las que tropiezan,

"PPA consiste en poder dar que los chicos que no pudieron alcanzar promocionar el trimestre puedan tener una propuesta diferente a la que ellos tienen en el aula, por ejemplo, el taller el se-

minario con otro formato para que ellos puedan recuperar esos contenidos; esos que no han alcanzado en el trimestre por eso tiene que ser otro formato que todavía estamos trabajando con los docentes que les cuesta (...) siguen dando lo mismo que dieron en el trimestre. Y hay docentes que trabajan muy bien, lo implementan en forma de taller, hacen salidas de campo. Yo siempre les digo a los profes que traten de trabajar esto en grupo de trabajar con el que aprobó, [con] el que le fue bien y el [con] que no, como una ayuda, como una tutoría de pares, ahí o sea eso es una estrategia buena para los chicos. (...) en matemática por ejemplo estaban haciendo un proyecto de mini cancha de básquet y ahí él trata de recuperar todos los contenidos que ellos no han aprobado y que puedan hacerlo ahí a través del juego de hacer cosas reales por ejemplo medir” (Escuela 2).

Asimismo, comenta que la Asesora Pedagógica trabaja con los docentes señalándole las cosas que hay que modificar. Los espacios institucionales de los docentes con horarios concentrados –rasgo de InnovarTE– permiten hacer este trabajo.

Otro directivo muestra una apropiación diferente de la anterior, como se verá, enfatiza el abordaje interdisciplinario, describe cómo prepara al plantel docente para su aplicación, aunque describe dificultades similares a las del anterior:

“el objetivo es integrar los contenidos del trimestre, recuperar los contenidos que no se alcanzaron o los objetivos que no alcanzaron dentro de cada propuesta de cátedra y también, fortalecer los contenidos tiene esos tres objetivos, se trabaja en forma interdisciplinaria” (Escuela 3).

Y luego de la explicación del proyecto, relata el seguimiento que hace para la puesta en marcha de esta instancia y algunas dificultades que se presentan:

“En primera instancia se llama a los profesores que más chicos tenían reprobadas, para trabajar con ellos, ver el tema del enfoque, acá hay una problemática del enfoque de la enseñanza y de la evaluación. Porque estamos contrastando un enfoque tradicional y un enfoque por capacidad” (Escuela 3)

Otra de las directoras entrevistadas manifiesta que las PPA son resistidas por los docentes dado que es una carga de trabajo que implica:

“darlo de otra manera (un trabajo práctico, una investigación, un trabajo fuera del aula que contenga los mismos temas) con el objetivo de que recupere los contenidos, pero no solamente es para recuperar sino también para profundizar”. Así, “el docente tiene dos grupos en el aula uno que está aprobado y otro que no llega a promocionar este trimestre, entonces para este grupo tiene que presentar una propuesta y para el otro, otra. Por eso es el rechazo de los docentes” (Escuela 4).

Aunque identifica que algunos docentes abordaron la resolución y contemplaron su pedido en su planificación anual, incorporando las propuestas alternativas, hay docentes que no lo consideran justo y que implica una presión para aprobar a los estudiantes:

“es como que [la resolución] viene subliminalmente diciendo (...) que tiene que aprobar si viene, si el chico no aprobó el examen, todo lo que hizo, los pasos que tuvo que hacer en el trimestre, llega el PPA y era como que no tiene que reprobalo al PPA. Entonces tiene que recuperar todos los contenidos y es injusto para todos aquellos alumnos que vinieron [y cumplieron con todos los requisitos], entonces eso como que rechazan los docentes [a las PPA]” (Escuela 4).

Periodo de Articulación e Integración de Saberes (P.A.I.S.)

Esta modalidad pareciera tener mayor aceptación entre los docentes que los PPA, probablemente porque no tiene una función de recuperación de la acreditación.

“el período de integración de saberes PAIS es más aceptado, se lo toma como un integrador, entonces el docente es como que viene pensando al hacer la planificación” (...) el objetivo es evaluarse el propio docente a ver si el alumno aprendió para poder seguir con el otro trimestre” (Escuela 4).

Trayectos de Aceleración

Una sola de las escuelas donde se desarrolló el estudio cuenta con una propuesta de aceleración, la misma se desarrolla en el turno vespertino, donde la directora señala:

“y a la noche que este año el trayecto de aceleración es muy para ellos porque son chicos que ya tienen sobreedad, más que vienen con sus niños a clase, chicos que tienen algún tipo de adicción y están más o menos controlados, chicos que vienen judicializados” (Escuela 4).

A continuación se presentan las principales características de la iniciativa “InnovarTE”. Como ya se ha mencionado, los cambios en el Régimen Académico alcanzan a todas las escuelas de la provincia, por lo que las incorporadas a esta iniciativa están incluidas en los cambios descriptos previamente.

InnovarTE

Objetivos

- promover nuevas formas de aprender, enseñar y transitar la escuela secundaria;
- promover espacios curriculares de innovación pedagógica, que favorezcan el aprendiza-

je basado en proyectos y promuevan a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje;

- propiciar la alfabetización digital de los estudiantes a través de la integración de áreas de conocimiento emergente (Programación, Robótica y Multimedia);
- fortalecer nuevos modos de construcción y circulación de saberes vinculados a la sociedad digital, propiciando espacios de encuentro y colaboración entre estudiantes, docentes, escuela y comunidad.

Componentes sobre los que innova

- *La propuesta curricular:* mediante los Centros de Aprendizaje por Proyectos (CAP), el Centro de Aprendizaje de Educación Física, el Centro de Aprendizaje de Educación Artística. Los Centros de Aprendizaje se integran por dos o más disciplinas y proponen un aprendizaje activo con agrupamientos de estudiantes flexibles de distintos cursos del mismo ciclo y Espacios Opcionales.
- *Alfabetización digital, Programación, Robótica y Multimedia:* Los CAP están entramados con áreas de conocimiento emergente como Programación, Robótica y Multimedia. Se busca que los estudiantes puedan acercarse a la tecnología desde otra mirada.
- *Las condiciones del trabajo docente:* Se propicia la concentración horaria de los profesores involucrados en el proyecto.
- *La organización y el uso de los tiempos y espacios escolares:* Se busca romper con el tiempo y el espacio escolar a partir de una organización flexible, el diseño de aulas fijas por espacios curriculares que impliquen el movimiento de los estudiantes. Esta decisión rompe la linealidad o correspondencia de determinado espacio o aula para determinado curso o grupo de estudiantes.
- *La optimización y mejora de recursos:* mejorar los existentes y proveer la entrega de kits de Robótica, de Educación Física, de Laboratorio, de Artística; como así también la provisión de netbooks, pizarras digitales, televisores, cañones, entre otros materiales.
- *Acompañamiento situado:* Se prevé formación y el acompañamiento situado a las escuelas. En cuanto a la formación, los temas son el aprendizaje por proyectos, el trabajo interdisciplinario y el enfoque para el desarrollo de capacidades; en cuanto al apoyo, la elaboración de documentos y producción de materiales didácticos.

b. Aspectos destacados en la implementación de esta propuesta

En las dos escuelas que aplican InnovarTE, los directivos destacan la provisión de recursos. Ambas son escuelas que atienden a sectores carenciados por lo que la incorporación de estos recursos es sumamente valorada. La Escuela 2, ingresó al programa en la primera etapa; según el relato de los directivos, contaron con mucha capacitación y seguimiento durante el

primer año. Durante el segundo año -en el que se realiza la entrevista- el apoyo habría disminuido y esta situación es mencionada por la directora como una dificultad en el sostenimiento del proyecto:

“el año pasado estuvo bien, hoy es como que este año los vemos a los profes un poco más relajados, como que por ahí quieren volver a tener lo mismo de antes, es un trabajo. Siguen haciendo los centros de aprendizaje, los talleres y todo, pero es volver a rever todo hacerle acordar de qué se trataba el proyecto en qué consiste porque es como que ahora están relajados” (Escuela 2).

Otra de las dificultades señaladas es sobre la formación docente y la posibilidad de elaborar propuestas curriculares integradas:

“costó muchísimo porque nosotros veníamos con otra forma, que viene de los Institutos de Formación (...) es difícil poder cambiarle [al profesor] todo lo estructurado (...) tuvimos que capacitarlos mucho en lo que es el proyecto y cómo trabajar con el otro, porque en un Centro [de Aprendizajes por Proyectos, CAP] hay dos docentes y hasta tres hubo el año pasado (...) poniéndose de acuerdo de cómo trabajar en cuanto a sus contenidos, los NAP, los diseños un proyecto; no fue fácil” (Escuela 2).

Por otro lado, uno de los directivos entrevistados se refiere a otra novedad de InnovarTE, mediante la cual se propone una evaluación en distintos sentidos: *“evaluación docente - alumno y evaluación alumno - alumno docente y co-evaluación entre ellos”* (Escuela 3).

En esta misma escuela, el director ejemplifica los tipos de CAP que sí funcionan: algunos son interdisciplinarios y, en otro caso, se describe una iniciativa que se lleva adelante con un jardín de infantes vecino. Se trata de un proyecto:

“de elaboración de juegos didácticos para trabajar en jardín de infantes, ahí han trabajado los profes de Educación Física y un profe de Tecnología. Por ejemplo, hay otro proyecto que se denominó la huerta organiza, ese fue de 3 años, hemos hecho la huerta escolar y también han trabajado con los distintos tipos de fertilizantes. En la huerta escolar están incluidas por ejemplo una docente de geografía, una docente de química y un docente de tecnología; lo que hicieron es tratar de ver cuáles son los contenidos no dados en cada disciplina para trabajarlos dentro de ese proyecto” (Escuela 3).

También mencionan la realización de proyectos sobre alimentación y salud, otro sobre reciclado, otro de radio (con un docente de Lengua y otro de Teatro). En relación con los Centros de Educación Física, el directivo describe seis centros:

“en primer año es un centro que involucra todo el contenido del espacio Educación Física generalmente el desarrollo de diferentes actividades de todos los deportes y de segundo en adelante ya tenemos un deporte específico, de Básquet, de Vóley” (Escuela 3).

Por su parte en Educación Artística tienen tres propuestas: Expresión Corporal, Plástica y Teatro; los chicos del primer ciclo pueden optar por uno de los tres y se pueden cambiar de un año a otro. La asesora pedagógica destaca que *“lo que tiene el proyecto InnovarTE es que les da la posibilidad a los chicos de optar”* (Escuela 3).

En cuanto a la organización de esa opción, el entrevistado comenta que ha establecido un límite de estudiantes por Centro para que se distribuyan de manera equilibrada en cada espacio. Sobre el Proyecto manifiestan que las principales alteraciones introducidas tienen que ver con la carga horaria para los nuevos espacios curriculares en los CAP de Artística, Programación y Robótica, Centros de Educación Física, los cuales antes se organizaban por módulos y en la actualidad se organizan en dos horas reloj cada momento.

Acerca de InnovarTE, la evaluación de una de las directoras es que:

“lo que sí se vio fue mucho compromiso de los docentes, recalco esto que fue positivo, la concentración al tener docentes con horas concentradas hoy en día puede[n] conocer más a los chicos, pero todavía al docente..., nos cuesta correrlos del docente al frente y el alumno [y aceptar] que el docente tiene que proponer y darle opciones al chico, para que los chicos vayan eligiendo y ellos vayan eligiendo las opciones de trabajo. Por eso hay que darle tiempo” (Escuela 2).

En la otra escuela en la que está el programa señalan:

“el programa InovarTE propone cambios en el trabajo por proyecto y la concentración horaria; esto[s] creo que son los dos puntos importantes que se dan ahí, en el cambio del InnovarTE y los CAP que es lo que más les cuesta todavía a los profes. Me parece que hay que darle tiempo, es un hermoso proyecto, una posibilidad de que los docentes mucho tiempo vinimos hablando y pidiendo la concentración horaria que, a veces trabajamos en diferentes lugares y no nos da el tiempo para conocer o para tener ese sentido de pertenencia con la institución que decimos nos gustaría tener un sentido más de pertenencia. Bueno ahora que tenemos la posibilidad de concentrar que podamos aprovecharla (...)”.

En otro caso señalan que:

“los principales aspectos de la organización institucional que se han modificado en la escuela fueron la concentración horaria, tener más personas, facilitadores, que antes no tenían. Por el PMI

contrataban profesores de clases de apoyo. Ahora tienen [alguien] constante donde pueden cubrir horas que están libres de los profes por licencias por razones particulares en el cual se trabajan con clases de apoyo y para reforzar los contenidos más en lengua y matemáticas” (Escuela 3).

Sistemas de apoyo o de asistencia provincial

De las entrevistas, surgen algunas diferencias en la evaluación de los directores sobre el apoyo provincial para la implementación del Régimen Académico y del programa InnovarTE, sobre el primero tienen más recomendaciones.

En relación con el Régimen Académico, se refieren a la realización de una serie de capacitaciones o encuentros para el trabajo sobre las Propuestas Pedagógicas Alternativas. Una de las directoras comenta que la Asesora pedagógica fue a un encuentro por los PPA y que:

“les dieron el formato que tiene que tener y le mostraron diferentes propuestas que están en la página; eso se les hace la bajada a los profes siempre se les dice, ‘miren en la página, en el blog de la secundaria hay ejemplos’, este es el formato que nos dieron así se puede trabajar” (Escuela 2).

Otra directora afirma que en las capacitaciones tuvieron contacto con los recursos bibliográficos y reclama más apoyo:

“la Dirección de Nivel iba a generar un banco de trabajo de proyectos PPA. Bueno, eso está en deuda todavía con nosotros; pero sí se ha hecho capacitaciones para referentes escolares en el marco de la resolución 1160 para que sea implementado el PPA” (Escuela 3).²²

La misma directora agrega que trabajaron el acompañamiento a las trayectorias escolares y que desde la Dirección del Nivel les mostraron distintas experiencias, estas reuniones se realizaron a principios de 2018 y algunos directores reclaman mayor continuidad: *“fue a principio de año, fue muy rico solo con los directivos, lo que sí ya pasaron seis meses y no nos han vuelto a convocar” (Escuela 3).*

A su vez, la directora de otra escuela afirma que: *“estos talleres fueron confusos, no fueron positivos, las recomendaciones que se hicieron no pudieron aplicarse en la escuela” (Escuela 4).* Otra directora señala que la Dirección de Nivel Secundario realiza reuniones para recoger aportes, pero luego estos aportes no se ven. Otro directivo comenta: *“ellos tienen la bajada y -hablemos lo que hablemos, se trabajó todo- nos hacen escribir, pero sale todo como dicen ellos; no se cambió eso” (Escuela 1).*

22. El banco de recursos figura en <http://nivelmediolr.blogspot.com/> (última consulta 27/12/19)

Asimismo, señalan la realización de talleres y que reciben la normativa pero que no hay un acompañamiento para luego ver cómo se lleva adelante en la práctica.

Para la implementación del proyecto InnovarTE reconocen que tuvieron muchas reuniones y asesoramientos y que, además, hubo reuniones por departamentos, *“para ir informando todo esto nuevo que se venía”*. Sobre la implementación y el seguimiento del proyecto uno de los directores rescata la progresividad en su implementación:

“el proyecto se implementó primero con capacitaciones a los directivos desde la dirección de nivel secundario, después se socializó la propuesta en las reuniones institucionales, se dio a conocer toda la propuesta del proyecto y se identificó cuáles eran las posibles ideas (...), una vez que se socializó también se trabajó por departamentos la bibliografía del InnovarTe, el formato del proyecto; en este proyecto hemos tenido cambio de algunos espacios curriculares, por ejemplo tecnología salió de la currícula” (Escuela 3).

La intervención de la supervisión zonal es descripta por algunos directivos como una auditoría y no tanto como una instancia de acompañamiento, aunque parecieran ejercer un mayor acompañamiento para las escuelas del programa InnovarTE.

En relación con ambas propuestas, los entrevistados realizan algunas sugerencias, por ejemplo, solicitan más capacitación para el diseño de estrategias de enseñanza y para la definición de los criterios de evaluación. También proponen incorporar en el acompañamiento de las trayectorias a los estudiantes en situación de trabajo, *“porque está solo para situaciones especiales”* (Escuela 3).

Finalmente, algunos directores manifiestan la tensión que genera en los establecimientos el cambio en el régimen de asistencias porque, más allá del acompañamiento disponible para los estudiantes, entienden que se produce un desequilibrio entre sus derechos y obligaciones. Otros, enfatizan la dificultad de la evaluación por competencias cuando el estudiante acumula muchas ausencias.

5. Río Negro

La nueva Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) (Resolución 4617/16) introduce cambios en la organización de la escuela secundaria para ser implementados en todas las escuelas de la provincia. Se aplica a la totalidad de los establecimientos estatales diurnos. En 2018 se agregaron 3 de 4 escuelas de gestión social e ingresaron 4 escuelas no estatales, algunas aranceladas y otras de gestión privada. Las modificaciones son tanto extensivas como intensivas (Terigi et al, 2013) y buscan modificar las condiciones de escolarización del sistema provincial.

El proceso de elaboración de esta propuesta tuvo diferentes instancias de consulta y elaboración de los materiales. Las autoridades provinciales describen el proceso de elaboración de la reforma de esta manera:

“Durante el 2015 trabajó una comisión preparando documentos de consulta que fueron presentados en distintas instancias a las escuelas. Primero se hizo un documento fundante sobre la historia curricular de la provincia, para compartirlo con todas las escuelas (...). Luego, en octubre de 2015, se hizo un documento diagnóstico que llegó a todos los actores, estudiantes, docentes y no docentes. En dos jornadas de reflexión se trabajaron a modo de talleres con estudiantes y en jornadas de reflexión institucional con los docentes, se trabajó qué cuestiones de la escuela deberían modificarse y qué debería tener la escuela nueva. Toda esa información se recibió, se procesó y sistematizó y se realizaron en función de ella los cambios al plan de estudios y al diseño curricular. También se incorporaron otros aspectos compartidos entre el sindicato y el ministerio sobre el alto desgranamiento y la repitencia que había en las escuelas de la provincia (había escuelas que tenían 7 o 10 primeros años y 2 o 3 quintos años). Entre mayo y junio de 2016, con un mapa curricular básico definido se realizó una consulta, se recorrió toda la provincia presentando a los referentes de cada escuela (2 x escuela). Estos referentes llevaron a sus escuelas la propuesta de mapa curricular para trabajarlo en un espacio institucional y deberían hacer una devolución sobre lo que la propuesta generaba en la escuela. Con esa devolución se armó el mapa curricular definitivo y la comisión comenzó la escritura de los documentos curriculares que compondrían el diseño curricular que iba a ser nuevamente discutido, pero por problemas gremiales no pudo realizarse esta nueva consulta. Debido a las dificultades ocurridas en la última etapa del proceso, la reforma no contó con todo el consenso con el que se venía construyendo y en algunas zonas dificultó la organización de las asambleas para la designación de los cargos docentes. Se realizaron asambleas para la concentración de cargos, los docentes que estaban trabajando entre 2 y 5 escuelas, concentraron sus horas en el establecimiento de mayor carga horaria. De esta forma, en una primera instancia, en 2017 la reforma se puso en marcha en un conjunto de escuelas y luego, en el 2018, se incorporó a la totalidad de escuelas”.

A continuación, una síntesis de sus principales rasgos:

Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN)

Definición de estudiante

- **Estudiante regular:** Es el estudiante que se encuentra matriculado en una determinada escuela, realiza las actividades curriculares previstas en la propuesta escolar y cumple con los requisitos establecidos por el Régimen Académico concurriendo sistemáticamente durante

el período escolar - lectivo.

- *Estudiante libre*: Desarrolla su trayectoria en forma autónoma, cumple con las instancias de promoción y acreditación correspondientes, sin concurrir sistemáticamente a clases. No admite la condición de libre por inasistencias ni por razones de convivencia, sino por decisión del estudiante o su familia
- *Estudiante mayor de edad*: Es aquel que tiene 18 años cumplidos o se encuentra emancipado. A los fines de este RA, puede asumir por sí mismo las responsabilidades de este encuadre.
- *Estudiante reingresante*: es el estudiante que, interrumpida su escolaridad, retorna al sistema educativo y retoma la trayectoria escolar, durante el mismo ciclo lectivo o el siguiente.
- *Estudiante en Recorrido Escolar por Dictamen del Comité Académico*: Es el estudiante que, por dictamen del Comité Académico, da continuidad a su trayectoria escolar en un espacio/ tiempo con una propuesta acorde a sus necesidades y sin que esto implique ningún tratamiento diferencial respecto de otras trayectorias.
- *Estudiante en Recorrido Escolar Personalizado*: es aquel que realiza un recorrido diferenciado, con significativas adecuaciones curriculares Constituye una situación alternativa y debe basarse en sólidos fundamentos que evaluará oportunamente el Equipo de Inclusión Educativa local.

Agrupamiento

- Es el conjunto de estudiantes que comparten las propuestas de enseñanza y aprendizaje de una o más Unidades Curriculares. Los agrupamientos podrán organizarse de manera dinámica en relación con las distintas etapas del cuatrimestre favoreciendo la continuidad de las trayectorias escolares.

Organización curricular

- El Diseño Curricular organiza los contenidos de la Formación General (de 1º a 5º año) en 7 áreas o Unidades Curriculares: Educación en Matemática, Educación en Lengua y Literatura, Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Científica y Tecnológica, Educación en Segundas Lenguas, Educación en Lenguajes Artísticos, Educación Física además tiene las Unidades Curriculares propias de la Orientación.
- Las Unidades Curriculares pueden asumir distintas modalidades: disciplinar, multidisciplinar o interdisciplinar, así como diferentes modalidades pedagógicas: talleres, foros, parlamentos, grupos de investigación, seminarios, entre otros.

Organización del tiempo

- En la jornada escolar -de 5 horas de duración- se prevé el desarrollo de una o de dos Unidades Curriculares. El recreo se establece en 20 minutos diarios y se administra en función de la tarea; la escuela define la organización del recreo, puede fraccionarlo o realizarlo de manera completa en algún momento de la jornada, aunque no al final.

- En cada cuatrimestre calendariza períodos –semanas– de complementación y acreditación de saberes al inicio y al final, además de momentos de adquisición de conocimientos nuevos entre ambos períodos.

Organización del trabajo docente

- *Designación de profesores por cargo.* Los cargos son de 25, 16 y 9 horas. Los cargos contemplan las horas “de clase” y además espacios de formación disciplinar e interdisciplinar, horas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes en espacios de inclusión, horas para las trayectorias habituales de la escuela, de coordinación de áreas y de ciclos y horas de tutoría. Los cargos de 9 horas sólo tienen 2 horas de reunión de área y el resto son para clases. Las otras tareas descriptas están asignadas a los docentes de mayor concentración horaria. Si la escuela tiene doble turno, el cargo de 25 horas se distribuye entre los 2 turnos, los de 16 y 9 horas tienen asignado un solo turno. Esto tiene como principio que las prácticas de enseñanza impregnen a la escuela de igual manera para evitar que en un turno se sienta la presencia de un docente y en otro no, esa es la lógica con la que se organizaron los cargos de 25 horas.
- *El destino de las horas lo define la institución.* La decisión de asignación –tutor o coordinador de área– se toma en conjunto entre el equipo directivo y los docentes que van a estar trabajando. Un 20% de las horas son destinadas a este tipo de tareas más una reunión de trabajo semanal para planificar de 2 horas.
- *Reunión de Área.* Es un espacio de interacción entre los docentes del área de planificación de propuestas de enseñanza para implementar el plan de estudios. Se diferencia explícitamente de las jornadas institucionales porque tratan temas específicos de la Unidad Curricular. Participan de la reunión los profesores de los campos de conocimiento integrantes de la Unidad Curricular que comparten las propuestas de enseñanza en el establecimiento educativo y el Coordinador del Área. En todas las escuelas se realiza los días miércoles una reunión de área semanal simultánea de 2 horas reloj en las primeras horas de la jornada escolar del turno mañana y del turno tarde.
- *Elección de coordinadores.* Anualmente en cada establecimiento, el cuerpo docente debe seleccionar un coordinador de área o Unidad Curricular y Coordinador de Ciclo. El preceptor es junto con el tutor el responsable del acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.
- *Referente del Espacio de Vida Estudiantil (REVE).* Acompaña a los estudiantes en el espacio de Participación Espacio de Vida Estudiantil (EVE)

Gradualidad anual:

- *Trayectorias escolares.* Se definen como el recorrido que realiza el estudiante en su experiencia con la institución en cuyo transcurso se apropia de los conocimientos. Se explicita que la discontinuidad de una trayectoria no tendrá lugar en la ESRN a menos que por motivos de índole personal, el estudiante y su familia lo decidan. La ESRN se propone el acompañamiento de los recorridos académicos de cada estudiante para la concreción de sus trayectorias escolares reales.

Evaluación, acreditación y promoción

- Orientan la trayectoria escolar del estudiante, pero no determina la discontinuidad de su escolarización. La discontinuidad no es una opción de la escuela, sino del estudiante y su familia.
- *Bloque Académico*: Para los primeros cuatro cuatrimestres del Ciclo Básico, se establece la acreditación continua. Los estudiantes pueden obtener un informe final de seguimiento de trayectoria al término del Bloque Académico que indica la continuidad al Ciclo Orientado de acuerdo con la orientación que hayan elegido; o un informe final que indica que deben continuar con la construcción de saberes del Ciclo Básico en alguna/as Unidad/es Curricular/es. En tal caso, inician el Ciclo Orientado atendiendo a las recomendaciones de dicho informe.
- *Reorientación de trayectorias*. Se prevén distintas instancias de diversificación de la propuesta de enseñanza para el acompañamiento de trayectorias:
 - durante el cuatrimestre a través del acompañamiento de un docente en el aula o trabajo individual con el estudiante;
 - finalizado el primer cuatrimestre, en caso de obtener una calificación “en curso” (se establecerá qué saberes y con qué estrategias para darle continuidad a las trayectorias);
 - reorientación de trayectorias por dictamen de Comité Académico.
- Un *Comité Académico* interviene en la definición de la trayectoria escolar de aquellos estudiantes que, habiendo transitado todas las instancias de complementación y acreditación de saberes, requieren la toma de decisiones para su continuidad.
- *Informes cualitativos*. El estudiante debe recibir con periodicidad información sobre su evaluación formativa.
- *Sistemas administrativos*
 - *Legajo Único del Estudiante*. Es un sistema de Administración y Gestión de la Educación (LUA- SAGE), las unidades escolares deben cargar los datos de los estudiantes para el seguimiento de las trayectorias.
- *Participación estudiantil*: Se prevé que los estudiantes participen de distintas instancias: el Centro de estudiantes, el Consejo de Convivencia y el Comité Académico. En cada escuela se organiza un espacio de participación denominado Espacio de Vida Estudiantil (EVE) que se desarrolla con el acompañamiento de un Referente del Espacio de Vida Estudiantil (REVE).

a. La reforma en las escuelas

Los directores destacan con distintos énfasis, la reorganización del trabajo docente, la reorganización curricular, el cambio de paradigma pedagógico que pone al estudiante en el centro y la reorganización horaria de la jornada. Por la naturaleza sistémica de la reforma es probable que estos aspectos sean distintas “entradas” a una descripción global de los cambios.

En una escuela, el directivo luego de señalar que es temprano para tener una evaluación, destaca “las tutorías, los profesores del Acompañamiento a la Trayectoria [SIC], la no fragmentación del conocimiento y trabajarlo a partir del aprendizaje basado en problemas que permiten seguir una secuencia didáctica”. Otra directora manifiesta que: *“La más importante es la estructura de lo que es la caja curricular, lo segundo es un cambio de paradigma, un cambio total de paradigma que requiere un cambio total de estrategias de enseñanza y de metodología de enseñanza, (...) pone al estudiante como protagonista de la adquisición del conocimiento y al docente como guía en ese proceso de adquisición y entonces ahí hay muchas cosas que hay que revisar y correrse de ese rol de que el docente (...). Incluso también hay un espacio que tienen los estudiantes que el objetivo es lograr la autogestión y la autonomía de ellos, que ellos manejen ese espacio, porque es de ellos”*. La misma directora destaca que *“cuesta mucho porque los docentes llevan años de antigüedad trabajando de otra manera”*. Otra de las directoras se refiere a la posibilidad de concentración horaria, valora mucho el reconocimiento del trabajo de director de ocho horas, y que al haber trabajo por cargos se puede repartir mejor el trabajo con los coordinadores, tutores y cada uno cumplir su función. Por último, una directora señala que *“los principales cambios de la reforma son la modificación de la grilla horaria, modificar la tarea docente, además de lo pedagógico y didáctico, que es un cambio muy significativo”* (Escuela 3).

La implementación de un cambio sistémico

En 2017, según describe la Directora de Educación Secundaria, fue designado un asesor institucional para que acompañe al directivo en el desarrollo del régimen académico y del diseño curricular. Asimismo, se designaron asesores disciplinares para que acompañen a los profesores en la puesta en marcha de propuestas del nuevo diseño curricular que instalan la planificación en área y establecen propuestas integradas para la construcción de saberes de los estudiantes.

En una entrevista para este estudio, esta implementación se describe de la siguiente manera:

“estos dos perfiles [el asesor institucional y los asesores disciplinares] también fueron acompañados por el equipo de especialistas curriculares que elaboró desarrollos curriculares, para trabajar en talleres, qué es trabajar por disciplina y qué propuestas desde las áreas de conocimiento. Además, desde la Dirección [de Secundaria] conformaron equipos de acompañamiento y asistencia territorial: se realizó un acompañamiento a los dictámenes de los Comités Académicos que son los que definen cómo se reorientan las trayectorias escolares de los estudiantes.

A partir de 2018 (...) [dado que] los docentes de las escuelas valoraban más la visita del especialista (...) se generaron recorridos a cargo del equipo de especialistas curriculares que se hacen presentes en las instituciones educativas y acompañan en una jornada escolar. Son es-

pecialistas de las áreas que realizan 4 visitas anuales, una visita por bimestre a cada Consejo Escolar (...) los profes trabajan directamente con los especialistas curriculares en la elaboración de propuestas. Esto es muy bien recibido, ya que se sienten más acompañados, valoran mucho que los especialistas tengan la información sobre la construcción del diseño curricular, son como un puente entre el documento y la práctica del aula. Los supervisores acompañan al equipo permanentemente y también realizan junto a la dirección de nivel el trabajo de acompañar las escuelas”.

Además, según la entrevistada, se generaron materiales pedagógicos para acompañar la implementación de la reforma y realizar capacitaciones y se creó un postítulo sobre la ESRN.

El trabajo docente.

Uno de los cambios más importantes es la conversión de horas a cargos, la concentración de los profesores en no más de dos establecimientos y la composición de tiempo de trabajo del profesor. Sobre esto y otros aspectos de la reforma, la provincia tiene un antecedente de mucho peso: la reforma del CBU realizada a mediados de los años ochenta y que fue discontinuada. Este antecedente, que parece pesar favorablemente en la implementación, también es un punto de comparación para algunos directores:

“En la transformación anterior era mayor la cantidad de horas que tenías de planificación. Ahora no, ahora vos tenés un cargo de nueve horas, tenés dos horas de planificación, tenés un cargo de 16 horas, que equivale a 24,5, el de 9 equivale a 12, y el de 25 horas corresponde a 37,5, todos tienen dos horas de planificación. En la transformación anterior vos tenías de 9 horas tenías tantas horas, tenías una hora, tenías el cargo de 12, entonces el cargo más grande tenías 4 horas de planificación. De todas maneras, sigue estando ese espacio, que es un espacio de encuentro que si todavía tenemos que romper estructuras porque hay gente que no paso ni siquiera por la transformación anterior entonces sigue con una estructura anquilosada y la cual hay que construir para volver a armar las nuevas formas de trabajo”(Escuela 3).

Esta observación lleva a interrogarse cómo procesan los directores la composición horaria del cargo, dado que el diseño de la reforma establece no sólo las 2 horas para la planificación, sino que distribuye el tiempo de trabajo del profesor en horas para actividades pedagógicas varias. Se cita a continuación el documento provincial:

“Cargo de 9 horas: Tendrá asignado 2 horas semanales para la Reunión de Área y el resto de las horas (excepto que el plan de estudios no lo requiera) serán dedicadas a la enseñanza de los campos disciplinares en los espacios de formación propios de cada Unidad Curricular, disciplinares o interdisciplinares.

Cargo de 16 y 25 horas: Tendrán asignados 2 horas semanales para la Reunión de Área, horas dedicadas a la enseñanza de los campos disciplinares en los espacios de formación propios de cada Unidad Curricular, disciplinares o interdisciplinares, y horas asignadas a las tareas institucionales definidas para el acompañamiento a las trayectorias escolares (tutorías, coordinación de áreas y/o ciclo, acompañamiento a estudiantes en lineamientos de inclusión, acompañamiento a estudiantes que así lo requieran).

¿Cómo interpretar esta lectura de la directora? Por un lado, pareciera privilegiar el tiempo de planificación. Una posibilidad es que considere que las horas de planificación –que en la ESRN son horas de trabajo colectivo– no contemplan el tiempo necesario para la planificación individual. Otra interpretación posible, sería que el directivo no considere que el tiempo de trabajo docente dedicado a la enseñanza toma diversas formas, y no sólo la modalidad “al frente de curso”; es decir que entienda que solo existen dos opciones para el ejercicio del cargo: clase y planificación. Son conjeturas que se despliegan para señalar que –a menos que se trate de una interpretación singular– puede resultar importante profundizar sobre la manera en que los directivos y profesores consideran el trabajo docente.

En otra de las escuelas esta diferencia se pone de manifiesto en la entrevista al especificar el tipo de tareas que desarrollan los docentes en las escuelas en las horas extra-clase:

“de esos cargos no toda la carga horaria es frente a curso hay un porcentaje de horas frente a curso, hay un porcentaje de horas que se llaman “horas disponibles”, que están destinadas a trabajar en el acompañamiento a las trayectorias; haciendo, o tutorías o coordinación o trabajando como pareja pedagógica en algún taller; o sea la idea es que las horas disponibles sirvan para hacer el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes” (Escuela 4).

La designación de los docentes por cargo implica un cambio en el modo de contratación que repercute en múltiples dimensiones, una de ellas se refiere a las posibilidades de la concentración que permite un mayor conocimiento de los estudiantes:

“Fijate vos que tenés un profesor que se tiene que identificar con la escuela, tiene profesores con 25 horas, o 16 horas reloj, ya no tiene que estar dando dos horas en esta escuela y otras dos horas en otra, hasta en 8 escuelas trabajaban, entonces yo puedo tener un personal estable en la escuela, ya puedo tener a una persona que se involucre en el tema de los chicos”.

Otra dimensión que suele pasar desapercibida y que es central en la organización cotidiana de la escuela, tal como lo señala una de las directoras:

“ahora vos continuás en la escuela, entonces, esos recreos están pagos y están puestos dentro de la carga horaria, no están por fuera entonces, hay que recordarles a los docentes que hay que acompañar”(Escuela 3).

Las horas de planificación

En cuanto al tiempo de planificación, la reforma programa una reunión semanal de docentes simultánea en todas las escuelas, en el momento en que los estudiantes están en el espacio de vida estudiantil. Se trata de una medida de coordinación provincial para lograr que todos los profesores coincidan en un horario de reunión, incluso los que trabajan en más de una escuela. Es obvio decirlo, pero esta medida de coordinación pone en evidencia que no es suficiente contar con “las horas para ...” sino que la regulación centralizada pareciera potenciar y orientar su uso.

“todos los miércoles en todas las escuelas de la provincia, mientras los chicos están en el espacio EVE, el Espacio de Vida Estudiantil con la referente de Vida Estudiantil y con los preceptores, todos los docentes le asignan tareas de planificación”(Escuela 1).

Otra directora especifica cómo se organiza la reunión en el establecimiento que dirige:

“tenemos una reunión semanal, un día a la semana dos horas, que es los miércoles; en este momento se reúnen todos los docentes de toda la institución, pero cada área se reúne con el docente de su área. Y en ocasiones yo me reúno con los Coordinadores para dar alguna información. [En estas reuniones se trabaja] “la planificación, con los proyectos que están llevando adelante, hay muchas Unidades Curriculares que se trabajan interdisciplinariamente, entonces requiere de una puesta en acuerdos y en criterios” (Escuela 2).

Otra directora describe el esfuerzo que implica para los docentes el cambio en el paradigma de enseñanza:

“(...) el hecho de tener que trabajar con el otro, hay que tener amplitud para poder aceptar ese cambio porque, antes era más cómodo; vos llegabas al aula y podías de alguna manera dictar la cátedra como vos querías; ahora es diferente, no me tengo que parar y gritar, no tengo que decir todo lo que yo sé sino ayudar a que el alumno pueda ir construyendo y resolviendo esa problemática que yo le traigo para que pueda resolver. Entonces como que pararse desde ahí, a los docentes les costó” (Escuela 4).

El desarrollo curricular

La propuesta de la provincia exige un esfuerzo de desarrollo curricular entre los equipos de pro-

fesores de cada escuela. Es parte constitutiva de la propuesta reorganizar los contenidos por ejes estructurantes y áreas y elaborar secuencias didácticas por Unidad Curricular en los establecimientos. Esto explica, en parte las características del apoyo jurisdiccional las escuelas y el uso de la Reunión de Área que puede entenderse como un espacio de producción curricular en las escuelas²³.

Al respecto, una directora destaca como un cambio sustantivo que los docentes deban planificar en forma conjunta y progresiva a lo largo de los años para ir diseñando abordajes de mayor complejidad a medida que se avanza en los ciclos; asimismo hace hincapié en que debe haber coherencia entre la planificación y la evaluación:

“Cuando hablamos de Unidad Curricular, hablamos de Ciencia y Tecnología conformado por los espacios de formación de Química, de Física y de Biología. Si hablamos del espacio de Ciencias Sociales y Humanidades, estamos hablando de una sola secuencia, aunque esté dividida en cuatro clases que lo integran: Economía, Formación Política Ciudadana, Historia y Geografía, de los cuales tienen que juntarse los cuatro docentes a partir de una situación problemática que tienen que trabajar y cada uno integrar los saberes [para que el chico pueda] ir construyendo solo, de manera autónoma, esos aprendizajes” (Escuela 1).

Y comenta que para todo este trabajo recibieron mucha ayuda de la Dirección de Nivel:

“Eso es lo que estamos trabajando, lo estamos integrando y en eso nos ayudó [la Directora de Educación Secundaria] en su momento, no nos está costando porque tengo la voluntad de los profes que lo están haciendo. El tema es que tienen que estar leyendo recurrentemente por el tema de que no fueron formados para trabajar en estas nuevas estrategias dinámicas” (Escuela 1).

En otra de las escuelas también señalan el trabajo que se está haciendo pero la directora registra algunas dificultades para arribar a acuerdos:

“Estamos trabajando mucho con acuerdos, acordamos, anotamos, firmamos, acta; acordamos, anotamos, firmamos, acta. Y hay veces, por ejemplo, en el área de sociales que es un área compleja diría yo (...) tiene cada uno tan arraigada su postura tradicional que les cuesta mucho, y hasta en algunos casos no hemos conseguido llegar a un acuerdo; pero bueno, eso hay que trabajarlo, y bueno el equipo directivo acompaña en momento de planificación, yo esta mañana fui me senté con un grupo de científica y tecnológica” (Escuela 3).

23. Río Negro, también tiene una tradición, que se remonta a los años ochenta, de elaboración curricular participativa.

En una de las escuelas comentan que en la primera jornada de marzo eligen quién va a ser el coordinador del área. También señalan que:

“la propuesta didáctica que lleva adelante el docente es una propuesta de alguna manera compartida con los alumnos, es decir, bueno a ver yo tengo este listado de temáticas, qué vamos a trabajar dentro de ésta de este eje, de esto ¿Qué cosas a ustedes le llama la atención, o qué o cuáles son sus intereses? Y en base a esas a esas expectativas del grupo de alumno se llevan adelante las secuencias didácticas”(Escuela 4).

Organización del tiempo escolar

El Régimen Académico provincial, supone un cambio importante en la distribución del tiempo escolar; entre otras modificaciones prescribe la dedicación durante una jornada a la misma Unidad Curricular o a lo sumo a dos Unidades. Los directores se refieren a este cambio:

“la importancia que tiene el horario que parecía que era algo que no tiene relevancia, es significativo porque el chico tiene la posibilidad de iniciar con un área con un espacio, una temática del área y terminar la jornada trabajando quizás en esa misma línea, entonces tiene una trayectoria continua tiene continuidad esa trayectoria no es lo mismo que cada una hora o como pasaba antes cada 40 minutos, acababas [de terminar] Inglés, lo metías en Literatura, los sacabas de Literatura lo metías a Historia, y terminaba la jornada con la cabeza con un montón de cosas. Yo creo que eso sí lo pudimos implementar así tal cual como lo dicen”(Escuela 4).

Una directora señala algunos aspectos positivos y otros negativos; como positivo destaca que tienen más tiempo para desarrollar un tema:

“Ahora podés iniciar un tema, podés introducir, desarrollarlo practicarlo y cerrarlo, por eso digo que se aprovecha más el espacio en ese sentido”.

Como negativo menciona la dificultad que se produce cuando se produce la ausencia de un profesor:

“Me puede llegar a pasar de que no tengo un docente de esa misma área, o sea, te pasa un montón de cosas cuando te pasa eso, queda un bache muy grande, e incluso jornadas completas de que no tenemos docente y hay que completar”(Escuela 2).

Puede resultar interesante reflexionar acerca de qué tipo de dificultad se trata este señalamiento; ¿se trata de una insuficiencia de la concepción que sostiene que es conveniente que los estudiantes tengan una tarea en una jornada de trabajo? ¿o, por el contrario, estamos ante la dificultad de la organización que debe prever un piso mínimo de inasistencias docentes para su

funcionamiento, umbral sobre el cual está condicionada la elección del modelo pedagógico? Destacamos, al pasar, que estamos frente a una tensión entre la lógica organizacional y pedagógica.

Es una pregunta que trasciende a la provincia de Río Negro ya que la cuestión de la continuidad de la asistencia de los profesores está planteada para casi todo el país cuestión que es necesario plantear dado que el modelo organizacional implica la modificación de la organización del trabajo docente; pareciera existir algún tipo de vinculación entre el modo de contratación por horas cátedra y los índices de inasistencia observados entre los profesores.

La observación que sigue de la misma directora pareciera estar vinculada a la misma problemática cuando señala que es difícil para los chicos entender que no es hora libre cuando falta un docente. Pese a las dificultades que registra, en la escuela buscaron una solución alternativa:

“Nosotros tenemos una profesora que está con adecuación de tareas en esta institución, que tiene Acompañamiento a las Trayectorias, y ella elaboró un proyecto que tiene que ver con lectura y escritura, en ese espacio cuando no tenemos docente ella presenta ese proyecto al grupo, que tiene que ver con lectura, actividad comprensiva, escritura y va trabajando con eso” (Escuela 2).

Otro cambio que propone el Régimen Académico que la regulación de los tiempos no sea establecida externamente, por la lógica organizacional sino para anclarla en la tarea; en este sentido establece que los recreos se realicen en los tiempos que cada docente considere necesario, en función de la tarea pedagógica que se está desarrollando y la situación del grupo. Las dificultades que trajo aparejadas la puesta en práctica de esta propuesta, pone de manifiesto las dificultades de soslayar la lógica de funcionamiento organizacional. Esta tensión entre lógica organizacional y lógica pedagógica evidencia la importancia del factor coordinación -tal como se mencionó en relación con la organización de la Reunión de Área-, las necesidades de organización de los desayunos o refrigerios o la disposición de los tiempos de los docentes con cargos de 9 horas obligaron a algunas escuelas a coordinar horarios.

“nosotros tenemos docentes que trabajan en dos escuelas a veces, y si vos no hacías coincidir los recreos, por ejemplo, era difícil que el profe pudiera trabajar en dos escuelas con dos cargos de 9, entonces nosotros nos pusimos de acuerdo para delimitar los tiempos de que el recreo sea todo el mismo horario para el turno tarde y para todo el turno mañana el mismo horario” (Escuela 2).

Otra de las directoras señala:

“los recreos los planteamos el año pasado, en una reunión en Viedma y porque según la definición curricular la idea es que los recreos sean un momento de descanso cuando el alumno o

el área considera que está terminado de trabajar, [así lo] estaban haciendo; en conclusión nos pasa lo siguiente, nosotros tenemos a la mañana el desayuno y a la tarde el momento de merienda, era imposible llevar adelante esta situación del desayuno, porque los chicos terminan a las 8:30 hora otro a las 9:30, entonces ¿cómo se hacía?, se llega a acordar dos recreos uno largo para que puedan desayunar a las 9:00 y el otro de puede ser a las 11:00 puede ser un poco más tarde, interesa tanto ahí sí el docente que está trabajando. (...) No se pudo resolver eso lo charlábamos con [las autoridades].”(Escuela 4).

Modificar la escuela graduada

La aspiración ambiciosa de la ESRN es la eliminación de la gradualidad y de la repitencia. Para esto la provincia establece un dispositivo con las siguientes características. La medida del avance no es la acreditación “en bloque”, sino que el avance se “mide” por Unidad Curricular. Al mismo tiempo, determina un período específico en el calendario escolar para la “complementación de saberes”. Consiste en unas dos o tres semanas por semestre específicamente destinadas a que los estudiantes que no hayan alcanzado el dominio de conocimientos esperados para determinado período puedan completarlos. En tercer lugar, establece un sistema de correlatividades “espiralado” que supone que la aprobación de un cierto nivel de conocimiento en una Unidad Curricular, conlleva el dominio del nivel de conocimiento previo²⁴. En cuarto lugar, propone un órgano específico, el Comité Académico, una instancia cuya función es analizar el desempeño conjunto del estudiante con la información disponible y tomar una decisión sobre la orientación de su trayectoria. Esta instancia parece ser una alternativa a la dispersión en la promoción tradicional que, como fue señalado (ver capítulo I) resulta de la suma de decisiones de acreditación dispersas. Finalmente exige un minucioso registro de la información y su comunicación al estudiante, a la familia, entre los profesores y si fuera necesario, al Comité Académico.

La Directora de Educación Secundaria, explica:

“las Unidades Curriculares en el Ciclo Básico son las áreas de conocimiento y en el Ciclo Orientado son las Unidades Curriculares específicas de la orientación. Los estudiantes tienen que acreditar cada Unidad Curricular y eso les da continuidad en el cuatrimestre siguiente con los saberes que se propongan en ese cuatrimestre. Los estudiantes transitan algunas unidades curriculares de un ciclo lectivo de un cuatrimestre y otras las están haciendo en una nueva propuesta en un período anterior”.

24. Esta condición supone un trabajo de planificación de las Unidades Curriculares que efectivamente adquiera la secuencia en espiral (ver el apartado previo “Desarrollo Curricular”).

¿Cómo funciona este dispositivo en las escuelas? Como ya se ha señalado, es muy temprano dado lo reciente de la reforma, para tener una imagen concluyente. Las entrevistas dan cuenta, de todas maneras, que este dispositivo está instalándose en las escuelas.

En cuanto al acompañamiento de las trayectorias los directores lo plantean de esta manera:

“Supone un acompañamiento mucho más constante, mucho más específico, mucho más comprometido diría yo, o sea que la trayectoria de los estudiantes está puesta en una mirada muy profunda que requiere de un detenimiento para ver qué es lo que está pasando con la continuidad de esa trayectoria o no, o el avance o no de esa trayectoria (...), o sea que el acompañamiento en la trayectoria es un poco más personalizado digamos” (Escuela 2).

Otra directora explica el funcionamiento de la complementación de saberes:

“el tema de la complementación de saberes tiene que ver con trabajar las trayectorias específicas de cada uno de los estudiantes, si han avanzado o no. El estudiante que avanza no tiene problemas porque es profundización, lo que hace es la profundización en aquellos saberes que ya trabajó. Con aquellos estudiantes (...) que no alcanzaron el 7, se trabaja durante tres semanas para ver si, en esas tres semanas, ellos pueden alcanzar esos saberes que les quedaron pendientes. Puede ocurrir que sí, que aprueben con 7 o puede ocurrir que no, que sigan manifestándose en curso” (Escuela 1).

Otro directivo se refiere a los períodos de complementación de saberes, como sigue:

“donde los [estudiantes] que no tuvieron problemas profundizan, y los que tuvieron algunas dificultades tratan de ir resolviéndolas y poder construir lo que no se construyó (...) ahora nadie se lleva materias, sino que están ‘en curso’, porque no terminó de construir ese saber. ‘En curso’ significa, por ejemplo, en este cuatrimestre, cerró el primer cuatrimestre entonces un chico que está en tercer año hizo la trayectoria 1º del Ciclo Orientado, entonces ahora al segundo cuatrimestre va a ser la trayectoria 2. El que está en cuarto ahora hizo la trayectoria 1 y 2 del año pasado, y este año está haciendo la trayectoria 3, puede pasar que la trayectoria 2 no la tengas, qué está ‘en curso’ porque no la terminó de construir, entonces ¿qué pasó durante este periodo del primer cuatrimestre?, al planificar de manera espiralada el chico fue resolviendo cuestiones que le hayan quedado inconclusas la trayectoria anterior” (Escuela 4).

Asimismo, hace mención al sistema de correlatividades y al Comité Académico:

“Tienen correlatividad, por eso ahora (...) cada cuatrimestre tiene un número y vos vas viendo, c11, c12, c13, c15. El estudiante que va aprobando todo no tiene mayor inconveniente, el tema

es el estudiante que tiene muchos saberes 'en curso', ese estudiante si a fin de año, cuando se hace el nuevo periodo de complementación, si ahí ese estudiante sigue teniendo 'en curso', en el año siguiente, va a ir al Comité Académico. Ese comité académico que es un órgano colegiado, formado por docentes, por padres, por estudiantes y por el directivo y con toda la información que tenga de los estudiantes, va a decidir si avanza al año siguiente o se queda en el año que esta, y ya tampoco tiene más el nombre 'repetencia'" (Escuela 1).

También asisten al Comité Académico los estudiantes que tienen muchas materias desaprobadas donde la escuela tiene que:

"mostrar todo lo que yo hice para que ese chico pudiera avanzar y que no lo logré, pero tengo que tener todo documentado, porque donde no tenga documentado, el Comité Académico puede decir 'avanza, vos no me mostraste todo lo que hiciste, bueno este chico avanza' y avanza el año siguiente; y el docente que está en el año siguiente va a tener que trabajar con todos los saberes que tiene 'en curso' ese estudiante, cosa que se va complejizando. Por eso es mejor que los estudiantes aprovechen estos espacios que tienen ahora y que son de poder reforzar lo que ya saben, aquellos de apropiarse del saber que no tienen" (Escuela 3).

Los directores puntualizan algunas situaciones en las que deben llevar adelante reorientaciones de trayectorias, en uno de los casos comentan la situación de estudiantes que se cambian de escuela con distintas modalidades por lo que deben revisar los saberes que el estudiante tenga, para fortalecer los pendientes. Asimismo, comentan que, en estos casos, no se realizan trayectorias separadas, sino que se hacen "trabajos extras" dentro de los grupos.

De esta forma, el estudiante que lo requiera puede acudir a docentes que estén en la escuela y tengan disponibilidad para trabajar puntualmente con ellos sobre los contenidos que necesiten. Esto necesariamente debe estar habilitado por un manejo de los tiempos y espacios escolares y de la simultaneidad distintos a los convencionales. Se trata, como hemos señalado en el capítulo II, de la ruptura de la cronología dominante mediante la cual cada grupo está con un docente al frente y todos los estudiantes al mismo tiempo aprendiendo lo mismo. El modelo prevé habilitar al estudiante, en caso de tener alguna necesidad para que acceda a realizar consultas y trabajar con otro docente.

"para los estudiantes que no acreditan una instancia, los docentes deben seleccionar los contenidos prioritarios para priorizar (SIC). Pueden recurrir al docente cuando tiene disponibilidad horaria siempre y cuando no tenga dificultades el estudiante con la unidad curricular de la cual se retiraría" (Escuela 2).

Este dispositivo, implica una mirada pormenorizada sobre cada estudiante y no sobre la totalidad, tal como lo puntualiza una directora:

“no tengo que ver a que son todos Juanes, no; tengo que ver un Juan, que tenga un Pedro, que tenga una María, y cada uno hacer una re-orientación de trayectoria” (Escuela 3).

Es importante este cambio de posición al que parece invitar el Régimen Académico que en definitiva implica un trabajo con la singularidad de los estudiantes que permite capturar situaciones difíciles de captar con otro marco institucional y que, en definitiva, favorecen la escolarización. La misma directora relata su experiencia con una estudiante que, según relata, era muy tímida y no quería ir a la escuela, porque no le gustaba, y que luego de una reunión en supervisión se enteró que en Viedma en una escuela se le permitía a otro estudiante:

“ir a las áreas de Artística de los distintos años [porque era las únicas que] le gustaban y llevo esa idea a la escuela para proponérsela a la chica, que vaya a la escuela y elija las áreas a las que quiere ir; comienza yendo lunes y martes y, luego de seguir trabajando con ella, va el resto de los días también” (Escuela 3).

La mirada sobre la singularidad, pero también una estructura organizacional -un Régimen Académico- que permite al cursado por Unidad Curricular, probablemente expliquen que una estudiante revise su opción de no concurrir a la escuela.

Las escuelas deben definir las trayectorias escolares de los estudiantes con participación de los Comités Académicos. La documentación sobre el seguimiento de las trayectorias requiere generar registros cualitativos mediante los cuales los docentes indican las estrategias que ponen en juego para enseñar y registran los aprendizajes de los estudiantes. Las propuestas de reorientación deben priorizar los saberes que definen la acreditación de cada Unidad Curricular. Uno de los directores puntualiza la importancia de la transmisión de la información escrita que registra el trabajo realizado con los estudiantes:

“necesito que se tenga un registro por escrito de lo que se trabajó en toda la trayectoria, con quién se entrevistó ese chico, si habló con la psicóloga, qué le dijo la psicóloga, qué le dijo el pibe, cómo se va a encaminar, qué tengo que hablar con el docente, qué saberes deberá volver a reconstruir o dónde tiene dificultad para aprender esos saberes. Yo necesito tener el registro para poder determinar la trayectoria de ese pibe.”

Por otra parte, otra directora se refiere al SAGE (Sistema Administrativo de Gestión de Estudiantes):

el sistema único de legajo de alumnos donde ahí se carga todo (...), vos ahí podés decir, puede que el chico haya aprobado un cuatrimestre y el otro no, entonces tenés que poner ‘en curso c1o c2’, eso lo tenés en el Régimen Académico, está organizado” (Escuela 1).

El dispositivo que estamos escribiendo supone una comunicación permanente con las familias para mantenerlos al tanto de la situación de sus hijos y allí:

“el Cuaderno de Comunicados cobra un gran protagonismo en la nueva escuela, la comunicación fluida entre el docente y la familia, que tiene que estar todo bien especificado, todo bien comunicado, eso” y por otro lado se establece una comunicación al finalizar cada cuatrimestre

“que se llama ‘información cualitativa’ (...) le tienen que decir al padre ‘a ver, a Juancito le cuesta interpretar consignas, no puede realizar hipótesis’ es decir, eso es lo que tiene que leer el padre, no tiene que leer ‘Juancito falta mucho a clase, Juancito no está interesado en la materia’ porque eso es todo actitudinal y lo actitudinal no está”,

Otra de las directoras señala:

“los informes cualitativos en el fundamento es que sean lo más sencillos posibles, porque ese informe es el que llega a la familia y le permite de alguna manera entender cómo está el proceso de aprendizaje de su hijo. Tratamos en lo posible de que pongan palabras simples, de que el papá al leer ese informe pueda entender si el chico aprendió, qué está aprendiendo, pero un poco eso nos está costando; cómo hacer para que no sea tan tediosa la tarea, el diseño de la planilla (...) cada área nos envía un informe de cada alumno, entonces tenemos en un cuaderno de Comunicaciones yo tengo, el preceptor, pegar el informe de sociales, el de matemática, el de lengua, y sigue, y sigue (...) esa situación no sabemos cómo mejorarla para que no sea, tan tediosa”(Escuela 4).

La disponibilidad de perfiles docentes en las escuelas

Como hemos señalado en capítulos anteriores, los cambios organizacionales de la escuela requieren la extensión de las funciones docentes a una práctica pedagógica que va más allá de la acción de “dar clase frente a curso”. La experiencia acumulada nacionalmente es muy abundante en relación con los perfiles como tutores, con coordinadores de curso, con la adecuación del perfil y el rol de los preceptores, etc.²⁵

Asimismo, ya fue señalado al momento de describir los rasgos principales de la ESRN, que la asignación de funciones al tiempo “extraclase” a los docentes por cargo es una atribución del establecimiento. Esto supone un mecanismo de asignación que depende del consenso, de la ne-

25. En el capítulo IV se recoge gran parte de la investigación sobre estos y otros tópicos vinculados a las reformas de los Regímenes Académicos.

gociación y de la disponibilidad de recursos que es lo que, finalmente, impone los límites a la elección. La descripción de las modalidades empleadas para la designación de tutores descripta por los directores ilustra esta situación.

En una de las escuelas ellas se buscó la diversidad, por lo que se designaron tutores de las distintas áreas y se buscó no hacer coincidir el curso a cargo con el curso en el que el profesor se desempeña como tutor. El resultado es que el que el docente de 1º es tutor de otro año -5º por ejemplo- con el propósito de ir conociendo a los chicos (Escuela 1). Los tutores fueron elegidos por esta la escuela sin requerir la opinión de los estudiantes, que es un criterio que suele ponerse en juego.

En otra de las escuelas se planteó un criterio opuesto, se les solicitó a los estudiantes que eligieran a los tutores:

“porque justamente el tutor lo que hace es encargarse de todo lo social y vincular con el estudiante, entonces creíamos conveniente que el estudiante quién debe elegir quién va a ser su tutor, o sea de tener esa afinidad con ese docente. (...) Ellos elegían, si nosotros veíamos que el docente podía cumplir con ese rol de tutor, no había inconveniente, ahora cuando teníamos ese inconveniente de que el docente no podía cumplir con ese rol le decíamos que cambiaran a otro” (Escuela 2).

En otra de las escuelas señalan que la elección no pudo ser realizada de acuerdo con el criterio propuesto por la Dirección de Educación Secundaria, de designar a un perfil más idóneo, dado que quien tenía el perfil adecuado para el cargo en el turno mañana, era el único docente del área disponible, por lo que tuvieron que privilegiar, el rol del profesor frente al curso y como aclara este directivo, es frecuente que las designaciones recaigan en quienes tienen mayor carga horaria:

“yo acuerdo con eso [en referencia a lo planteado por la DES], lo que pasa es que, a veces, la realidad supera las expectativas que uno tiene y lo que uno espera desde lo ideal, la escuela ideal es fantástica, pero esa escuela ideal cuando la traes a la realidad a veces te das contra el suelo. Entonces los tutores han sido designados en la medida que hemos podido, más o menos mirando el perfil, pero mayormente los que tienen la mayor carga horaria y que tienen horas disponibles, porque las otras horas están con otros compañeros frente a curso. Entonces hay gente que tiene 6 horas disponibles, entonces esa gente que tiene 6 horas disponibles es la gente que ha sido designada como tutor” (Escuela 4).

Por último, en la cuarta escuela, la directora reconoce que designaron a los tutores en función de los recursos humanos que disponían, aunque al momento de la entrevista considera que hubiese sido mejor tener en cuenta las características, la disposición y el vínculo con el agrupamiento.

La función de los tutores pareciera ejercerse de diversas maneras. Estas figuras se ocupan de distintas tareas como por ejemplo las vinculadas al seguimiento de las trayectorias de los estudiantes. En este caso, los directores señalan la tarea de registro y seguimiento ya referidas:

“el Régimen Académico nos plantea la necesidad de registrar; entonces tenemos planillas informes, registro cualitativo, seguimientos, cuaderno de agrupamientos, cuaderno del preceptor, cuaderno del tutor” (Escuela 4).

En otra de las escuelas el director señala que luego del trabajo realizado con la Directora de Nivel que los orientó mucho, comprendió que la tarea del tutor es la del:

“tutor no académico; es el nexo con el docente, es el nexo con la familia (...) tiene que encarrilar, tiene que encausar, tiene que ayudar, tiene que comunicar, tiene que vincular” [se ocupan] de citar a los estudiantes [y preguntarle] “qué está pasando, por qué no estudiás, (...) ser nexo para que el chico pueda seguir estudiando sin ningún tipo de dificultad (...) Y si tiene que ir a la casa, va a la casa, si el pibe falta se lo llama por teléfono” (Escuela 1).

En otra de las escuelas especifican una función menos ligada a la de “nexo” como fue descripta precedentemente y más ligada a la dimensión vincular, que es otra de las modalidades de ejercicio del rol que las investigaciones señalan como frecuentes (ver capítulo IV):

“El tutor lo que hace, por un lado tiene dos horas asignadas a la tutoría y en esas dos horas lo que tiene que conocer bien el agrupamiento, conocer bien al grupo de estudiantes, por el otro lado poder observar o poder determinar si hay algún conflicto interno, si hay alguna cuestión que tenga que ver con lo social que haya que atender, si hay alguna cuestión que tenga que ver con lo grupal, en relación de pares o en relación con otros docentes, poder establecer esas miradas desde afuera, y con esa mirada trabajar junto con el preceptor de ese agrupamiento y ver qué posibles soluciones, qué posibles estrategias se pueden abordar para solucionar esas cosas que hemos podido detectar (...) fortalecer lo vincular, de eso se encarga el tutor” (Escuela 2).

Inasistencias

Con respecto a las inasistencias, las entrevistas sugieren una diferencia de interpretación entre los directores.

El RA establece que los estudiantes no pierden su condición de estudiantes regulares y plantea que las autoridades pedagógicas y zonales deben establecer los límites y regulaciones de la falta de presencia para regular las inasistencias respetando el derecho a la educación y la obligato-

riedad escolar. Al mismo tiempo, especifica que el porcentaje de asistencia del estudiante para acreditar la Unidad Curricular tiene que ser del 75% sobre las clases efectivamente dadas por el docente y se solicita a las escuelas que tengan en cuenta este porcentaje para el diseño de estrategias de continuidad de las trayectorias escolares. Cuando el estudiante alcanza un 25% de inasistencias en una Unidad Curricular, además de realizar las tareas establecidas para dar continuidad a su trayectoria, interviene el Comité Académico. Esta formulación pareciera plantear interpretaciones diferentes entre los directores.

Mientras un director interpreta que:

“El nuevo régimen académico en nuestro caso, a partir del 2018, por más que el pibe sea un bocho, si no estuvo el 75% de la asistencia, pierde el curso, no puede seguir”(Escuela 1).

Otro, enfatiza el hecho de que los estudiantes ya no se pueden quedar libres por inasistencias y que la asistencia no sería la variable determinante para la acreditación de una Unidad Curricular:

“un alumno no puede quedarse libre por inasistencia. La asistencia contemplada dentro de lo que es la asistencia por área” (...) antes las inasistencias estaba relacionada directamente con la aprobación o no del área, y en este momento llegamos a la conclusión que un alumno puede no venir pero si el alumno tiene todos los saberes no lo podes tener desaprobado, si, es decir puede tener el 50% de asistencia, pero si el alumno, [da cuenta de los contenidos que estás explicando cuando vuelve a la escuela](...) eso quiere decir que el saber esta espiralado como nosotros decimos; ese chico tiene los saberes aprendidos y no lo podes desaprobar, por lógica, no”(Escuela 4).

Pareciera ser relevante, por tanto, profundizar en las razones de tal discrepancia.

Evaluación de los directores

Finalmente, nos vamos a referir a algunos aspectos que surgen de la evaluación de los directores sobre los cambios.

Uno de los directores plantea que pese a todos los cambios que se realizaron, una problemática que persiste es la que tiene que ver con *“la gran burocracia que se necesita, esa burocracia lleva mucho tiempo. Burocracia que quita tiempo de enfocarse en lo pedagógico”*(Escuela 1).

Otras dificultades tienen que ver con los aspectos edilicios, en una de las escuelas el director nos comenta que tienen aulas sin calefacción y que como el frío es muy intenso (en ocasiones 5 grados bajo 0) no las pueden usar.

En otra de las escuelas, la directora señala una serie de dificultades vinculadas con la posibilidad de participar del diseño de la reforma, con los cortos tiempos disponibles para la implementación, con las carencias de la escuela y con los materiales que les brindan y las capacitaciones que se organizan. Esta directora considera que:

“no tuvimos esos espacios de discusión, yo realmente creo que a esto le faltó discusión y participación, el gremio participó hasta una instancia, hasta que ..., bueno hubo problemas de las paritarias y terminó el ministerio solo trabajando con esto (...) Yo creo que no fue suficiente la participación, y que cuando vos participás y te involucrás en algo que sabes que es para mejorar y que realmente vos lo sentís necesario, el producto es otro.

Además, plantea la dificultad que generó en la escuela cierta premura en la implementación y un descontento con los materiales y con la capacitación:

“la presentación del diseño curricular como Resolución, en febrero del 2017 y nosotros arrancando en marzo. ¿Qué apropiación del diseño sería vos podés tener de febrero a marzo? (...) Otra de las cosas sería que la escuela tenga los recursos necesarios, (...) la escuela no tiene agua potable (...) Dame los elementos, las herramientas [para] que yo tenga para trabajar y hago maravillas. Dame libros, dame material, no que me mandes de Nación lo que ven en Buenos Aires; no me interesa lo que ven en Buenos Aires, porque Buenos Aires no ve nada de lo que vemos nosotros. Entonces mándame material del diseño curricular, re trabajemos el diseño, démosle más tiempo a los docentes para que trabajen y hagan las cosas. Y cuando vengas a dar más capacitación, vení con gente que esté realmente preparada, gente que diga ‘mira, un criterio es esto’ ‘un instrumento de evaluación es esto’ ejemplos de planificación (...) cosas simples, pero que el docente las sigue reclamando” (Escuela 3).

Otra demanda que aparece en las voces de los directores es la de contar con mayor capacitación sobre la reforma: *“Más capacitación presencial que virtual adaptada a cada escuela para ir viendo las dificultades”* (Escuela 1). Este director en particular valora mucho la presencia de la Dirección de Nivel en la escuela para trabajar con el equipo docente para reorientar la tarea que venían haciendo. Reconoce que no la terminaron de comprender hasta que las autoridades no la explicaron y propusieron sugerencias sobre su puesta en marcha.

Pero también en otra escuela la directora plantea la necesidad de *“más capacitación, nosotros como docentes, pero una capacitación bien hecha, bien implementada. Necesitamos también de voces o de experiencias que nos orienten más”* (Escuela 2).

6. Ciudad de Buenos Aires

a. Cambios e innovaciones en el régimen académico de la Ciudad de Buenos Aires

La Ciudad de Buenos Aires se caracteriza por haber asumido iniciativas de cambio en el Régimen Académico -que en algunos casos han sido tomados como antecedente de propuestas nacionales o provinciales- al mismo tiempo que conserva muchos elementos de la escuela tradicional en el universo de establecimientos. Aunque algunas de estas modificaciones han sido graduales y aplicables a todas las escuelas -evaluación, convivencia, funciones tutoriales, etc.-, al mismo tiempo ha generado varios programas intensivos para grupos de escuelas. Si bien esta diferencia en escala de aplicación no la distingue especialmente de otras jurisdicciones como La Rioja o Tucumán recientemente analizadas, lo que tal vez pueda considerarse un rasgo propio, como veremos más adelante, es la multiplicidad de programas especiales para grupos de escuelas que modifican aspectos parciales del funcionamiento de la organización institucional. Como resultado, la jurisdicción presenta un corpus normativo frondoso, con modificaciones parciales de normas, algunas vigentes desde distintos periodos históricos -incluyendo algunas previas a la transferencia de las escuelas secundarias de los años 90, cuando la municipalidad de Buenos Aires formaba parte de la Jurisdicción Nacional. No obstante estas características, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ha implementado una gran cantidad de cambios, así como nuevas figuras y funciones que fueron modificando con bastante profundidad el funcionamiento, la orientación y el sentido de la escuela secundaria²⁶.

En el año 2002, sanciona la Escuela Secundaria obligatoria y desde entonces viene implementando programas de promoción y apoyo a la escolaridad junto con una serie de acciones de asistencia técnica y pedagógica. Asimismo, en los últimos años, en el marco de las orientaciones federales, se han realizado reformas curriculares y procesos de formación del personal docente para reforzar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los estudiantes.

En el presente apartado, realizaremos una descripción de las principales líneas de políticas educativas para el nivel secundario que hacen a la modificación de alguno de los componentes del régimen académico, principalmente desde la sanción de la Leyes 114 y 898.

26. Durante los años noventa CABA no modificó la estructura de su sistema educativo como la mayoría de las jurisdicciones, tampoco lo hizo la provincia de Neuquén. En el año 1994, la Ciudad pasó a ser una Jurisdicción Autónoma, dato importante a la hora de pensar en la producción de políticas educativas. Pese a este cambio y a la transferencia de las escuelas, la Ciudad aún no ha sancionado una Ley de Educación y siguió -y sigue en algunos casos- utilizando normativa previa, es decir de jurisdicción nacional.

ANTECEDENTES

Como todas las jurisdicciones, la Ciudad de Buenos Aires cuenta con antecedentes históricos relevantes a la hora de analizar las modificaciones de recientes. Dos de esos antecedentes, las escuelas del llamado "Proyecto 13" y las del Ciclo Básico General (CBG), implementado a mediados de los ochenta, son compartidos con la mayoría de las provincias, ya que fueron programas nacionales previos a la transferencia de los servicios educativos secundarios y terciarios del año 1992. El tercer antecedente, las Escuelas de Educación Media Municipales (EMEM) es propio de la jurisdicción, pero dado que se trata de escuelas de creación, pueden identificarse similitudes con iniciativas posteriores de otras jurisdicciones como, por ejemplo, las Escuelas de Nuevo Formato de la provincia de Tucumán. Mencionamos estos antecedentes por considerar que los programas previos a las políticas de extensión de la obligatoriedad, algunos nacionales y otros jurisdiccionales, proporcionaron un espacio de experimentación que mostraron un campo de posibilidades que luego serían retomados por iniciativas diversas.

Proyecto 13

Comienza a implementarse en los años '70, proponía la transformación del modo de contratación de los profesores pasando de la designación por hora cátedra a la designación por cargos de tiempo parcial o completo. Esto supone que los docentes en lugar de tener horas sólo para dictar las asignaturas a su cargo, tienen horas "extra-clase" para otras actividades en la escuela (ya sea con o sin estudiantes a cargo). En principio, la intención era priorizar los cargos de tiempo completo, aunque se incorporaron cargos con menor carga horaria.

Procuraba mejorar las condiciones de trabajo de los docentes tratando de superar los efectos del "profesor taxi" pero, fundamentalmente, construir un tipo de organización escolar y pedagógica que respondiera mejor a las necesidades de los adolescentes y a los cambios sociales. Por lo tanto, partía de *"reconocer que las actividades habituales con los alumnos en horas de clase son insuficientes para paliar deficiencias de aprendizaje o producir cambios pedagógicos y mejorar la calidad y el rendimiento escolar, por lo que propende a la construcción de espacios de aprendizaje compensatorios y/o innovadores para la enseñanza media"* (Hillert et al, 2002, pág. 2).

La contratación por cargos y la reorganización de unidades horarias -por ejemplo, el dictado por módulo de 80 minutos en muchas asignaturas- permitió reducir la cantidad de asignaturas por día. Además, se preveía la programación de actividades "extra-clase" y actividades libres u optativas, la programación de actividades en turno contrario; la experimentación con calificaciones, exámenes y promociones; la constitución de grupos homogéneos de alumnos; la implementación de servicios de orientación y psicopedagógicos y la aplicación de un régimen de convivencia tendiente a la eliminación del sistema de sanciones disciplinarias y de los cargos de preceptores, etc.

Lo que esta experiencia piloto se propuso, es que los docentes estuvieran más involucrados con la institución en la que trabajaban, participando de proyectos institucionales y acompañando a los estudiantes más allá de la asignatura. Los profesores que tenían cargos -de tiempo completo o parcial- destinaban el 70 al 75% de sus horas de trabajo a las actividades directamente vinculadas con el plan de estudios. Las horas extra-clase comprendían, por lo tanto, entre el 25 al 30% de las horas semanales del cargo. Estas últimas se dividían en actividades con los alumnos -como clases de apoyo, tutorías, actividades extraprogramáticas, etc.- y actividades del profesor -como participación en la gestión institucional, actividades vinculadas a la enseñanza, reuniones, capacitación, etc.-. Además, el proyecto creó nuevos roles y estructuras como: - Asesor Técnico-Pedagógico; los Departamentos de materias afines, para lo cual designaba un responsable con horas asignadas para ese desempeño; un Consejo Asesor y los ya mencionados Tutores.

CGB - Ciclo General Básico-

Esta Propuesta, también nacional, surge durante la presidencia de Alfonsín como un proyecto experimental. Fue dirigida a los tres primeros años de la escuela secundaria e intentaba modificar las dimensiones organizacional y curricular. Para esto proponía la organización en Áreas, con coordinadores y la actualización de los contenidos. El trabajo se organizaba por área compartiendo la tarea de enseñar entre dos o más docentes a través de los talleres integrados en módulos de 80 minutos. Esto suponía la planificación conjunta para lo que se contempló un tiempo de tarea remunerada no dedicadas a la enseñanza frente a alumnos. Se otorgaban cuatro horas de, las cuales dos eran para un taller semanal de educadores y dos para un taller semanal de planeamiento de la enseñanza. Es decir, que se contemplaba la capacitación docente como formación permanente e institucional (Hillert et al, 2002).

EMEM. Escuelas de Educación Media Municipales

En los años 90, en la Ciudad de Buenos Aires, se creó un grupo de escuelas de Educación Media (EMEM) cuyos objetivos fueron la incorporación de sectores de la población que históricamente habían estado excluidos del nivel. Por esta razón, se ubicaron territorialmente en distritos que evidenciaban un déficit de escuelas secundarias públicas. Estas escuelas presentaron algunas características particulares producto de no existir marco regulatorio específico para las escuelas secundarias de creación, en ese entonces, municipal. Esto generó, de acuerdo con Milstein y Meo (2015) que hubiera mayor flexibilidad en la apropiación normativa. Si bien se adoptó el régimen de evaluación nacional, no ocurrió lo mismo con los de asistencia y disciplina. En estos establecimientos no existía la condición de "estudiante libre", ni tampoco las amonestaciones. Otra diferencia sustantiva en esa época, fue la designación de los directivos y de los preceptores. Se realizó una selección para la que se tomó en consideración la trayectoria profesional y, sobre todo, la experiencia previa de trabajo con grupos vulnerables. Además, eran establecimientos más pequeños que contaban con cargos tales como asistente pedagógico y tutores y tenían el apoyo de figuras claves de la Secretaría de Educación (Milstein y Meo, 2015; Vior y Rocha, 2006; Decreto 1182/CBA/91).

b. Propuestas que modifican alguno de los componentes del Régimen Académico

Como se ha señalado en varios tramos de este informe, la Ciudad de Buenos Aires, al igual que otras provincias, no ha realizado una reforma integral de su Régimen Académico, sino que ha ido generando modificaciones a lo largo del tiempo. Es por esta razón que a continuación presentaremos iniciativas relacionadas con modificaciones a los componentes del Régimen Académico. La exposición seguirá parcialmente la organización de los apartados anteriores.

Inscripción

Ya nos hemos referido a esta dimensión en el capítulo II, sin embargo, cabe reiterarlas. Por un lado, a partir del año 1999, se estableció que los estudiantes que no contaran con DNI podrían inscribirse a la escuela y que sería la institución la responsable de facilitar el proceso para su adquisición. Por otro lado, a partir del año 2014 se implementó en la Ciudad de Buenos Aires, el sistema de inscripción en línea para todos los niveles del sistema educativo. Este sistema recoge los criterios de prioridad del reglamento escolar para la asignación de vacantes. Cuando la cantidad de aspirantes para una institución sea mayor que la cantidad de vacantes se genera un sorteo a partir de las opciones elegidas por las familias.

Asistencia

En relación con el régimen de asistencia, al igual que en otros aspectos del régimen académico, no se encuentran modificaciones fundamentales, ya que sigue vigente el régimen que prevé una cantidad limitada de inasistencias y de reincorporaciones para sostener la condición de alumno regular. Sin embargo, en el año 2000 la Dirección de Área de Educación Media y Técnica aprobó una disposición que luego fue incorporada, en el año 2006, al Reglamento Escolar (Resolución 4776/ME/06) que establece que "El/la Rector/a, Director/a podrá resolver las excepciones al régimen vigente de reincorporaciones de Alumnos "Libres por Inasistencias", con el objeto de posibilitar la permanencia del alumno dentro del sistema escolar, a tal efecto dictará la correspondiente disposición interna, debidamente fundamentada".

En esta dirección, y con el fin de garantizar la obligatoriedad escolar y la permanencia de los estudiantes, en el año 2014 se estableció que cada institución deberá elaborar un Proyecto de Seguimiento de Asistencia Institucional, consistente en un conjunto de acciones que contribuyan a la permanencia de las/los alumnas/os en las escuelas, el cual se incorporará al Proyecto Institucional del establecimiento educativo. En este sentido, padres y estudiantes deben firmar un acta de compromiso para realizar las acciones contempladas en el mismo. En este marco, se prevén una serie de acciones de seguimiento de la asistencia y los pasos a seguir en los casos de ausencias. Se asigna al preceptor y al tutor en el seguimiento del estudiante y en la comunica-

ción con las familias en casos de inasistencias reiteradas. Como hemos visto en el caso de otras provincias, cuando las inasistencias superan las 15, se cita al adulto responsable y se comunica al Equipo de Asistencia Socioeducativa (ASE) para su intervención y para el diseño de las estrategias necesarias según el caso. Además, se amplían la cantidad de reincorporaciones. Asimismo, rige un régimen especial de asistencia para las estudiantes embarazadas y madres, así como otras excepciones para casos particulares.

c. Acreditación, evaluación y promoción

Periodo de apoyo, orientación y evaluación ("Tu Esfuerzo Vale")

Este proyecto, que inició en 2001, se originó como un intento de atender a la baja proporción de estudiantes que se presentaba y aprobaban en las mesas de exámenes. En su diseño y desarrollo generó modificaciones importantes en las condiciones y en los procedimientos de acreditación. Consistió originalmente en que los profesores de todas las materias ofrecieran clases de apoyo y de orientación optativas en las dos semanas previas a las evaluaciones para todos los alumnos que tenían materias pendientes de acreditación. Además, la evaluación pasó 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 en lugar de los docentes en comisión. Otras modificaciones fueron: informar sistemáticamente a los adultos responsables para promover la asistencia y la participación, brindar a los estudiantes toda la información necesaria acerca de objetivos y 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, mantener las mismas estrategias y recursos utilizados para la enseñanza y organizar las clases de apoyo como "un espacio previamente planificado" que apuntara a reforzar esos contenidos y a la vez como un espacio abierto para atender a necesidades puntuales de los alumnos.

Periodo de apoyo y acompañamiento para la evaluación y promoción de las materias pendientes (Ciclo lectivo "marzo-marzo")

El programa "Tu Esfuerzo Vale" puede considerarse como un antecedente de normas posteriores que siguieron modificando parcialmente el régimen de evaluación, calificación y promoción como la definición del ciclo lectivo "marzo-marzo" (Resolución 11.684/ME/11). Se trata de considerar al año lectivo como un ciclo único, integrador, continuo y obligatorio, con diferentes momentos articulados, que se constituyen como una secuencia de oportunidades de enseñar, aprender y evaluar. Es de asistencia obligatoria para estudiantes y para docentes. Procura desacoplar los ciclos administrativos de los ciclos de aprendizaje, lo que supone que los estudiantes que no hayan alcanzado los objetivos al momento de los cierres administrativos puedan seguir cursando,

con el mismo docente, en el mismo horario durante el lapso que se denomina en el calendario escolar “periodo de apoyo y acompañamiento para la evaluación y promoción de las materias pendientes”. En virtud de esta normativa, los estudiantes seguirán concurriendo hasta el momento en que los docentes a cargo consideren que alcanzó los aprendizajes priorizados. Asimismo, pueden incorporarse a esta etapa del ciclo los alumnos que hubieran quedado libres por inasistencias y aquellos que tuvieran asignaturas pendientes de acreditación para la finalización del nivel.

Movilidad /equivalencias

En el año 2018 se aprueba en la Ciudad de Buenos Aires una Resolución 1/MEIGC/18) que regula la movilidad estudiantil entre ciclos y modalidades. El propósito general de esta norma es facilitar la movilidad de los estudiantes dentro del nivel secundario, modificando la obligación de rendir “equivalencias” considerando a las asignaturas como unidad de acreditación y reemplazando dicha obligación por la de acreditar saberes indispensables necesarios en la continuidad de sus trayectorias según el ciclo y la modalidad a la que aspiran. El sistema de equivalencias vigente suponía para los estudiantes acumular materias pendientes de acreditación, situación que comprometía las oportunidades de promoción. La concepción del cambio es la desplazar a la asignatura como unidad de acreditación y, considerar en cambio, aquellos saberes indispensables para poder avanzar y acreditar estas especialidades. La resolución establece que la institución “brindará los espacios, estrategias y tiempos suficientes para la adquisición de los saberes mínimos no adquiridos” o “propios de la modalidad”, según el caso. Asimismo, establece que, en el caso de los espacios curriculares pendientes de acreditación, regirá el criterio de la presencia o ausencia de esos espacios en el plan de destino.

Programa Recuperando Materias (ReMa)

Busca mejorar en los alumnos el rendimiento y facilitar la acreditación de las asignaturas pendientes identificadas como problemáticas para la comprensión, el fortalecimiento y la acreditación de los aprendizajes.

Las acciones previstas para la implementación del Proyecto ReMa se lleva a cabo en tres etapas. La primera y segunda etapa tiene una duración de aproximadamente 10 semanas cada una, preferentemente la primera entre los meses de mayo y julio, y la segunda entre los meses de agosto y octubre. La tercera etapa se realiza en una semana del mes de noviembre. Durante estos periodos se trabaja con los alumnos que tengan en condición de previa la asignatura elegida por la institución, con una carga horaria mínima de 2 (dos) horas cátedra semanales.

El espacio y horario de implementación, así como el recurso humano para desarrollar el Proyecto ReMa es seleccionado por la Conducción Escolar con el acuerdo de la Supervisión y Área el de

Educación correspondiente. Durante el transcurso de cada una de las dos primeras etapas, se trabaja en estos espacios profundizando los contenidos curriculares ya trabajados de la asignatura en diversas modalidades de práctica y aprendizaje.

La tercera etapa está destinada a una jornada de profundización temática, intercambio y trabajo colaborativo de enseñanza a fin establecer un vínculo pedagógico diferente al cotidiano entre docentes y alumnos/as promoviendo un espacio de aprendizaje significativo. Para dicha jornada, en la que participan todos los alumnos, se podrán presentar actividades de formatos diversos que pongan de manifiesto el trabajo realizado durante las dos etapas anteriores. Así, podrán desarrollarse seminarios temáticos, mesas de debate, olimpiadas, desafíos, recitales, talleres, producciones artísticas, paneles temáticos, o cualquier otra forma de abordaje que permita fortalecer los aprendizajes.

Durante la prosecución de cada una de las dos primeras etapas se emplean rúbricas para la orientación y evaluación del proceso de aprendizaje al finalizar cada etapa, se consensua con el grupo evaluador, la calificación numérica que determine la acreditación o no de los contenidos correspondientes para la aprobación de la asignatura.

d. Iniciativas vinculadas al fortalecimiento de las trayectorias escolares y mejora de los aprendizajes

Programa de Retención de alumnas madres y embarazadas

En el año 1998 las autoridades de la Ciudad de Buenos Aires recogen la preocupación sobre la problemática de las alumnas madres y embarazadas que abandonaban los estudios o corrían el riesgo de hacerlo. A partir de esta demanda se conforma el Programa de Retención de alumnas madres y embarazadas que incluirá también a los alumnos padres e irá consolidando progresivamente un importante marco normativo que incorpora, entre otros aspectos, la flexibilización de la asistencia, vacantes prioritarias para los hijos en el nivel inicial, mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes²⁷.

El programa lleva adelante una serie de acciones de acompañamiento pedagógico a las escuelas por parte de los equipos jurisdiccionales. Según informa el programa, las líneas principales de trabajo son:

27. En el origen del programa se encuentra la iniciativa del programa Zonas de Acción Prioritarias (ZAP) y el antecedente de un establecimiento que, desde 1994, tuvo la iniciativa de adaptar su funcionamiento para atender la condición de las adolescentes y madres estudiantes. Luego pasó por diversas dependencias del área Educación del Gobierno de la Ciudad.

- Asistencia técnica pedagógica las escuelas secundarias que participan
- Instancias de capacitación docente
- Talleres y grupos de reflexión con alumnas/os madres/padres y embarazadas
- Talleres, capacitación en Educación Sexual Integral destinados a docentes y a alumnas/nos
- Acompañamiento y participación en los proyectos de la escuela en torno a Educación Sexual Integral
- Acompañamiento a Salas Integradas destinadas a las y los hijos de alumnas/os madres y padres
- Elaboración de normativas a fin de inscribir, promover y garantizar la inclusión y acompañamiento de las trayectorias escolares de las alumnas embarazadas, madres y de los alumnos padres

Programa de Fortalecimiento Institucional para la escuela Media

Con este programa la jurisdicción remunera con módulos -horas institucionales para los docentes- la realización de actividades “tendientes a aumentar la retención de los alumnos en la escuela y a mejorar la calidad de la experiencia educativa que ésta les ofrece”. Las horas son de asignación transitoria y no remunerativas. El establecimiento tiene que elaborar un proyecto en el que fundamente y planifique el uso de las horas por parte de los profesores. La modalidad de proyectos es por lo general la manera en la que la jurisdicción asigna y regula el uso de los recursos.

Además de la distribución de módulos institucionales, el Programa cuenta con un equipo de asistentes técnicos que tiene por misión colaborar con las supervisiones escolares en el asesoramiento y asistencia a todos los establecimientos de nivel secundario en el desarrollo de los “Proyecto Escuela” y de otros proyectos pedagógicos orientados a mejorar los aprendizajes de los alumnos y a sostener sus trayectorias educativas. Esta asistencia no es exclusiva del programa Fortalecimiento Institucional, sino que se emplea para otros programas que asignan recursos asociados a la formulación de proyectos institucionales.

Aunque lo largo de los años el Programa fue variando sus tareas, sus modos de funcionamiento y los criterios de distribución de recursos -de acuerdo con las variaciones en las políticas educativas jurisdiccionales y según se fue sucediendo la aplicación de otros modos de financiamiento de las horas extraclase- puede destacarse la continuidad de un programa y de una serie de iniciativas que asigna recursos adicionales para el trabajo docente. Se trata, en definitiva, del reconocimiento que la reducción de la tarea del profesor a la de impartir clase no es suficiente para los requerimientos actuales de la enseñanza.

En los últimos años, el Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media fue reorientado hacia el acompañamiento de las escuelas secundarias en el proceso de construcción de

la Nueva Escuela Secundaria (NES), en particular la elaboración de su Proyecto curricular institucional (PCI). En el año 2018 se le suma el acompañamiento a la implementación de la Escuela Secundaria del Futuro, iniciativas sobre las que volveremos más adelante.

Para acceder al financiamiento, las escuelas tienen que proponer líneas de trabajo vinculadas con proyectos centrados en:

- el enriquecimiento y la implementación de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje significativo de los estudiantes,
- el logro de objetivos académicos,
- la mejora los indicadores de cada escuela en función de los datos estadísticos relevados y provistos por el Ministerio,
- desarrollar programas centrales y nuevas experiencias de interés del Ministerio de Educación, que promuevan la innovación en la práctica docente y la mejora del desempeño de los estudiantes.

Proyecto Pedagógico Complementario (PPC)

A partir del año 2005 se crea las escuelas secundarias con nuevos planes de estudios y junto con estos planes se implementa con carácter experimental el Proyecto Pedagógico Complementario (PPC) que contempla “tareas de apoyo al estudio y rendimiento académico de los alumnos; el estímulo y la ayuda al mantenimiento de la escolaridad; el tratamiento de problemáticas de adolescentes y jóvenes con impacto en su vida escolar y actividades optativas destinadas a la atención y diversificación de intereses de sus alumnos y de su relación con la comunidad”. Para esto se agregan a las horas disponibles en la planta orgánico funcional de los nuevos establecimientos, una asignación de horas institucionales destinadas a tareas de acompañamiento a las trayectorias, entre los primeros años. Los docentes a cargo de estas instancias son designados a término por la dirección del establecimiento -refrendados por la Dirección de Área correspondiente- y pueden ser docentes de su plantel o especialistas externos. En virtud de este programa, los estudiantes de 1º y 2º año cuentan con el acompañamiento de un tutor de curso, cuya función es dar orientación y apoyo a los estudiantes en su formación, orientarlos en formas generales de organización del estudio y de la actividad escolar. Se destinan 3 horas cátedra las que no necesariamente deben ser fijas y frente al curso, sino que pueden ser empleadas en actividades con pequeños grupos, en la realización de entrevistas individuales, en el desarrollo de actividades con los padres. Además, el programa indica la realización de actividades de apoyo al estudio y al rendimiento académico para facilitar a los alumnos el cursado de las asignaturas, ya sean individuales o en pequeños grupos, abordando los contenidos de las asignaturas que generen mayor dificultad. Inicialmente a término, este programa se fue prorrogando y expandiéndose a nuevas escuelas.

Tutorías en todos los primeros y segundos años de las escuelas secundarias de la Ciudad

En el año 2005 la Ciudad de Buenos Aires incorpora la figura del profesor tutor en todos los primeros y segundos años de los planes de estudios de los ciclos básicos y los planes no ciclados -exceptuando aquellas escuelas que ya incluían las tutorías como parte de sus planes de estudio como las escuelas con Proyecto 13 o profesores por cargo-. Como se mencionó en el capítulo II, los profesores tutores conforman un equipo de trabajo el cual es el responsable del proyecto de tutorías del establecimiento y el encargado de coordinar con el resto de los docentes de la institución. Además, cuentan con un coordinador de tutores.

El profesor tutor tiene una carga horaria semanal de 3 hs cátedra, de las cuales al menos una debe ser frente a alumnos, otra destinarse a reunión de trabajo con el equipo pertinente y, la restante, puede destinarse a documentar el desarrollo de la escolaridad, diseñar y planificar actividad con los estudiantes y otros tutores, y realizar reuniones sistemáticas con las familias de los alumnos.

La función del profesor - tutor es electiva y a término. En primer año lo elige el director de una terna sugerida por los profesores del curso, mientras en segundo año, la terna la proponen los estudiantes. Además, se dispone que para ser profesor tutor se debe ejercer como docente titular o interino, no encontrarse con uso de licencia y contar como mínimo con dos años de servicios docente en el establecimiento.

Las funciones centrales de los tutores son:

- Realizar el seguimiento de los alumnos y los grupos, los resultados de las asignaturas y la experiencia en general
- Documentar el proceso de escolaridad de los alumnos
- Asistirlos en la adquisición e estrategias de aprendizaje
- Recomendar la asistencia a clases de apoyo u otras actividades y dar orientaciones para su trabajo en la institución
- Realizar encuentros sistemáticos para intercambiar y compartir información sobre la escolaridad del estudiante y las propuestas complementarias que ofrece la escuela

Articulación de estudios (primaria - secundaria)

A partir del año 2016 en la Ciudad de Buenos Aires se implementa el trayecto de articulación para los estudiantes de primer año que ingresan a la secundaria. El objetivo es facilitar la transición entre niveles fortaleciendo los aprendizajes significativos para el tránsito por la secundaria. Se trata de un trayecto de dos semanas previas a la iniciación del ciclo lectivo. Los estudiantes reciben cuadernillos de distintas materias (Resolución N° 4450/MEGC/2016).

e. Organización del trabajo docente: profesores por cargo

El Régimen de “profesores por cargo”, aprobado por la ley 2.905 del año 2008, implementa de manera progresiva un nuevo régimen de designación de profesores. Esta forma de contratación implica desvincular el cálculo de la asignación horaria de los profesores según prevé el plan de estudios para cada “asignatura” y “desanclar” dicha asignación del tiempo neto de docencia frente a clase. Como señala la propuesta oficial *“La redefinición supone la modificación del marco contractual tradicional de los profesores, establecido en horas cátedra por escuela, curso y división, hacia la conformación de cargos compuestos por horas de trabajo institucional y horas de trabajo frente a los grupos clase para el desarrollo de las unidades curriculares establecidas en los planes de estudio”* (Ministerio de Educación, 2012).

El régimen contempla cargos de tiempo completo TC1 (36 horas), TP1 (30 horas) TP2 (24 horas), TP3 (18 horas) y TP4 (12 horas). Estos cargos son los que ya están contemplados en el Estatuto del docente debido a la experiencia de Proyecto 13. Los cargos, que deberían mantener como mínimo 6 horas de clases en la misma asignatura o afines, se conforman con horas frente a curso en espacios curriculares y horas extra-clase destinadas a otros fines que determinará la conducción en función del proyecto escuela. Además, cada institución que ingrese al régimen deberá poner una reunión semanal²⁸, cuya asistencia será requisito para poder tomar el cargo.

Las escuelas que se integren al régimen deben tener un mínimo de un 15% y un máximo de un 30% de horas extra-clase de la totalidad de la planta orgánico funcional. Los profesores que reconvirtieran sus horas en cargos o los que fueran nombrados por cargo, pueden tener un mínimo de 30% a un máximo de 50 % de horas extra-clase. Asimismo, se establece que las horas extra-clase deberán distribuirse, del siguiente modo: un mínimo del 30% debe ser utilizado para la realización de tareas comunes y un mínimo del 50% para la participación en diversos proyectos que pueden variar según la institución.

La implementación se concibió gradual para incorporar progresivamente a escuelas en las que sus profesores realizaran la conversión de sus horas cátedra en cargos, también por el nombramiento por cargo de las horas vacantes a medida que se fueran produciendo. Por su parte el régimen tiene previsto que, en las escuelas de creación, las designaciones sean por cargo.

Este proceso, que comenzó en el año 2011, quedó en suspenso, en 2015, con la aprobación de la Nueva Escuela Secundaria dado que implicaba la modificación de la carga horaria de algunas

28. En las instituciones de tres turnos se puede organizar una reunión para el turno diurno y otra para el nocturno u ofrecer dos o tres horarios alternativos de reunión.

asignaturas. La documentación consultada no arroja información sobre la cantidad de establecimientos a los que ha alcanzado la nueva modalidad de contratación ni su continuidad.

El diseño del régimen que establece una conversión progresiva, unas reglas específicas para integrar la proporción de “horas clase” y “extra-clase” en cada establecimiento y en cada cargo y el ingreso voluntario, supone una “ingeniería” compleja que contrasta con el diseño de la provincia de Río Negro que fue, por el contrario, simultáneo para todos los cargos y de manera centralizada.

Nueva escuela Secundaria (NES)

En el año 2015, se aprueban en la ciudad de Buenos Aires los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado de la escuela secundaria²⁹. En este diseño aparecen algunas novedades que responden a las regulaciones del Consejo Federal de Educación (Resoluciones 84/CFE/09 y 93/CFE/09). Entre ellas algunas que vale la pena destacar porque aparecen como novedades en la Ciudad de Buenos Aires, son:

- Los Espacios de Definición Institucional (EDI). Los EDIs son aquellas instancias sobre las que puede definir la institución en función de la identidad y el proyecto educativo propio, partiendo del diagnóstico de las necesidades y características de sus estudiantes. La estructura curricular del Ciclo Básico adjudica dos horas cátedras semanales en 1º y 2º años a EDI. Pueden incorporarse diversidad de alternativas para la organización de la tarea pedagógica, incluyendo variedad de formatos de enseñanza (talleres, seminarios y diferentes tipos de agrupamiento de estudiantes), estrategias (casos de estudio, actividades fuera del edificio escolar, simulaciones y aprendizaje basado en problemas) y recursos (aulas virtuales, plataformas de contenidos y portal Integar).
- Los Espacios Curriculares Específicos y Obligatorios (ECEOS) Implican el desarrollo de tres talleres u otros formatos pedagógicos participativos, por año lectivo. Son obligatorios de 1º a 5º y deben ser desarrollados por: los docentes de disciplinas afines a los contenidos de ESI ya que debe abordar temáticas de ESI desde un marco diferente al tradicional Se propone el desarrollo de un ECEO por trimestre,
- Experiencias Formativas para el Ciclo Orientado
- Orientaciones para la evaluación

Por otra parte, la propuesta curricular de la NES establece un espacio para el trabajo regular y colectivo de una hora cátedra semanal durante todo el ciclo básico, para que un tutor referente trabaje en forma proactiva y planificada con cada grupo de alumnos de primer año y de segundo

29. Hasta ese año no existía en la jurisdicción un diseño curricular para el nivel.

año. Se propone implementar: un taller de Apoyo y Acompañamiento, para los alumnos de primer año y un taller de Estudio y Orientación, para los alumnos de segundo año.

f. Secundaria del Futuro

La secundaria del futuro es un programa intensivo de baja escala, aunque de extensión progresiva al universo de escuelas de la jurisdicción. El programa pareciera articular modificaciones en distintas dimensiones de Régimen Académico. A continuación, se exponen sus principales rasgos bajo las dimensiones de la organización curricular; la acreditación, calificación y promoción, el trabajo en equipo como aspecto de la organización del trabajo docente de la jurisdicción.

En el año 2017, las autoridades Educativas del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires se plantean una nueva reforma que comienza a implementarse de manera gradual en 19 escuelas durante el año 2018. La propuesta es concebida como una reorientación y una profundización de la Nueva Escuela Secundaria dado que pone el foco en el trabajo integrado entre profesores de disciplinas afines, promueve el cambio de los modos de enseñanza y la incorporación de Tecnología, tópicos que algunos programas han incorporado recientemente impulsados por la iniciativa Secundaria 2030³⁰.

Organización curricular

Secundaria del Futuro, plantea la necesidad de diversificar los formatos de enseñanza y construir una nueva posición del estudiante en relación con el aprendizaje. Sin modificar sustancialmente el Diseño Curricular, propone reorganizar el trabajo docente en áreas de materias afines³¹ de modo que los docentes de cada una de ellas trabajen de manera conjunta; promueve una organización horaria en la que docentes de la misma área coinciden para propiciar el trabajo colaborativo; la articulación entre disciplinas y formatos de enseñanza flexibles. El modo de organizar el trabajo docente es responsabilidad institucional en base a los horarios y posibilidades de los profesores y del establecimiento. En los casos en que el establecimiento no cuente con horas extra-clase, por no estar comprendidos en algunos de los programas que asignan estos recursos, se financian horas institucionales a los docentes.

En relación con la organización curricular y la propuesta de enseñanza, además de la organización en áreas, se prevé que los estudiantes a lo largo de la escolaridad atravesasen distintas experiencias formativas que se organicen en:

30. Ver el Programa InovarTE en La Rioja y PLANEA en Tucumán, en el presente capítulo

31. Las áreas de materias afines ya existían como modo de organizar la planificación y la articulación pero no implicaba un trabajo conjunto ni unificado con los estudiantes.

- Espacios de trabajo disciplinar: en base a los contenidos troncales de cada espacio curricular
- Espacios de trabajo por áreas
- Espacios de integración entre disciplinas de distintas áreas: por lo menos una experiencia anual (distribuida en etapas o concentrada). Se sugiere que la escuela presente más de una propuesta de integración en paralelo para que los estudiantes puedan elegir
- Talleres de producción: procurando que sean interdisciplinarios o multidisciplinares
- Semanas temáticas / Seminarios de profundización: por lo menos uno por cuatrimestre
- Entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes: para los grupos de estudiantes que lo requieran, dentro o fuera del turno del estudiante
- Otras experiencias formativas vinculadas a una amplia formación cultural como - Viaje de estudios / campamentos; - Salidas culturales (museos, cines, teatros, bibliotecas, librerías, ateliers de arte, entre otros), Aprendizaje en servicio / prácticas educativas / prácticas profesionalizantes / proyectos socio-comunitarios, etc.
- Propuestas de enseñanza que aborden problemas complejos o preguntas que les permitan a los estudiantes vincular el conocimiento con el mundo en el que viven

La propuesta dispondrá de materiales de enseñanza accesibles por medio de una plataforma en línea. Está previsto que estos materiales presenten y propongan actividades, y sistematicen contenidos definidos en el Diseño Curricular. Pueden incluir contenidos de un espacio curricular en particular o de varios espacios curriculares relacionados entre sí. Pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: presentar una primera aproximación a una temática determinada planteando dudas e interrogantes; proponer un esquema conceptual a partir del cual profundizar; ayudar a sistematizar contenidos trabajados previamente; sugerir actividades de exploración e indagación; facilitar oportunidades de ejercitación y repaso; contribuir a la integración y comprensión; ofrecer oportunidades de aplicación y resolución de problemas.

Los materiales se organizan en dos categorías: a) Guías para el desarrollo de propuestas de enseñanza con orientaciones para los docentes; y b) Guías de trabajo para los estudiantes con actividades para que puedan realizar de manera autónoma, respetando sus ritmos de aprendizaje.

Acreditación, calificación y promoción

Como señalamos en el capítulo II, la propuesta considera al Ciclo Básico como Unidad Académica para favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje articulados y priorizar el tiempo necesario para entender y respetar las trayectorias de los estudiantes. Los documentos sobre el particular expresan,

“El Ciclo Básico se planifica en cuatro cuatrimestres. Cada ciclo lectivo se organiza en dos cuatrimestres en los cuales los docentes informan y documentan el proceso de aprendizaje y

las calificaciones en el boletín escolar. A su vez, cada cuatrimestre se divide en bimestres a los efectos de desplegar de manera temprana estrategias y acciones para que cada joven alcance la totalidad de los conocimientos y capacidades esperables. En cada bimestre, se espera que se realicen, como mínimo, tres actividades que serán calificadas de manera conceptual” (Ministerio de Educación, 2017).

Las calificaciones explicitan distintos niveles de logros, quienes obtengan una calificación conceptual “Insuficiente” o “Inicial”, deberá realizar actividades propuestas por su docente orientadas a la recuperación de los contenidos.

Al cerrar el primer y tercer bimestre de cada ciclo lectivo, los estudiantes y sus familias reciben un informe, que da cuenta del logro de los objetivos de aprendizaje y al desarrollo de capacidades. En las dos últimas semanas del segundo y cuarto bimestre, se realiza el Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA). Este consiste en un conjunto de actividades, estrategias, y propuestas para recuperar y/o profundizar algunos aprendizajes. Al cerrar el segundo y cuarto bimestre, los docentes construyen el informe cuatrimestral a partir de todas las actividades y tareas de aprendizaje realizadas, incluidas las dos semanas del PIA. Este cierre se expresa a través de una calificación numérica que resulta de la ponderación del conjunto de calificaciones conceptuales obtenidas, incluidas las de las instancias de recuperación.

Al finalizar los cuatrimestres, cada proyecto de área, interárea y/o interdisciplinar aporta una calificación acordada entre los profesores que llevan adelante el proyecto impactando en cada una de las asignaturas del área. Esta será una de las seis notas necesarias por cuatrimestre.

Además, el Equipo de Profesores de cada Área evaluará a cada estudiante en forma colegiada a través de una rúbrica al finalizar cada cuatrimestre teniendo en cuenta el desarrollo de las ocho aptitudes definidas en el Diseño Curricular, que será compartida con los estudiantes y familias. Para la evaluación y seguimiento los docentes contarán con: esquema, fichas, registros y planillas que deberán ir completando.

Una vez terminado el ciclo lectivo regular los estudiantes que lo necesitan, continuarán cursando en los periodos de orientación y evaluación de acuerdo con la Resolución 11684/MEGC/11 reseñada anteriormente (ciclo lectivo marzo – marzo).

El estudiante que no acredite tres o más espacios curriculares debe permanecer en el mismo año profundizando los saberes acreditados y recuperando los no acreditados. Una vez finalizado el período de orientación y evaluación de febrero, tanto en primero como en segundo año, el equipo de profesores, coordinado por un miembro del Equipo Directivo, evalúa de manera integral al estudiante para definir, los dispositivos y estrategias de avance y/o de permanencia.

Organización del trabajo docente: Equipos para el acompañamiento y la evaluación de los estudiantes

Un aspecto que caracteriza a algunas propuestas de la jurisdicción, que ya hemos repasado y que está presente en Escuelas del Futuro, es el de la institucionalización de la iniciativa del trabajo en equipo. Es decir, la reorganización de las funciones docentes, su extensión a otras modalidades de acción pedagógica, "más allá" de las de "dar clase", las de acompañamiento a los estudiantes, las de "nexo" o articulación entre distintos actores institucionales, están radicadas en perfiles específicos que se integran a una estructura integrada por figuras que cumplen funciones similares.

Para el acompañamiento de las trayectorias escolares, existen dos equipos que trabajan de manera articulada: el Equipo Tutorial y el equipo de Profesores de Curso. Son dos equipos de funcionamiento continuo que se reúnen sistemáticamente en las fechas de cierre bimestrales, aunque pueden reunirse ocasionalmente al detectar dificultades. Se resumen a continuación las funciones de ambos equipos:

El equipo tutorial

Asume funciones de acompañamiento y orientación de las trayectorias y está integrado por el tutor, el preceptor, el coordinador de tutores y profesionales. Tiene como objetivo principal diseñar con el estudiante el Plan Personal de Aprendizaje que es un documento de planificación de actividades y de registro de avances y dificultades realizado con cada uno de los estudiantes. Las funciones del equipo tutorial son:

- Reunir y analizar información sobre los estudiantes y los grupos
- Proponer instancias de apoyo, seguimiento, y profundización de los aprendizajes. Acompañar y aportar al equipo de docentes del curso para la construcción de miradas e intervenciones integrales
- Compartir y recuperar las propuestas y las funciones del proyecto institucional de tutoría
- Orientar, en los casos en los que resulte necesario, a los estudiantes hacia las instancias de apoyo previstas en el Plan Personal de Aprendizaje, considerando estos itinerarios como parte de la trayectoria escolar. En estas instancias los estudiantes podrán acreditar saberes, que luego serán tenidos en cuenta en la calificación del espacio curricular
- Compartir acciones programadas con el equipo de Profesores de Curso, aportando información y construyendo estrategias conjuntas

Equipo de Profesores de Curso

Este equipo, integrado por los profesores del mismo curso, tiene como objetivo construir una mirada integral sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Las funciones del equipo de Profesores de Curso son:

- Recuperar información sobre el desempeño de los estudiantes en distintos trabajos, evaluaciones, proyectos y actividades escolares
- Considerar su evolución y advertir cómo profundizar y avanzar en los logros alcanzados y modificar, ajustar, y replantear aquello que merece ser revisado
- Compartir acciones programadas con el equipo tutorial, aportando información y construyendo estrategias conjuntas

La propuesta incluye, además, dispositivos de articulación con la escuela primaria para facilitar el pasaje entre niveles:

- Puente de Primaria a Secundaria: Se trata de un informe que completarán los maestros de 7º para brindar información sobre los estudiantes y que el equipo tutorial utilizará como insumo para el acompañamiento de la trayectoria escolar y la orientación de los estudiantes. El informe aportará información sobre: actitud sobre el aprendizaje, trayectorias escolares, convivencia, intervenciones del EOE, vínculo familia- escuela y antecedentes de salud.
- También implementa el trayecto de articulación primaria- secundaria como todas las escuelas secundarias) regulado por Resolución N° 4450/MEGC/16).

7. Matriz descriptiva del diseño de las propuestas provinciales

MODELO ORGANIZACIONAL

	Río Negro	La Rioja		Tucumán	
	ESRN	InnovarTe	Secundaria Común	Nuevo Formato	PLANEA
Organización del currículum ("Mosaico", Integración de disciplinas en Áreas, por proyectos)	Diseño curricular por Unidades Curriculares: se organizan por Áreas (que agrupan las disciplinas básicas del currículum). Los profesores en cada escuela generan propuestas de integración	Organización por disciplinas para el core. Centros de Aprendizaje por Proyectos (CAP) que integran 2 o más disciplinas en los que desarrollar un aprendizaje activo de los estudiantes con agrupamientos flexibles por ciclos y posibilidad de opción. La Dirección Provincial de Secundaria elabora propuestas y guías modelo	Currículum por disciplinas. Incluye algunos espacios de integración: Los P.A.I.S. para la integración de los contenidos y las PPA, Propuestas Pedagógicas Alternativas para los estudiantes que no aprueben las asignaturas (para los que aprobaron promueven profundización)	El currículum por disciplinas. Para el desarrollo curricular se introducen otros espacios interdisciplinario o espacios de integración de saberes (proyectos socio-comunitario o jornadas temáticas)	Utilizan el mismo currículum disciplinar aprobado por la provincia, pero el desarrollo curricular implica selección de saberes y trabajo por proyectos y preguntas que integran saberes. Existe un programa de apoyo de UNICEF para la elaboración de materiales
Designación de profesores (Horas cátedra, horas extra clase, concentración, cargo)	Por cargos que incluyen horas de clases e institucionales	Escuelas que han reagrupado a los profesores con criterios de concentración horaria	Por hora cátedra, hacia un esquema de concentración horaria	Designación por "paquetes de horas" que incluyen horas de clase e institucionales. El profesor está a cargo del curso durante todo el ciclo	La designación corresponde a las escuelas de Nuevo Formato
Organización del trabajo docente (funciones: frente a clase, tutoría, planificación, reuniones de trabajo)	Se prevé que realice tareas de enseñanza (frente a alumnos), tareas de seguimiento de las trayectorias (tutorías) y tareas de trabajo entre docentes (planificación, reuniones semanales, capacitación)	La concentración horaria posibilita a los docentes disponer de horas institucionales (20 o 25% de su carga horaria total en la escuela) para cumplir funciones de: Coordinación, Tutoría, Facilitadores Pedagógicos	Se prevén instancias de apoyo y acompañamiento para los chicos que no aprueben las materias en los distintos trimestres	Además de las horas frente a clases, las horas institucionales se distribuyen en trabajo con alumnos (tutorías y apoyo escolar) y para reuniones de trabajo (planificación)	Además de las horas de clase, las horas institucionales se utilizan para: - Red de profesores y capacitaciones - Consejero estudiantil (tutorías) - Taller de aprendizaje
Variaciones en la función frente a curso (disciplina - integración - proyectos)	Trabajo en pareja pedagógica y articulación entre disciplinas	Los Centros de Aprendizaje por Proyectos están organizados en dos disciplinas o más	Las Propuestas Pedagógicas Alternativas (PPA) y las Propuestas alternativas de integración de saberes (P.A.I.S.), integran docentes de diferentes disciplinas y alcanzan a todas las escuelas	Hay espacios disciplinares, interdisciplinares, seminarios intensivos. En algunos puede haber más de un docente	Ídem Nuevo Formato
Caracterización de función "tutoría"	Acompañamiento vincular y social de los estudiantes y secciones y seguimiento de las trayectorias	Acompañamiento social y de las trayectorias de los estudiantes, seguimiento ante la situación de inasistencias	Acompañamiento social y de las trayectorias de los estudiantes, seguimiento ante la situación de inasistencias	Doble función: acompañamiento y seguimiento de trayectoria y contención psicológica y social	Consejero estudiantil: el peso está puesto en la comprensión e interiorización de las reglas institucionales, la orientación en el estudio y el trabajo académico.
Uso horas extraclase	- Planificación por áreas - Seguimiento de trayectorias	Planificación colaborativa en los espacios curriculares - participación en capacitaciones y jornadas de trabajo en servicio	Sin horas extra clase	- Tutorías - Apoyo - Reuniones entre docentes (para planificación)	- Consejero estudiantil - Apoyo - Red de docentes y capacitación

MODELO PEDAGÓGICO

	Río Negro	La Rioja		Tucumán	
	ESRN	InnovarTe	Secundaria Común	Nuevo Formato	PLANEA
Agrupamientos de alumnos (clásico, pluricurso; alcances)	Define los agrupamientos al conjunto de estudiantes que comparten la cursada de una UC. Los mismos pueden variar entre las distintas UC porque su conformación es dinámica en función de la acreditación de saberes de los estudiantes	Agrupamientos flexibles y electivos por ciclo en los CAP y en los Espacios Opcionales	Clásico: graduado y anualizado. Con Espacios Opcionales y en las PPA en las que se habilitan distintos agrupamientos	Principalmente por curso aunque para los formatos alternativos se admiten otro tipo de agrupamientos	Ídem Nuevo Formato
"Institucionalización" de las trayectorias "no estándar"	Aprobación por cuatrimestre. Seguimiento y acompañamiento de situaciones que lleven a inasistencias reiteradas o dificultades de aprendizaje. Sistematización de la información de las acciones emprendidas	Sin información por lo que se supone que se continua con lo establecido por el RA de la provincia (dispositivos de reingreso y aceleración) para el formato común	Se prevén dispositivos de reingreso y de aceleración	Espacios de apoyo y acompañamiento para chicas embarazadas, de otras situaciones con la asistencia y egresados no titulados	Ídem Nuevo Formato
Organización del trabajo docente (funciones: frente a clase, tutoría, planificación, reuniones de trabajo)	Se prevé que realice tareas de enseñanza (frente a alumnos), tareas de seguimiento de las trayectorias (tutorías) y tareas de trabajo entre docentes (planificación, reuniones semanales, capacitación)	La concentración horaria posibilita a los docentes disponer de horas institucionales (20 o 25% de su carga horaria total en la escuela) para cumplir funciones de: Coordinación, Tutoría, Facilitadores Pedagógicos	Se prevén instancias de apoyo y acompañamiento para los chicos que no aprueben las materias en los distintos trimestres	Además de las horas frente a clases, las horas institucionales se distribuyen en trabajo con alumnos (tutorías y apoyo escolar) y para reuniones de trabajo (planificación)	Ídem Nuevo Formato
Anualización - Cuatrimestralización	Cuatrimestral	Anualización. Sin información acerca de los CA	En el ciclo Básico las materias son anuales. En el ciclo Orientado la normativa habilita materias cuatrimestrales (hasta el momento de la investigación no se había implementado)	Mayoritariamente anual, con algunas propuestas con una extensión de días o semanas por cuatrimestre	Ídem Nuevo Formato
Organización de la jornada escolar	No más de dos UC por jornada escolar de 5 horas	En los Centros de Actividades por Proyectos está prevista la organización de diferentes momentos y de un uso más flexible del tiempo	Sin información por lo que se supone que predomina la organización escolar tradicional	Sin información por lo que se supone que tiene vigencia la organización escolar tradicional	Ídem Nuevo Formato
Acreditación - Promoción	Acreditación cuatrimestral. Se omite indicar repitencia, en caso de no acreditar un cuatrimestre puede volver a cursarlo. La promoción la decide un Consejo Académico	Sin información específica por lo que se entiende que se sigue el RA del formato común	Acreditación: tres trimestres con tres instancias de calificación cada una. Se aprueba con promedio 6 (seis) Promoción: se promueve al año inmediato superior con tres asignaturas pendientes. Alternativas de promoción: cursar año completo reprobado o cursar en el año superior cursando en contra turno los espacios pendientes. Pueden rendirse juntas las materias pendientes correlativas	Acreditación: tres trimestres con calificaciones y instancia de integración. Se aprueba con 6 (seis). Promoción por año completo, con dos espacios curriculares pendientes. Pueden rendirse juntas las materias pendientes correlativas	Ídem Nuevo Formato

MODELO PEDAGÓGICO

	Río Negro	La Rioja		Tucumán	
	ESRN	InnovarTe	Secundaria Común	Nuevo Formato	PLANEA
Gestión de aula: Expositiva, proyectos, otros	Trabajo en proyecto con áreas integradas y trabajo en conjunto entre varios docentes	Los CAP prevén un trabajo por proyectos y por capacidades	Se prevé los PPA y P.A.I.S. con nuevas modalidades de enseñanza a través de proyectos, de intervención, seminarios, vínculos con la comunidad, etc.	Se enuncian diversidad de formatos de organización	Se trabaja por proyectos que se organizan a través de preguntas para que los estudiantes tengan que investigar. Los proyectos son elaborados por los especialistas externos (UNICEF)
Evaluación	Propuestas formativas en proceso y no como cierre. Evaluación al servicio de la mejora en la enseñanza	Sin especificar por lo que continuarán las que establece el RA del formato común	La definición presente en el régimen es de evaluación formativa pero el modo de organización y la calificación por promedio no van en este sentido	No hay modificaciones sustantivas	Propone un cambio en la concepción de evaluación hacia una evaluación formativa. Se comparten los objetivos y criterios con los estudiantes antes de comenzar los proyectos. Se propone un sistema de rúbricas sobre los cuales se trabaja con los estudiantes y se construye la nota final

DISPOSITIVOS ADMINISTRATIVOS DE REGISTRO Y DE COMUNICACIÓN

Registro y comunicación interna de trayectorias	Sistema de registro de las trayectorias Legajo Único del Estudiante. Sistema de Administración y Gestión de la Educación (LUA- SAGE)	Ídem RA del formato común	Los preceptores y los tutores llevan el registro administrativo de las trayectorias de los estudiantes	Planilla de seguimiento de cada una de las trayectorias donde se registran ausencias, materias bajas, pendientes, problemas de conducta, otros	Ídem Nuevo Formato
---	--	---------------------------	--	--	--------------------

CONSULTA Y PARTICIPACIÓN DE LAS ESCUELAS

Participación de las escuelas en el diseño y la implementación de los cambios	Proceso amplio de consulta alterado por dificultades en la negociación salarial con el gremio	Se llevaron a cabo procesos consultivos en el momento de elaborar las propuestas	Discutieron sucesivos documentos (2013 y 2015) en el nivel jurisdiccional En una segunda etapa los supervisores organizaron una consulta en su región a los equipos directivos de los establecimientos educativos	No se ha podido recabar información	Las escuelas participan de las capacitaciones y de evaluación pero no de la elaboración de la propuesta. Se prevé convocar a docentes que participaron en 2018 para la elaboración de próximos materiales
---	---	--	---	-------------------------------------	---

SISTEMA / RECURSOS DE APOYO/CONTROL PROVINCIALES O DE SUPERVISIÓN

	Río Negro	La Rioja		Tucumán	
	ESRN	InnovarTe	Secundaria Común	Nuevo Formato	PLANEA
Apoyo técnico jurisdiccional	Nombramiento de asesor institucional para el acompañamiento del directivo en la puesta en funcionamiento del ESRN. Asistencia del equipo técnico curricular en las escuelas	Reuniones de asesoramiento para explicar el funcionamiento del proyecto. Seguimiento de la supervisión zonal, asistencia técnicas, dispositivos de capacitación a docentes y directivos, asesoramiento in situ a escuelas (Informado por el Director Provincial de Educación Secundaria)	Capacitaciones y encuentros para el trabajo de los PPA. Talleres sobre la normativa, específicamente el RA. Supervisión zonal vivida como auditoría y más que como acompañamiento	-Inspector - Equipos técnicos de la dirección de Educación Media - SASE [<i>Servicio de Asistencia Social Escolar del Ministerio de Educación Tucumán</i>]	- Inspector - Equipos técnicos de Educación Media - Capacitadores de UNICEF
Agrupamientos de escuelas	Agrupamientos de escuelas Reuniones entre escuelas de la misma región para el trabajo con la normativa y el arribo de acuerdos	Por zonas de supervisión (son siete)	Por zonas de supervisión (son siete)	Red de Escuelas	Red de escuelas PLANEA. Tiene reuniones periódicas para capacitación y evaluación de los proyectos
Materiales pedagógicos elaborados para/por las escuelas	Entrega de material bibliográfico y normativo	Blog de la Dirección de Nivel con propuestas	Blog de la Dirección de Nivel con propuestas	No se ha podido recabar información	Cuadernillos con los proyectos pedagógicos y para el taller de aprendizaje
Equipamiento	Sin especificar	Entrega de kit de materiales tecnológicos	Sin especificar		Se están equipando con un piso tecnológico

REPRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS DIRECTORES

Evaluación de la iniciativa	Valoración del nombramiento por cargos. Solicitud de más capacitación situada para llevar adelante la propuesta	Valoración de la concentración horaria de docentes y del acceso a los recursos que la iniciativa asigna	Demandan mayor capacitación y orientación específica sobre los PPA	Es sumamente valorado, sobre todo el tipo de designación que no sólo contempla las horas institucionales sino también la designación a lo largo de todo el ciclo. También se valora mucho el rol del asesor pedagógico	Valoración positiva del cambio de modelo de enseñanza, del lugar en el que se pone a los estudiantes, su entusiasmo y la calidad de las capacitaciones y materiales. En cuanto a lo negativo se destaca "lo cerrado" de las propuestas y algunas dificultades de los docentes para cambiar su modo de trabajo
-----------------------------	--	---	--	---	--

Capítulo III.

Aportes de los estudios sobre cambios en el Régimen Académico

1. Introducción

Este capítulo despliega una lectura y una serie de reflexiones considerando los aportes de un corpus muy completo de estudios e investigaciones sobre los cambios en el régimen académico y la organización institucional en Argentina durante los últimos quince años. Aunque todas las investigaciones son de base empírica, la reconstrucción que se presenta en las páginas siguientes debe ser leída en clave ensayística porque no se detiene en los aparatos conceptuales ni en las condiciones metodológicas o técnicas -muestreo, técnicas de indagación, etc.-, que habilitan a los estudios citados a hacer las afirmaciones que retomamos. Tampoco sigue un criterio cronológico que sustente la secuencia argumental que articula el conjunto de aportes que se presentan, ni considera la sobrerrepresentación de investigaciones sobre algunas jurisdicciones o la falta de estudios en otras. En definitiva, el capítulo articula los aportes y resultados de las investigaciones en función de la argumentación general del informe con el propósito de estimular una discusión acerca de “lo que se sabe” sobre los cambios impulsados en los últimos años y de llamar la atención sobre lo acumulado en la materia. A pesar de estas limitaciones, incluir en el presente informe este análisis tiene dos propósitos: por un lado, dar cuenta del amplio conjunto de reformas que se vienen implementando en muchas jurisdicciones y que han sido objeto de análisis del campo académico y, por otro, proponer una mirada posible sobre los avances en esta materia.

2. La conceptualización del problema

En un trabajo titulado “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” Terigi (2007) identifica tres disposiciones básicas de los sistemas educativos que tienen efectos en las trayectorias de los estudiantes. Estas disposiciones son la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización. Con este marco, la autora articulará, en este y en otros trabajos, una serie

de problemáticas de la escuela secundaria que venían llamando la atención de la comunidad de investigadores y de las políticas educativas desde hacía varios años: las transiciones educativas (Rossano, 2006), las relaciones de baja intensidad con la escuela (Kessler, 2004), el ausentismo, la sobreedad, los bajos logros de aprendizaje.

En el mismo sentido y en la misma corriente, las investigaciones de Baquero *et al.* (2009 y 2012), Terigi (2009, 2012), Terigi *et al.*, (2013) recortarán y abordarán como objeto los componentes de los regímenes académicos en escuelas secundarias de distintas características y los efectos que tienen en las trayectorias de los estudiantes. Los componentes que integran el régimen académico para estos autores 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 (Baquero *et al.*, 2009:299).

En otro de los estudios citados se definirá al régimen académico como un constructo teórico “*de suma utilidad para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales*” (Baquero *et al.*, 2012:80).

Estos trabajos analizan los componentes del régimen académico que se mencionaron anteriormente, su grado de explicitación, su posición en relación con las posibilidades de cambio impulsadas por las políticas 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. Sostienen que “el carácter elusivo”, la no explicitación de sus diversos componentes –y la falta de instancias de trabajo sobre dichas reglas– explican algunas de las dificultades que los estudiantes tienen a lo largo de su escolaridad. En este sentido, destacan los autores que, en la tradición de la escuela secundaria, este proceso de conocimiento y adaptación debe ser hecho por los estudiantes por sí solos, mandato que tiene mayores consecuencias en aquellos sectores cuyas familias no han transitado por este nivel de la escolaridad.

Desde una perspectiva sociológica, trabajos de Ziegler y Tiramonti (2008), Ziegler (2011) y Tiramonti (2011) permiten articular este carácter elusivo del régimen académico con los mecanismos de selección social de las escuelas secundaria argentinas. La selección, para estas autoras, “se sostiene a través de la movilización de un individualismo desinstitucionalizante que a la vez que de-

posita la promoción de los alumnos en sus recursos individuales y en su capacidad de movilizarlos, no proporciona soportes institucionales que devalen con claridad las reglas y secretos en las que se basa la posibilidad de la promoción” (Tiramonti, 2011, pág. 700).

Se trata de promociones no reguladas ni tuteladas, porque son los estudiantes quienes deben descubrir los recursos que se requieren para adaptarse y avanzar en la escolarización. Tiramonti (2011) pondrá de manifiesto la tensión entre el ideal igualitarista y la función de selección en la escuela secundaria argentina cuyos resultados favorecen a los sectores medios. Por un lado, el ideal igualitarista presiona para que no haya mecanismos formales de selección mientras que la matriz escolar está configurada para que la selección se base en los recursos que el individuo pueda poner en juego. En el nivel sistémico, esta dinámica produce la conjunción de dos mecanismos de diferenciación: una puja desregulada de los individuos, cuyo resultado es el desplazamiento de la matrícula entre establecimientos de diferentes características y la generación de circuitos diferenciados para los nuevos públicos en los que se alteran algunos de los principios de selección, pero para grupos acotados de la población.

Algunos estudios que habían abordado el régimen académico como un objeto en sí mismo, contribuyeron a mirar en detalle el funcionamiento de estos mecanismos de selección en clave organizacional. Los trabajos de Rossano (2006) y posteriormente de Duro (Duro et al., 2010) abordaron las dificultades que supone -sobre todo para los estudiantes de sectores populares, muchos de ellos primera generación en la escuela secundaria- el pasaje de una escolaridad regulada por el régimen académico de nivel primario al de nivel secundario. Describieron los costos de adaptación que implicaba, para los estudiantes y sus familias, el ingreso a la escuela: nuevos horarios y responsabilidades, dificultades para adaptarse a una cultura institucional con la que no habían tenido contacto, el cambio del grupo de pares, el vínculo pedagógico impersonal que implica trabajar con diferentes profesores, con distintas especialidades y distintas modalidades de trabajo, la demanda de mayores niveles de autonomía para las tareas escolares, nuevos regímenes de evaluación -a menudo múltiples y diferentes- y también despersonalizados, la asociación de estos regímenes a un mecanismo automático para definir la promoción, la fragmentación del trabajo escolar, etc. Así, la distancia entre las reglas de juego entre el nivel primario y el nivel secundario, se fue configurando como uno de los problemas que estaban en la base del “fracaso escolar” y sobre el cual las políticas educativas y las escuelas intervendrían, como se ha visto en los capítulos II y III, con los diversos dispositivos que atienden la transición entre primaria y secundaria.

No faltan los estudios que desde una perspectiva próxima a la psico-social, analizaron los dispositivos escolares que se propusieron para abordar las transiciones. Por ejemplo, Aisenson y equipo (2011) analizaron 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 las derivadas del cambio de reglas

del juego. Destacaron la importancia de este tipo de talleres para abordar la transición, así como la necesidad de trabajar con los profesores sobre la relevancia de su papel de apoyo social y pedagógico para el buen desarrollo de las trayectorias de los estudiantes.

Las investigaciones pusieron 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) pusieron el acento en los puntos críticos de las trayectorias de los estudiantes y sus relaciones con las características del dispositivo escolar o de la organización escolar. 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) sostiene 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.

En los próximos dos apartados se recuperan los aportes de las investigaciones. En el primero, aquellas que estudian los cambios en el régimen académico enfocado como objeto o en sus componentes parciales. En el siguiente, las investigaciones que abordaron las iniciativas de cambio de la organización institucional en varios de sus componentes simultáneamente.

3. El estudio de las iniciativas de cambio en el Régimen Académico

Con un marco interpretativo -en permanente construcción- que contribuye a la definición del régimen académico como objeto de políticas de cambio, que enuncia a las condiciones de escolarización como una noción que conjuga los factores sociales y los factores escolares en la explicación del fenómeno de desescolarización y con la noción de trayectoria escolar como una nueva clave de lectura del desempeño de sistema educativo, un conjunto amplio de investigaciones analizarán políticas y experiencias de cambio de la organización institucional de la escuela secundaria.

La cuestión de la escala y la "intensidad" de los cambios

En una serie de trabajos Terigi y colaboradoras (Terigi *et al.*, 2012, 2013) realizan estudios sobre iniciativas jurisdiccionales destinadas a incorporar a jóvenes que vieron interrumpida su escolaridad en el marco de la sanción de la obligatoriedad escolar. En estos trabajos analizan las diferencias y las posibilidades de las propuestas que denominan intensivas -como las escuelas de reingreso (EdR), el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT 14 -17) y los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) - o extensivas -como las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) de la Provincia de Buenos Aires o el Programa de Mejora Institucional (PMI) para todo el

país-. Las primeras, proponen la modificación de un espectro amplio de rasgos de la organización institucional y del régimen académico de la escuela tradicional, pero son de baja escala, mientras que las segundas suponen cambios menores, pero abarcan a todo o a casi todo el sistema.

De estos estudios surge una suerte de inventario sobre algunas de las innovaciones propuestas por las experiencias intensivas que refieren a reglas académicas. Las principales son:

- *La eliminación del sistema de promoción por año completo (o “en bloque”), en relación con lo cual el PIT y las EdR organizan trayectos de cursada para cada estudiante y los CESAJ atienden diferentes ritmos de aprendizaje;*
- *La acreditación de saberes previos de los ingresantes. Como consecuencia, en las EdR y en el PIT la asistencia de los estudiantes se computa por materias;*
- *La asignación espacios y figuras para el acompañamiento a las trayectorias escolares.*

En cuanto al PMI como propuesta extensiva, el estudio destaca que prevé espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares como tutorías y clases de apoyo, sin modificar las regulaciones sobre los modos de cursada, de asistencia y evaluación y promoción.

Los trabajos señalan que, aunque las tres propuestas intensivas establecen cambios en la organización institucional, las escuelas de reingreso, el PIT y el CESAJ son propuestas de un tipo diferente de organización institucional dado que, las dos primeras, cubren hasta la finalización del nivel, mientras que los CESAJ se presentan como “un puente” para incorporarse a la escuela común.

Sin embargo y 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 parecieran producir nuevos problemas que conllevan nuevamente al abandono, mientras que en la tercera se detectan dificultades para la articulación con el nivel secundario. Estamos en presencia de iniciativas de cambio intensivo en el modelo organizacional que no logran, sin embargo, evitar la reproducción de situaciones que tienen como resultado la desescolarización de algunos estudiantes.

Estos trabajos confirman asimismo que, 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 algunas de las conceptualizaciones de los trabajos hasta aquí reseñados, el trabajo de Draghi *et al.*, (2012) reconstruye la experiencia de modificación de la normativa que regula el régimen académico en la provincia de Buenos Aires. Las autoras, que integraban el equipo de la Dirección de Secundaria que impulsó el proyecto, parten del supuesto de que las regulaciones sobre lo que conceptualmente se denomina régimen académico, están dispersas en muchas normas y que, a menudo, se encuentran invisibilizados sus efectos sobre las trayectorias escolares. En este diagnóstico de dispersión normativa se basó la propuesta de cambio normativo que intentó unificarlas y explicitarlas además de modificar algunas de las que consideran se transformaban en obstáculos de las trayectorias.

En su estudio 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 contarán con un instrumento que pautara derechos y obligaciones. Incluyen en este cuerpo normativo aquellas dimensiones que 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, licencia por maternidad/paternidad, el cómputo de asistencias por materia y el énfasis en que los alumnos continúen la escolaridad, el derecho a la información sobre sus propias trayectorias, las propuestas de reorganización de tiempos y espacios, entre otros. Consideran que estos cambios interpelan al colectivo docente al incorporar nuevos supuestos que impulsan hacia la modificación de la gramática escolar y hacia una escuela más inclusiva. El estudio sostiene, en definitiva, que las medidas de política educativa llevadas a cabo por una gestión, al modificar las categorías administrativas que son resorte de las normativas, propician el cambio de las categorías de clasificación que operan en la práctica escolar.

Ingreso, selección, matriculación y permanencia en las escuelas

Los trabajos de Ziegler y Tiramonti (2008), Ziegler (2011) y Tiramonti (2011) ya citados que pusieron de manifiesto a la promoción desregulada como mecanismo de selección, son centrales para pensar cómo tales mecanismos se ponen en juego en el ingreso, selección, matriculación y permanencia en las escuelas. En este sentido, Ziegler (2011) analizó 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. Como ya se ha señalado, esta es una línea de interpretación en la que se

sostienen muchas de las propuestas normativas acerca de la necesidad de explicitar las reglas que supone un régimen académico, así como también las diversas propuestas para la apropiación de estas reglas.

La tesis de Osorio (2014) analiza específicamente las regulaciones sobre el ingreso, la asistencia y la permanencia en las escuelas secundarias. El trabajo 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 los acuerdos tácitos que, pese a no estar en la letra escrita, se asumen como normas. En efecto, los horarios y requisitos administrativos parecen desalentar la inscripción de estos jóvenes, las estrategias de promoción intentan 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 discrecionalidades se amparan en el desconocimiento por parte de estudiantes y familias de dichas normas y mecanismos. Estudios como el mencionado alertan sobre la necesidad de desarrollar líneas de investigación que miren con más detalle si los recientes cambios normativos sobre el ingreso, por ejemplo, algunos de los cuales fueron reseñados en el capítulo II, logran erradicar o moderar estos mecanismos capilares.

Vinculado con esta dimensión, podemos agrupar a los trabajos que analizan el abandono escolar tratando de describir los distintos factores que podrían explicarlo. Algunos de ellos ayudan delimitar algunas características del régimen académico o de su implementación, que podrían estar contribuyendo al abandono. Briscioli y Canciano (2012) analizan las condiciones y situaciones que llevan al abandono en distintos sectores sociales a partir de un estudio de casos. Revisan una serie de estudios sociológicos y pedagógicos que explican el abandono de adolescentes y jóvenes que representan dos líneas de interpretación. Por un lado, los que procuran determinar las probabilidades de continuar la escolaridad de grupos sociales específicos a partir de atributos objetivos y, por otro lado, aquellos estudios que consideran las explicaciones desde la perspectiva de los sujetos. Ambos enfoques encuentran simplificaciones, prejuicios y riesgos. De esta manera, destacan la complejidad de los factores explicativos del fenómeno, entre los que se cuentan las condiciones socioeconómicas y familiares para el abandono, así como el aburrimiento, el desinterés que emergen también en los sectores medios y otras causas como el abandono debido a enfermedades prolongadas propias o de familiares que requieren hospitalización y ausencia. Las autoras concluyen que en el abandono escolar confluyen una multiplicidad de causas y factores en un interjuego entre lo estructural, lo institucional y lo biográfico. Desde *"el campo educativo, importa destacar el fuerte peso que tienen los facto-*

res 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” (15).

Los trabajos de Krichesky *et al.* (2010) y Benchimol *et al.* (2011, 2015) abordan la 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 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”. Se les permite faltar y aprueban el año solo por tener la carpeta completa o sin rendir las materias. Es decir, que se permite que algunos estudiantes continúen en la escuela sin garantizar el aprendizaje o transitando un “escolaridad de baja intensidad”. Podría considerarse una de las variantes que asume la promoción “tutelada”.

Por su parte, Benchimol *et al.*, (2015), recogiendo también la voz de los estudiantes, identifican lo que éstos perciben como “incidentes críticos” y que serían factores de abandono que denominan modos de exclusión instrumentales por acción u omisión. Los primeros estarían representados por las formas de agrupar a los estudiantes que repiten, que refuerzan la imagen y las prácticas que conducen al fracaso y, las segundas, estarían representadas por la ausencia de seguimiento de los casos de abandono -total o temporario- o la falta de consideración de las situaciones de vida de los jóvenes que explican su ausentismo.

Evaluación, calificación, acreditación y promoción

Los resultados sobre las regulaciones vinculadas a la evaluación, calificación, acreditación y promoción proporcionan una información muy rica acerca de cuáles son las tendencias en los regímenes académicos renovados en los últimos años y de cómo funcionan en los establecimientos. Cabe mencionar que estos resultados son muy consistentes entre sí.

Como hemos visto en los capítulos II y III, 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 ha venido poniendo el énfasis de cambio, al punto que muchas veces se reduce el régimen académico a este aspecto. Aunque encontramos un número importante de trabajos de investigación, la cantidad de estudios que analizan esta dimensión de manera sistemática parece no estar tan extendida. Dentro de estos trabajos, encontramos aquellos que analizan las propuestas políticas -a partir de las normativas básicamente- 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 las investigaciones que ponen el foco en la aplicación de la normativa en los establecimientos, figura la investigación evaluativa sobre el Proyecto de Apoyo, Orientación y Evaluación, llamado "Tu esfuerzo Vale", desarrollado por la entonces Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Austral *et al.*, 2005). Como hemos consignado en el capítulo III, "Tu esfuerzo Vale" se originó para dar respuesta a la baja presentación y aprobación de los estudiantes en las mesas de exámenes. Algunas de las conclusiones del estudio son que el período de apoyo y orientación estimula a los estudiantes a presentarse a examen ya que, de cada 10 alumnos que concurren a las clases de apoyo, 8 se presentan a rendir, aunque los resultados también muestran que, la incidencia en los niveles de aprobación, se reduce a la mitad de los alumnos que concurren al apoyo y luego, rinden en marzo.

Misuraca y colegas, (Misuraca 2012 y Misuraca *et al.*, 2013) analizan la serie de lineamientos de las políticas de evaluación desde los años 90 hasta el 2011. Las autoras identifican un desplazamiento desde una concepción tecnicista hacia una concepción centrada en el profesor. Destacan que normas más recientes explícitamente aclaran que no pueden ser empleadas como una herramienta de selección y expulsión y que el fracaso escolar no debe ser considerado como un problema individual³². Las autoras afirman que, sin embargo, los profesores no parecen haberse apropiado de los cambios de concepciones presentes en las normas ya que remiten como centrales a aquellas tareas más vinculadas con la dimensión burocrática- administrativa. También señalan, al igual que las investigaciones de Benchimol (2015), 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.

En esta misma línea Szilak (2013 y 2015) destaca los modos en los que las instituciones y los docentes resignifican la política de evaluación de los aprendizajes propuesta para la Provincia de Buenos Aires. Sostiene que la norma provincial asume una concepción de evaluación como herramienta para conocer y mejorar la calidad, pero que las tareas administrativas y los controles sobre los resultados que conlleva su aplicación redundan en una reorientación de la evaluación hacia las funciones de calificación y acreditación. Lo interesante de su investigación es, por otra parte, que esta misma tensión se verifica tanto en los establecimientos cuyos docentes despliegan prácticas evaluadoras que intentan acompañar a los estudiantes, como en aquellos otros cuyos docentes orientan sus prácticas evaluadoras hacia fines de selección y clasificación de los estudiantes. De acuerdo con estos resultados puede decirse que, la señalada, es una tensión que es propia del dispositivo evaluador que no se resuelve únicamente con la modalidad de aplicación.

32. Hemos destacado en el capítulo I cómo algunas normativas, en efecto, descartan expresamente el uso punitivo de la evaluación.

Por otro lado, Szilak realiza otro señalamiento que nos resulta destacable que se refiere a la función “clasificadora” de la evaluación. En una institución en la que la repitencia es alta, pero que, no obstante, retiene a sus estudiantes, la evaluación produce un tipo de clasificación que no supone la exclusión del nivel.

Finalmente, el estudio analiza la implementación del Plan institucional de evaluación y encuentra que, en muchos casos, los docentes no tienen los tiempos 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 de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente que no han sido modificadas contribuyen a estos desencuentros. Este señalamiento, si bien no constituye una novedad, es importante que sea destacado a la luz de la generalizada presencia del mandato de arribar a acuerdos institucionales de evaluación presente en la normativa y de los que se dio cuenta en los capítulos II y III. También hay que destacar que un número importante de los casos reseñados en esos capítulos, incluyen tiempo de trabajo institucional para la elaboración de dichos acuerdos.

Baquero y colaboradores (2017) por su parte, analizan la incorporación de la materia Construcción de la Ciudadanía en el Currículum de la escuela secundaria considerando algunas características disruptivas para con régimen académico tradicional que alcanzan a la modalidad de evaluación y calificación. Aunque, como la mayoría de las aquí reseñadas, esta investigación es un estudio de caso, su objeto es de sumo interés, porque abarca a la organización de un espacio curricular con una modalidad pedagógica que está presente visto en el diseño de varias propuestas examinadas para este informe³³: 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, la no gradualidad de la materia durante los tres primeros años de escolaridad secundaria, la posibilidad de agruparse los estudiantes por proyectos/temáticas de su interés y no necesariamente por compartir el año o la sección. En esta propuesta, la evaluación, está centrada en el aprendizaje colectivo e individual, realizada en conjunto por estudiantes y docentes, las calificaciones son conceptuales en lugar de numéricas y sus resultados no influyen en la promoción.

La investigación informa que su carácter no vinculante con 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 disminuían su importancia dado que la promoción no estaba en juego. En el marco de la escuela tradicional, la moda-

33. Véase capítulo I, los apartados referidos a la organización curricular y a acreditación.

lidad de evaluación y de acreditación resultó un elemento decisivo a la hora de percibir, recibir y legitimar la experiencia para los actores³⁴. De este modo, gran parte de los cambios en el régimen académico -agrupamientos, cambios en la evaluación, etc.- fueron amortiguados y el trabajo por proyecto, el único rasgo que parece perdurar.

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) analizó la implementación de la Comisión Evaluadora adicional. A partir de datos relevados en otros estudios, la autora destaca que la implementación de la Comisión adicional en su primer año de implementación permitió que un 3,7% más de estudiantes promovieran de año. Este resultado, pareciera indicar la importancia de realizar una medición con series extensas en el tiempo y en alcance muestral para confirmar los efectos de la misma. Señala que, ante la ausencia de los estudiantes a las Comisiones, las escuelas toman distintas decisiones 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.

Alterman y Coria (2015) analizan los dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas estatales de la ciudad de Córdoba. 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. Destacan que, aunque en el orden regulativo pareciera que el régimen de evaluación del nivel primario es más rígido, en el orden de las prácticas presenta mayor flexibilidad. En cambio, en la secundaria, la matriz de formación del profesor -que se inscribe en una tradición académica y de código curricular de colección- trae como consecuencia que se evalúe el rendimiento del alumno en cada disciplina y que se pierda del recorrido global del estudiante.

Los trabajos de Falconi (2014, 2015 a y b) analizan las prácticas de la enseñanza -e incluye a las de evaluación- en la provincia de Córdoba. Un aporte fundamental de estos trabajos es el análisis de las exigencias que se plantean a los estudiantes, en el marco de las condiciones de escolarización existentes y el contrato laboral de los profesores. La combinación da como resultado que los docentes que tienen múltiples cursos, tienen que producir una gran cantidad de calificaciones a lo largo del ciclo lectivo. Según el autor, el régimen de evaluación de la provincia de Córdoba, al momento de la investigación, requería que un estudiante tuviera al menos dos calificaciones por trimestre. Un profesor con 30 horas de clase -3 horas por

34. Cabe señalar que esta modalidad de evaluación fue modificada en el año 2011, igualándose al resto de las materias.

curso- tiene a su cargo aproximadamente 10 cursos con entre 25 y 30 estudiantes, por lo que, a lo largo del año, tendría que producir alrededor de 2.100 calificaciones -700 calificaciones por trimestre-.

Esta carga induce a que los profesores asuman modos de evaluación que el autor denomina “situadas intraclase” que implica la construcción de las calificaciones a partir de información obtenida del trabajo de los estudiantes en el aula -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 de la clase. Así, los docentes suelen considerar para la construcción de las calificaciones una combinación del “hacer”, el comportamiento y el esfuerzo. Asimismo, identifica la existencia de márgenes de “flexibilización” y “negociación” entre profesores y estudiantes de modo de no perjudicar a los segundos y mantener el equilibrio en la continuidad de las trayectorias que les permite responder al mandato de inclusión.

Del mismo grupo de trabajo y compartiendo el marco teórico, Beltrán y Castagno (2015) señalan 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 y resulta una herramienta discrecional para compensar a los estudiantes con buena conducta que estarían reprobando una materia o para bajarles la nota a los que tienen mala conducta, aunque estarían en condiciones de acreditarlas.

Al igual que los trabajos de Falconi, Graciela Krichesky (2015) en la investigación para 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. La autora se interroga cómo operan las prácticas de enseñanza que excluyen del conocimiento a los estudiantes. Sobre los procesos de evaluación 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 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”* (102). En esta misma línea señala que no se corrigen los procedimientos sino principalmente resultados.

Desde otra perspectiva, Ardiles (2014) indaga sobre las características que asume la experiencia escolar de evaluación de alumnos y docentes en una escuela secundaria de elite y cuáles son las lógicas de acción respecto de los procesos de evaluación. Esta autora encuentra que las prácticas de evaluación escolares contribuyen a generar una distancia con el conocimiento, lo que puede observarse en el caso de los estudiantes que tienen mayores dificultades, quienes

reducen la evaluación a un requisito de acreditación y se alejan de la idea de que el aprendizaje es posible. 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 cuyo espíritu es la vinculación con el saber, parecieran no alcanzar a las prácticas.

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

Estrategias institucionales para el acompañamiento de las trayectorias escolares

La confianza en las posibilidades de los estudiantes expresada en el diseño de las políticas, pareciera ser un punto de partida central para orientar el modo en que los establecimientos se apropian de las políticas nacionales y jurisdiccionales para el acompañamiento y seguimientos de las trayectorias. De este modo, sin modificar en profundidad el régimen académico, se ha ido construyendo progresivamente un modelo de escuela tradicional *aggiornado* o *sui generis*, en el que las reglas institucionales se adaptan al objetivo de la inclusión de los jóvenes (Dabenigno et al., 2010; Acosta, 2009).

Del repaso de algunos estudios, surge una suerte de "inventario" de las iniciativas que propician la permanencia y la continuidad escolar de los estudiantes. Los trabajos de Dabenigno et al., (2015, 2012, 2010) describen y clasifican un repertorio de iniciativas institucionales orientadas a apoyar las trayectorias de los estudiantes. Las autoras las organizan en cuatro grupos: a) aquellas destinadas al apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes, b) el fortalecimiento de las propuestas de enseñanza, c) el involucramiento socio-emocional de los estudiantes y la convivencia y d) la inclusión de temas de interés para los jóvenes.

Si bien las autoras consideran que los cuatro grupos de iniciativas mencionados abordan distintos aspectos del régimen académico, entre las especialmente orientadas al tratamiento de las trayectorias, identifican:

- tutorías centradas en la formación de los alumnos de primer año como estudiantes del nivel secundario,
- 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.

Otro conjunto de trabajos (Arroyo, Litichever, Merodo, 2016; Arroyo, Corvalán, Merodo, 2017 y Arroyo, Merodo, 2018) analiza 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 este modo, 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.

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 lo mismo su vinculación 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.

La tutorías

Un trabajo del entonces Ministerio de Educación y Deportes realizado por Mariana Landau (2016) compila los resultados de un conjunto de investigaciones sobre las tutorías que abarca el análisis de experiencias que se remontan al "Proyecto 13" y alcanza a años recientes. En un apretado resumen el trabajo destaca lo siguiente:

- Las políticas nacionales muestran el pasaje de una concepción de tutoría centrada en la orientación individual y basada en una concepción psicológica y clínica –vigente en los

años 90- a una concepción centrada en la enseñanza y en la figura del tutor como parte del equipo docente.

- Las políticas jurisdiccionales con respecto a las tutorías muestran que, a partir de la sanción de la obligatoriedad de la secundaria completa, el dispositivo comienzan a fortalecerse. Al mismo tiempo, exhiben una gran dispersión en el modo en que se define el dispositivo, explicable, según la autora, por la autonomía provincial respecto de las orientaciones nacionales y por los distintos recursos con los que cuentan las jurisdicciones.
- La dispersión en el perfil de las propuestas tutoriales, que incluyen propósitos funciones académicas, sociales y emocionales, también es una característica de la implementación en los establecimientos. Landau (2016), recoge la noción de “profesionalidad ampliada” (Dabegnino *et al.*, 2014) para dar cuenta de esta dispersión. Sin embargo, el estudio destaca una tendencia a centrar el dispositivo en el trabajo académico, seguido por la atención a las dimensiones socio-afectivas y la existencia de casos aislados que se orientan a la articulación entre niveles y a la atención de “problemáticas adolescentes”³⁵.
- En cuanto al modo de desempeño y al tiempo destinado a su ejercicio, existe un tiempo de trabajo frente a los estudiantes -que puede ser con horario fijo o no- y, en menor medida, tiempo de trabajo en equipo y planificación.
- Los modelos de contratación y remuneración también son diferentes entre jurisdicciones.

Otros trabajos de y en la Ciudad de Buenos Aires han estudiado en reiteradas oportunidades el dispositivo de tutoría como estrategia de acompañamiento a las trayectorias escolares (Dabegnino *et al.*, 2015, Dabegnino *et al.*, 2013; Dabegnino *et al.*, 2014; Dabegnino *et al.*, 2014a, b y c) las cuales, como se ha señalado, están integradas dentro de la caja horaria del primer y segundo año de la secundaria y cuentan con orientaciones específicas.

Tales estudios describen que el 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-

Esta amplitud muchas veces conduce tensiones entre la dimensión social y la pedagógica que los tutores deben atender.

35. El encomillado es de los autores para interrogar la categoría “problemáticas adolescentes”.

Los estudios informan asimismo, que, de acuerdo con los estudiantes de los casos relevados, la convivencia sería el eje central del dispositivo, seguido por la atención a las dificultades para la adaptación al nuevo régimen académico y, en tercer lugar, el trabajo académico propiamente dicho, bajo la forma del acceso a técnicas de estudio y otras prácticas de procedimiento académico.

El peso que se le asigna a cada función se correlaciona con tres variables: plan de estudio, ubicación geográfica y nivel educativo materno. Es importante señalar que el estudio concluye que las funciones de adaptación y apoyo al trabajo académico se verifican con más frecuencia en las escuelas del sur de la Ciudad de Buenos Aires y en las que el nivel educativo materno es menor y donde una gran cantidad de estudiantes son primera generación de estudiantes secundarios.

Clases de apoyo

El conjunto de los trabajos que han estudiado las clases de apoyo, destaca sobre todo la dificultad en lograr la asistencia de los estudiantes. Así, las mismas autoras citadas precedentemente señalan que, pese a que la visibilidad y la 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 declararon no haber concurrido. Entre los que sí concurrieron, la mayoría las considera de ayuda.

Otras investigaciones se preguntan por la manera en que se configuran los contenidos o el currículum de las clases de apoyo. A diferencia de una clase regular, con su programa, sus secuencias didácticas, etc., las clases de apoyo, según algunos estudios empíricos sobre el Plan de Mejora Institucional se organizan en torno las demandas de los estudiantes. Esto quiere decir que, salvo excepciones, el “programa” de las clases de apoyo responde a lo que los y las estudiantes enuncian como sus carencias. La pregunta que surge en este punto es entonces ¿es a demanda, realmente? Si la demanda configura el contenido de la clase de apoyo, sobre esta idea pesa un supuesto fundamental sobre cuyo alcance hay que preguntarse, a saber: la capacidad de demanda de los estudiantes (Pinkasz, 2015).

Talleres

Existen programas que incluyen talleres como espacios que varían la dinámica de adquisición basada en la clase frontal expositiva (Tiramonti, 2014). Los talleres, desde esta perspectiva, 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. Los estudios concluyen que estos espacios son percibidos como alternativas valiosas, aunque destacan que el abanico de propuestas para los talleres se encuentra condicionado a la posibilidad de convocar docentes cuyos perfiles respondan a las especialidades requeridas por una oferta relevante y de interés. Estos resultados podrían enun-

ciarse de una manera paradójica al evidenciar que la efectividad de una propuesta “menos” escolar como la de los talleres, queda limitada, no obstante, por variables escolares: los sistemas de contratación y la disponibilidad de perfiles.

Percepciones de los estudiantes

Algunos trabajos del equipo de investigación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Dabernigno *et al.*, 2010, 2012 y 2015, Larripa, 2011) indagan sobre la relación existente entre el involucramiento de los estudiantes y la permanencia, una relación poco estudiada en la Argentina, así como la percepción de los estudiantes. Para el estudio del involucramiento se enfocan sobre distintas dimensiones, algunas de ellas vinculadas directamente con el régimen académico, como la elección de la escuela y la asistencia, los apoyos para el ingreso, el curso introductorio al nivel, las dificultades percibidas al inicio del primer año de estudios, las inasistencias, las tutorías, clases de apoyo, otros espacios curriculares, correlacionados con los niveles de involucramiento académico y emocional de los estudiantes, etc. El estudio encuentra que hay una correlación entre la posibilidad de elegir la escuela a la que se concurre y el involucramiento de los estudiantes y advierten sobre la posible incidencia de concurrir a una escuela no elegida –percibida como la que les tocó– en el abandono escolar.

Señalan también, que las dificultades percibidas con más frecuencia por los estudiantes corresponden a la dimensión académica ya que “preparar y organizarme con varias materias a la vez” es la que más respuestas concentró. También aparece mencionada la desorientación acerca de la forma de calificar en las materias y el –no– saber qué esperar de cada profesor. Estos resultados contribuyen a la idea y a la práctica –según hemos recogido en los capítulos II y III– de generar instancias para facilitar el aprendizaje del “oficio del estudiante”, así como explicitar las reglas de juego básicas sobre calificación y acreditación.

Se evidencia, no obstante, una paradoja, en la Ciudad de Buenos Aires, 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, el estudio refiere a que los aspectos más apreciados están asociados a la dimensión social y emocional y menos con la organización académica que es lo que más dificultades les trae.

4. Iniciativas que modifican la organización institucional en varias dimensiones a la vez

En este apartado se agrupan aquellos trabajos que tienen como objeto de estudio una política o iniciativas que proponen una nueva organización institucional. Es decir que las modificaciones no se refieren a aspectos parciales del régimen académico, sino a la creación de nuevas instituciones con características que las diferencian de la escuela común. Se re-

cuperan aportes de estudios que abordaron las Escuelas de Reingreso (EdR), los Centros de Escolarización de Jóvenes y Adultos (CESAJ), la Escuela Centro de Cambios, el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT -14 -17) y otras iniciativas intensivas. Si bien ya se hizo referencia a ellos en el apartado anterior cuando han sido tomados para analizar los trabajos desde el punto de vista de los cambios en el régimen académico o para comparaciones entre iniciativas, se proponer aquí volver sobre ellas con algo más de detalle porque pueden ser consideradas como experiencias que realizan modificaciones a la organización institucional que luego han sido tomadas como referencia.

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 Aires, ya sea de modo exclusivo 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 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), se analiza 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. Se analiza sobre todo la particularidad de constituirse en una propuesta diferencial pensada para un grupo de jóvenes que habían sido excluidos de la escolaridad tradicional.

El Régimen Académico de las escuelas de reingreso permite la promoción por asignatura y elimina la repetición de un año completo. Esto tiene como consecuencia que el estudiante siempre avanza en su trayectoria. La investigación señala, no obstante que han sido pocos los establecimientos del programa que pudieron convertir a los trayectos individuales en el organizador institucional, dado que muchas escuelas tratan de evitar la multiplicación de trayectos. La investigación explica esta limitación en clave cultural, al señalar que prima entre los docentes el supuesto de homogeneidad en el cursado, así como una valoración de las trayectorias ideales por sobre las reales.

Las escuelas de reingreso, asimismo, introdujeron la asistencia por asignatura y al mismo tiempo pusieron un límite a los estudiantes que podían ingresar y salir una sola vez de la institución, cuando no tuvieran obligaciones de cursada. La investigación identifica en este punto el desafío que planteó un régimen de asistencia por asignatura, al recoger la dificultad de los establecimientos en cubrir las actividades de los estudiantes cuándo están presentes en la institución, sin estar estructurado su tiempo por las clases tradicionales.

Estas tensiones, en relación con los trayectos y la asistencia, fueron leídas como expresión de la tensión más general que existe entre el diseño de nuevas estrategias de cursada y su convivencia con los formatos aún vigentes en los establecimientos y que presionan para adecuarlas a las formas tradicionales.

Asimismo, las escuelas de reingreso incorporaron talleres opcionales, sin la obligación de acreditación. Algunas de las dificultades detectadas se refieren a que los horarios disponibles dificultan las posibilidades de cursado –muchas veces a contraturno– y que la opcionalidad y los horarios de cursada podrían minar los incentivos y generar obstáculos para la asistencia a los talleres.

Otros de los aspectos destacados por la investigación, se refieren al papel del director y al peso del acompañamiento desde las instancias centrales de la jurisdicción para la apropiación de la iniciativa.

En relación con los profesores, se destacó la importancia de los procedimientos de contratación y de selección. Un grupo importante de docentes es designado por cargo, lo que permite la incorporación de tareas de acompañamiento a los estudiantes. La selección de docentes, mediante un procedimiento específico para participar de la experiencia, facilita el compromiso profesional con la iniciativa y puso de relieve, según la investigación, la importancia de los procesos de socialización profesional previos como criterios de selección de personal.

En particular, sobre el tópico del trabajo docente, los textos de Arroyo y Poliak (2011), así como los trabajos de Nobile (2014 a y b), Nobile y Arroyo (2014, 2015) y Ziegler y Nobile (2011), analizan el tipo de relaciones que se construyen en la escuela secundaria entre docentes y alumnos y la incidencia de las condiciones organizacionales en las relaciones sociales escolares. Las investigaciones destacan la personalización de los vínculos, la confianza y no culpabilización sobre los estudiantes como factores explicativos de experiencia escolar, así como los modos en los que resignifica la idea del mérito, la responsabilidad individual y sus efectos sobre las trayectorias y las identidades estudiantiles.

En síntesis, estos trabajos destacan que el diseño de las escuelas de reingreso, propone una organización institucional novedosa para el sistema educativo argentino. Su estructura revisa la escuela graduada y los agrupamientos homogéneos, dada la posibilidad de cursar por trayectos y de reagrupar estudiantes. Al mismo tiempo, la investigación destaca que el currículo mosaico permanece inalterado, dado que la materia continúa siendo la unidad de acreditación, sin espacios de articulación de contenidos.

En cuanto a su aplicación, la investigación puso en evidencia la tensión entre gradualidad y anualidad al mantener en la normativa una duración teórica expresada en años, los intentos

en distintas instituciones de reducir los trayectos a excepciones, las dificultades que implica organizar agrupamientos con adolescentes y jóvenes de distintas edades.

Por su parte, los trabajos de Marcelo Krichesky *et al.*, (2007, 2013, 2015) quien reconstruye la experiencia a partir de las voces de directivos, docentes y estudiantes, destacan los efectos positivos que estos dispositivos tienen sobre la confianza en la posibilidad de aprender. Destacan, asimismo, a los talleres, a las tutorías y al trabajo personalizado del directivo o del docente, como dispositivos de apoyo efectivos para la socialización en la vida escolar de estudiantes que pasaron por malas experiencias educativas.

Junto con estos aspectos positivos los estudios señalan algunos problemas que supuso la variación del régimen académico como, por ejemplo, la falta de un grupo de pares estable y las dificultades para hacer efectiva la asistencia en los espacios curriculares opcionales. En este sentido, se subraya 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 se refiere a la dificultad para organizar los trayectos ya que, en ocasiones, se produce superposición de las asignaturas que deberían cursar los estudiantes. Esto último pone de relieve que las dificultades para poner en marcha opciones a la organización de grupos por cohorte homogénea no sólo encuentran resistencias culturales, sino también restricciones organizacionales.

Por su parte Meo *et al.*, (2014) enfocan el modo en que este tipo de escuelas logran dar respuesta a la separación entre el “afuera” y el “adentro” escolar, dado que 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” (65). 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 trayectorias de los estudiantes. En este sentido, analizan por un lado la necesidad de contemplar las características de la población para estructurar la enseñanza, considerando 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 parte del supuesto de los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Como resultado de esta investigación, la autora destaca la importancia del ajuste del orden institucional a las posibilidades reales de cursada, dado que “las ER 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” (Briscioli, 2014:149). Un aporte de este trabajo pone el foco en las trayectorias reales al destacar el tiempo que para algunos estudiantes implica finalizar el secundario. En algunos casos, algunos jóvenes demoraron de 10 a 12 años situación que da cuenta del costo material y emocional que conlleva una trayectoria de este tipo.

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.

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 Escuela de Educación Media, una escuela técnica, una escuela de reingreso y un liceo-. Se destaca de este estudio la descripción de las características más comunes entre las estrategias empleadas para remover obstáculos que dificultan la continuidad 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 en las condiciones de la organización estándar
- La preparación en contraturno de las materias previas (que pueden ser tres)
- El proyecto de andamiaje con co-docencia: 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 importancia de la personalización de las relaciones pedagógicas y la relevancia de prestar atención a la dimensión de vincular
- Los talleres que intentan romper con la lógica disciplinar (radio, sexualidad, reciclado, convivencia)
- La flexibilidad en la asistencia
- La relación con la comunidad, ya sea por su participación en la escuela o por ser parte el establecimiento de redes interinstitucionales

Estas acciones pueden ser sostenidas gracias a las 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 dimensión vincular como clave para garantizar la inclusión.

Centros de escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)

Otro estudio del mismo autor (Krichesky, 2014) analiza los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes en el marco de un trabajo de investigación más amplio que aborda distintas experiencias con formatos alternativos: además de los CESAJ, se consideraron escuelas de re-ingreso y los Bachilleratos Populares. Todas experiencias de baja escala y alta intensidad.

En relación con el régimen académico de los CESAJ, la descripción pone de manifiesto algunas de sus características relevantes:

- *Acreditación* “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*. Funcionan 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.

A partir de las voces de los estudiantes y docentes, puede decirse que lo que resulta más valorado es:

- *Socialización escolar*: se trabaja en la construcción del oficio del alumno,
- *Reconocimiento*: se valora 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.
- *Escala*: 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. Este proyecto se centra en las dificultades que tienen los estudiantes en la transición entre el nivel primario y secundario, por lo que se organiza en cuatro componentes:

- Articulación entre Nivel Primario y Nivel Secundario
- Período de ambientación
- Adecuaciones Curriculares en Primer Año del CBU
- Resignificación del rol del preceptor

En relación con el primer punto, se requirió un trabajo conjunto entre las autoridades de ambos niveles para intentar avanzar en una articulación curricular.

En cuanto al período de ambientación el trabajo releva que el propósito principal es ingresar a los estudiantes a la lógica del conocimiento curricular más especializado, rutinas, reglas de funcionamiento y las expectativas sobre el comportamiento de los estudiantes de escuela secundaria.

En cuanto a las adecuaciones curriculares el proyecto desplegó tres estrategias: la cátedra compartida -entre docentes de las Áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artística-, la tutoría disciplinar para orientar en la lógica disciplinar a los ingresantes y el desarrollo disciplinar integrado por núcleos o problemas que permitan un abordaje desde distintas disciplinas.

Para Yapur (2012 a y b) que indagó entre otras cuestiones los modos de integración disciplinar, se verifican dos modos distintos de apropiación del trabajo integrado. En la escuela privada se pone 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 los saberes didácticos disponibles y la propuesta se reduce a una estrategia 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.

En este sentido, lo novedoso de la propuesta en relación con las formas de evaluación y acreditación, ha sido que contemplaba notas parciales, síntesis integradora o una evaluación por área que se realizaría en forma consensuada por todos los docentes involucrados en el espacio.

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. La investigación sostiene que, más allá de las intencionalidades de la propuesta, los modos en que esta función se desarrolló dependieron de las condiciones institucionales.

La información cuantitativa sugiere un impacto parcial. De los indicadores surge que, si bien hubo una mejora en primer año en la tasa de promoción y una baja en la de no promoción en primer año, se verificó un comportamiento inverso en los segundos años de estas escuelas. De este modo se abona la conclusión de que se verifica el traslado al segundo año de los problemas que antes se situaban en el primero, por lo que es necesaria la revisión de todo el nivel.

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

Un conjunto de trabajos aborda este programa 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 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. En relación con la descripción propuesta, los distintos trabajos señalan las siguientes características centrales:

- Reconoce las materias aprobadas del secundario que trae el alumno
- Los estudiantes avanzan por correlatividades, por lo que se evita la repitencia de un año escolar completo
- Cuentan con una estructura organizacional y pedagógica 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
- El curriculum está organizado en espacios obligatorios y optativos
- Los docentes son designados por cargo o por espacio curricular, contando con horas para clases presenciales y tutorías
- Se amplía el límite de inasistencias y la asistencia se establece por asignaturas y no por jornada completa

Los resultados de la investigación indican que el programa se caracteriza por su flexibilidad y construye otro clima y otros vínculos que, en algunos casos, explican un incremento de la retención escolar. Sin embargo, sostienen las investigadoras, que se verificaron menos avances en la construcción de dispositivos de acompañamiento más específicos que apoyen el trabajo con docentes por disciplinas, a las tutorías, al trabajo de 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.

Esto pareciera explicar que el esfuerzo de inclusión, haya quedado circunscripto a lo que, en cada establecimiento y sus docentes, pudieran realizar. Es decir, los resultados señalan la tensión que se establece entre la autonomía que el programa otorga a los establecimientos y los recursos de los que éstos disponen.

Otras propuestas de cambio en la escuela secundaria

En el marco de una investigación reciente realizada por Unicef – FLACSO (Tiramonti et al. 2018) analizan la implementación de iniciativas recientes en la escuela secundaria de cuatro provincias que introducen cambios en alguna/s de la/s dimensiones del régimen académico. El trabajo muestra las distintas estrategias de implementación que asumen las jurisdicciones. 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, otras combinan la intensidad y universalidad.

En relación con las primeras la investigación estudia las escuelas de Nuevo Formato de Tucumán y las escuelas PROA de la provincia de Córdoba; y en relación con las segundas estudian el régimen académico de la provincia de Buenos Aires. Además, analizan la nueva escuela secundaria de la Provincia de Río Negro, política que se destaca por ser extensiva y aplicada a todo el sistema provincial y el “Vuelvo a Estudiar” territorial de la Provincia de Santa Fe, iniciativa que no realiza modificaciones en las escuelas secundarias, sino que construye estrategias complementarias para favorecer la inclusión.

El estudio describe las iniciativas y la identificación de algunos de los núcleos centrales que estructuran 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,

Estos cambios parecen estar dando respuesta a las dificultades de la escuela para incorporar a nuevos sectores y en modificar la organización institucional –preocupaciones frecuentadas en las iniciativas analizadas a lo largo del capítulo–, así como la relación con el conocimiento a través de la dimensión curricular³⁶.

Simultáneamente el estudio señala algunas cuestiones pendientes o que requieren mayor desarrollo por parte de la responsabilidad jurisdiccional como es la formación docente, la evaluación

36. En relación con este último tópico podría formularse la hipótesis de la existencia de una nueva generación de iniciativas que incluyen la dimensión curricular con mayor intensidad que la generación previa. Ver al respecto, Montes, *et al.*, 2019.

y el monitoreo, cálculos de costos y uso de la información. Es importante destacar esta última observación ya que se trata de tópicos directamente vinculados con las capacidades políticas y técnicas de las jurisdicciones.

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 Nueva escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (NES). 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 la incorporación de los Espacios curriculares específicos y obligatorios (ECEO) junto con la posibilidad de elegir trayectos artísticos y 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 Proyecto Curricular Institucional, 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: la infraestructura y equipamiento, limitaciones en la disponibilidad de cargos docentes, la necesidad de tiempos y formación específica. Estas dimensiones son señaladas por los directores y asesores como algunas de las condiciones que debilitan la implementación de la nueva propuesta curricular.

Capítulo IV.

Conclusiones acerca de los cambios en las condiciones de escolarización

Este trabajo ha estudiado los cambios en los regímenes académicos de siete provincias de la Argentina bajo el interrogante sobre el alcance de las modificaciones a las condiciones de escolarización de la escuela secundaria argentina. Por tanto, además de los regímenes académicos indagó complementariamente en otras dos dimensiones que configuran las condiciones de escolarización como son la organización curricular y algunos rasgos que describen la organización del trabajo de los profesores adaptada a los regímenes académicos bajo estudio.

El encuadre normativo principal de los cambios en el régimen académico está dado básicamente por los acuerdos federales 84/09, 93/09, por el 103/10 y por el Marco de Organización de Aprendizajes para la Educación Argentina sancionado por el Consejo Federal, por la resolución 330/17 que en su Anexo II "Criterios para la elaboración de Planes Jurisdiccionales de Nivel Secundario" definió en relación con el objeto de este estudio:

- 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 aprendizajes y de trayectorias escolares.

1. Principales cambios incorporados a los Regímenes Académicos

El análisis desplegado en el capítulo I, a partir del análisis en profundidad realizado en 7 jurisdicciones, permite señalar que, en relación con los principales componentes de los Regímenes Académicos, las normativas mantienen el predominio del ciclo lectivo anual. En CABA y en Río Negro, se observa la graduación bianual para los primeros dos años del ciclo básico. El ciclo lectivo se subdivide en cuatrimestres o trimestres, aunque se advierte una tendencia a regular los tiempos que los profesores originalmente administraban en el aula, dado que la normativa tiende a organizar el año y sus períodos en tiempos de apoyo a la acreditación y en tiempos de dar evidencias de lo aprendido. En algunas provincias esta regla se aplica a los estudiantes que no acreditan. Las subdivisiones del ciclo anual están definidas por las instancias de acreditación parcial. La provincia de Río Negro propone una subdivisión más específica al establecer tiempos para la adquisición de conocimientos nuevos y para la consolidación de conocimientos. La segunda diferencia es que la subdivisión del calendario escolar anual se aplica a todos los estudiantes, hayan o no presentado dificultades para acreditar. Esta organización pareciera favorecer la coordinación entre profesores y entre estudiantes para permitir reagrupamientos de alumnos según sus ritmos de acreditación.

Un punto sobresaliente en las siete provincias cuya normativa ha sido analizada es la modificación al régimen de asistencia. Se modificó el cómputo de la asistencia, se han extendido las causales de “justificación” de inasistencias a situaciones que amplían la condición de alumno. Para favorecer la acreditación por asignatura o área se tiende a adoptar el cómputo por espacio curricular. Lo destacable no radica, sin embargo, en el cómputo de la asistencia sino en la responsabilidad del equipo docente en cumplir con el requerimiento del derecho a la educación y el sostenimiento de la escolaridad del estudiante con independencia de la condición de presencia del estudiante. No obstante, como indican algunas investigaciones reseñadas en este estudio (ver capítulo II), la aplicación de los regímenes de asistencia todavía conserva márgenes de discrecionalidad pueden dar lugar a prácticas selectivas. El desafío central radica en que el establecimiento conserva la responsabilidad por la enseñanza sin que la condición de presencia varíe esta responsabilidad y exige un despliegue de recursos, estrategias organizacionales y pedagógicas que no siempre están disponibles en los establecimientos.

En cuanto a la acreditación, los cambios se centran en la modificación de las unidades de acreditación para permitir el reconocimiento de campos integrados y otras variantes de espacios curriculares que no sean únicamente los disciplinares. Los regímenes académicos parecen registrar que la acreditación es un “incentivo” para el cursado y que, como ha sido confirmado por algunas investigaciones, los espacios que no son acreditables, quedan relegados frente a otros que sí lo son. Asimismo, algunas provincias segmentan la acreditación en acreditaciones parciales y acumulativas y promueven una mayor flexibilidad en los tiempos de acreditación tornando aceptables diferentes ritmos para distintos estudiantes.

Tal vez, una de las modificaciones más relevantes sea la introducción de la correlatividad que permite acreditar de manera automática una asignatura de un nivel previo cuando se acredita una de nivel superior. La correlatividad requiere una secuencia de conocimientos, progresiva y acumulativa, que, por su parte, exige un currículum secuenciado con un criterio de planificación “en espiral”. La manera en que se concreta este requisito en las escuelas no ha sido indagada por este estudio. Su aplicación de acuerdo con los regímenes académicos analizados descansa en la figura de los “acuerdos institucionales” de evaluación que son el anclaje de los criterios de acreditación y que, como hemos visto, sigue una suerte de tradición curricular de varias décadas en la Argentina en virtud de la cual las jurisdicciones delegan en las escuelas. La provincia de Río Negro, que es la provincia que pareciera apostar decididamente a formas de acreditación que diluyan la promoción en bloque, habiliten la promoción por asignatura o área y permitan desacoplar itinerarios de cursada del ritmo sincrónico de una de una cohorte, promueve de manera sistemática, como se ha señalado, la planificación de equipos docentes por área o campos de conocimiento para, entre otras cuestiones, atender a este problema. La provincia de La Pampa, aunque este estudio no ha indagado en las escuelas de la jurisdicción, somete los acuerdos de evaluación a la supervisión de la autoridad zonal, tal vez como una manera de regular la consistencia de criterios entre establecimientos. Recientemente, las resoluciones federales 342/18 y 343/18, han establecido una progresión de indicadores de logro para la enseñanza que, en algún sentido, tendería a regular la autonomía mediante la cual las jurisdicciones se manejan en esta materia.

De los regímenes académicos analizados se desprende una preocupación, derivada de los acuerdos federales que los enmarcan, por explicitar la función pedagógica de la evaluación y diferenciarla de la dimensión administrativa de la acreditación. Al mismo tiempo, fortalecen la obligación de informar a estudiantes y familias sobre los criterios y los procedimientos de evaluación, bajo el principio de que conocer y comprender las “reglas de juego” académicas fortalece las oportunidades de escolarización de los estudiantes. La relación entre evaluación, acreditación y promoción, es un punto crucial de complejidad mayúscula, difícil de regular normativamente. Se volverá sobre este punto en un próximo apartado para resaltar la importancia de las prácticas de evaluación pedagógica en la regulación de las trayectorias de los estudiantes, importancia que se ve acentuada si se quiere alterar las cronologías (Terigi, 2010) de la escuela secundaria y gestionar simultáneamente diferentes ritmos de adquisición de los estudiantes.

La habilitación de múltiples itinerarios de cursada es una de las medidas que bajo la expresión de “acompañamiento de trayectorias” se puede leer en todos los regímenes académicos analizados. Todos, sin excepción, establecen la organización de instancias y modalidades de acompañamiento y apoyo para dar lugar a diferentes ritmos de cursada. Para acompañar los cambios de los regímenes académicos, las provincias, con diferentes recursos y en distintas escalas, han creado nuevas funciones docentes y ampliado las existentes para asumir el esfuerzo organizacional que esta responsabilidad implica. La alteración del requisito de presencia y la búsqueda de moda-

lidades organizacionales y pedagógicas que alojen una multiplicidad de itinerarios de cursada, se cuentan entre los aspectos más complejos de asumir para las escuelas, como dan cuenta las numerosas investigaciones reseñadas.

El criterio de promoción anual se mantiene con pocas alteraciones, aunque dos de las siete provincias estudiadas establecen un período bianual para primer y segundo año. Todas las provincias, con excepción de Río Negro, permiten la promoción con dos o tres espacios pendientes de acreditación. El tercer espacio pendiente, cuando existe esta opción, define una promoción condicionada a la acreditación de una de las unidades adeudadas durante el año lectivo. Existen intentos de que el recursado completo de un año en el caso de la no promoción, no sea repetición, indicando que la vuelta a cursar una asignatura ya acreditada sea una profundización. La Rioja contempla la posibilidad de cursar por espacio curricular en distintos años. En este caso se evita la repetición y el estudiante cursa el o los espacios pendientes en el turno contrario o en el mismo turno, cuando esto fuera posible. No se ha podido determinar si esta opción es frecuente en la provincia ni sus resultados. Finalmente, la provincia de Río Negro evita la repetición y asigna a un Comité Académico conformado en cada escuela, la responsabilidad de redefinir las trayectorias de los estudiantes según su desempeño acumulado en varios períodos.

En general, se mantienen los agrupamientos por cohorte anual, los espacios de integración, cuando los hay, son los momentos propicios para reagrupar estudiantes. La provincia de Río Negro enuncia una definición de "agrupamiento" que deja abierta la posibilidad de que existan cursos de estudiantes por unidad curricular y no por grupo clase de cohorte anual, aunque no se ha verificado, en las cuatro escuelas entrevistadas, que este recurso se haya puesto en práctica, tal vez por lo reciente de los cambios.

En cuanto al currículum, la organización predominante continúa siendo por disciplina o por área con una tendencia a la integración de espacios curriculares en momentos específicos del año, como se ha señalado. Se trata de períodos especiales dedicados a poner en práctica una organización por temas o problemas, en diversos formatos, como talleres, a cargo de más de un profesor, en los que se promueve un abordaje común entre varias disciplinas. La particularidad en algunas provincias como La Rioja es que han diseñado instancias integradas de acreditación para "espacios críticos", es decir para espacios con frecuentes dificultades de acreditación entre los estudiantes.

La tarea de construir la integración está a cargo de los profesores en cada establecimiento. Las jurisdicciones delegan la construcción de las secuencias de conocimiento integrado en las posibilidades y los recursos de los equipos institucionales. Para esta tarea, La Rioja, Tucumán, Río Negro y CABA despliegan instancias de apoyo mediante la producción de recursos, en algunos casos en línea o en plataformas de acceso en línea, combinadas con diferentes dosis de asesoramiento a los establecimientos.

Como se ha afirmado, los regímenes académicos requieren funciones docentes “descentradas” de la docencia frente a curso y alejadas de una pedagogía que postule a la presencia del estudiante en el aula como condición única para el aprendizaje. En este sentido, todas las provincias amplían las funciones profesionales disponibles en el equipo docente. Esta ampliación incluye tareas de apoyo a la enseñanza o tutoría pedagógica, competencias de programación didáctica, de elaboración de materiales de apoyo, además de tareas de coordinación y de información para el seguimiento de las trayectorias. Un rápido inventario, no exhaustivo, de tales funciones y competencias, permite vislumbrar lo siguiente:

- Programación pedagógica: demandada por los requerimientos de organización curricular de campos integrados en sus diferentes versiones y para la reformulación de secuencias didácticas dentro de campos disciplinares para la atención de estudiantes con itinerarios especiales de cursada.
- Tareas de tutoría y seguimiento personalizado de estudiantes que están involucrados en programas de apoyo pedagógico personalizado o intensificado.
- Tareas de tutoría para el tratamiento de problemáticas de integración grupal y de convivencia o de situaciones de conflicto individuales.
- Tareas de procesamiento, análisis y distribución de información relevante para sí, para el equipo docente y para las familias.
- Capacidades para el desarrollo de pedagogías o tutorías “en línea”
- Tareas de supervisión y coordinación.

La mención de estas funciones y competencias no supone que las mismas estén disponibles entre los equipos docentes, aunque parecen dar cuenta de los perfiles requeridos para dichas funciones.

2. Aspectos a destacar que requieren otros abordajes

Entre los desafíos más grandes que están intentando resolver las provincias y los establecimientos en virtud de los cambios en el régimen académico figura la mutación de los regímenes de presencialidad y de la condición de cursado simultáneo de estudiantes agrupados por cohorte anual.

¿La alteración en las modalidades de computar asistencia deberían verse como una “flexibilización” de las inasistencias permitidas para aquellos estudiantes que “faltan mucho” o que están ausentes por un largo período, o como el requerimiento de un modelo de escuela capaz de enseñar con otro régimen de presencia? ¿Se trata de sancionar un régimen de asistencia más laxo o de modificar radicalmente la relación entre presencia, enseñanza y aprendizaje? Estos interrogantes no deberían pasar por alto que las razones que alteran la frecuencia de asistencia de los estudiantes a la escuela secundaria, por caso, embarazo, maternidad o paternidad, trabajo temporario, cuidados domésticos, migración, están directamente relacionadas con las oportu-

nidades y posibilidades que tienen los estudiantes en tal condición para aprovechar condiciones de escolarización, cualquiera sea su naturaleza.

El avance sincrónico de todos los estudiantes agrupados en un mismo curso por la secuencia de contenidos prevista por el currículum, es otra de las condiciones de escolarización que los regímenes académicos alteran, aunque lo hagan en distintos grados. Nuevamente, la cuestión puede plantearse como un interrogante: ¿se está ante la pretensión de flexibilizar las maneras de cursar para que aquellos estudiantes en condiciones especiales tengan la posibilidad de seguir trayectorias reales -esto es, no forzadas por el ritmo que establece la escuela graduada y anualizada-, o se trata de ir a un modelo de escuela en el cual esta oportunidad exista teóricamente para todos los estudiantes? O formulado de otra manera ¿qué modelo de escolaridad ofrecen aquellas escuelas en donde los estudiantes que denominamos aquí "en condiciones especiales" son mayoría dados los mecanismos, formales e informales, de reorientación de matrícula existentes en el sistema educativo?

La cuestión así formulada, pone entre dos polos a la reforma de las condiciones de escolarización: el de la flexibilización de la matriz escolar existente y el de la reforma radical del modelo organizacional. Se señala que esta formulación es empleada aquí como recurso analítico y no como una exigencia a las políticas educativas de las provincias alcanzadas por este estudio. Su planteo supone volver sobre la pregunta que hemos formulado acerca de cuáles son las condiciones organizacionales y pedagógicas necesarias para "moverse" entre ambos polos.

Se ha planteado asimismo en este informe, que es posible ver a la acreditación y a la promoción como dispositivos que regulan el avance en la escolaridad de los estudiantes. Como hemos también señalado, la acreditación tiene dos condiciones, la asistencia a un porcentaje determinado de clases y la constatación del logro de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes. La asistencia ya no parece ser "eliminadora" aunque permanece como condición a ser tenida en cuenta y reenvía al problema del modelo de enseñanza presencial recién aludido, al plantear un conjunto de problemas a la enseñanza basada en este modelo. El desarrollo de una pedagogía de "presencialidad asistida", que acuda a herramientas de educación en línea, tutorías y demás estrategias pareciera ser una de las áreas de producción de saber pedagógico y organizacional más importantes a ser profundizadas. El desarrollo de estas herramientas debe resolver la paradoja de que las mismas requieren una autonomía para el aprendizaje que pareciera ser una propiedad que la escuela secundaria no acierta a desarrollar ni siquiera en los circuitos escolares favorecidos a los que asisten poblaciones con soportes sociales y culturales que no dependen de la escolarización. Como se ha visto, los regímenes académicos expresan la preocupación por la formación en el "oficio de estudiante", propician instancias para que los ingresantes internalicen la dinámica de la escolarización secundaria, mientras que los requerimientos de autonomía requeridos por una "presencialidad asistida", parecieran ser más propios del nivel universitario.

La constatación del logro de los aprendizajes, que remite a las problemáticas de la evaluación y la calificación, presenta, al menos, tres aspectos a considerar. Por una parte, está referenciada en un cierto nivel de logro de contenidos establecidos por los diseños curriculares provinciales y por los acuerdos institucionales de evaluación, que como recogimos en el capítulo I, es un punto común en todos los regímenes académicos analizados. El segundo aspecto es la gestión del desacople entre los tiempos de acreditación de algunos estudiantes respecto de la marcha del “grupo clase” que supone la habilitación por parte de los regímenes académicos de una diversidad de itinerarios de cursada y de cuya amplitud depende asimismo la complejidad de dicha gestión. El tercer aspecto es la dimensión informativa. Al respecto, los regímenes académicos han avanzado en la obligación de que los estudiantes y las familias se informen acerca de las oportunidades de acreditación disponibles, de los contenidos y objetivos involucrados en la evaluación, requerimiento que también genera la necesidad de implementar nuevas tecnologías para realizar esa tarea. Es conveniente volver sobre estos tres aspectos y repasar lo que se sabe -y lo que no se sabe- acerca de su funcionamiento real.

Además, las descripciones de las prácticas de evaluación reportadas por las investigaciones reseñadas en el capítulo II muestran que la valoración y las decisiones de calificación no necesariamente están ligadas de manera exclusiva a la constatación de logros, sino que involucran criterios que incluyen -a veces de manera discrecional- el comportamiento, el esfuerzo, así como la negociación, la compensación hacia los estudiantes, prácticas dirigidas al logro de un orden regulativo dentro de la clase.

Finalmente, aunque las normativas nacionales y provinciales tienen a separar las funciones pedagógicas de las funciones administrativas de la evaluación y orientan a la definición de un concepto amplio de evaluación, que incluye a la observación del desempeño de los estudiantes, al análisis de diversos tipos de producciones y el empleo de una variedad de instrumentos, las investigaciones tienden a señalar que las exigencias administrativas de la acreditación tienen un fuerte peso sobre la evaluación tanto entre profesores como entre estudiantes.

El panorama compuesto por la descripción anterior permite afirmar que la acreditación puede estar sometida a una dispersión de criterios y que la gestión de esta dispersión es una dimensión central para tener en cuenta. En segundo lugar, que las prácticas de evaluación constituyen un universo complejo, si bien esta constatación no es novedosa, pareciera reforzar la idea de que para acompañar a las alteraciones de los regímenes académicos -que buscan desacoplar ritmos particulares de adquisición de un ritmo uniforme y no someter a todos los estudiantes a la misma cronología- las funciones de la llamada evaluación de proceso deben ser desarrolladas a un nivel en el que no parecen estar en el campo de la educación secundaria en nuestro país de manera generalizada.

En este sentido pareciera que los regímenes académicos suponen una función y un ejercicio de la evaluación que no es el que existe en la práctica o que solo se verifica parcialmente. Es un rasgo bien conocido que las normas tienden a no distinguir entre prescripción y realidad. Pero se trata de un problema de otro orden cuando esta falta de distinción es asumida por la perspectiva de quienes tiene a su cargo la acción pedagógica.

Este estudio ha abordado el análisis de los marcos normativos que impulsan los cambios al nivel secundario a partir de la sanción de su obligatoriedad y las modificaciones realizadas en muchas de las provincias ante estas nuevas demandas en sus marcos normativos.

Por otra parte, el estado del arte presentado en el capítulo II permitió constatar la inexistencia de estudios evaluativos o que monitoreen la implementación de las acciones realizadas, por eso se consideró de relevancia incluir los hallazgos y puntos críticos sobre lo que la investigación y la política denominan Régimen Académico, agregando bajo este esquema analítico claves conceptuales para completar el diagnóstico de las decisiones tomadas en esta dirección.

Bibliografía citada

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.

Acosta, R. (2011). "Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina". *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 42.

Acosta F. y Pinkasz, D. (s/f). *La tutoría en la Escuela. Notas para una historia*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Aisenson, D. (2011). "Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados" *Espacios en Blanco NEES - UNCPBA*, 21, p 155-182.

Alterman, N. y 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.

Anijovich, R. (2010). *La Evaluación Significativa*. Paidós Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ardiles, M. (2014). *Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas*. Praxis Educativa. N° 1. UNLPAM, Santa Rosa.

Arroyo, M.; Nobile, M.; Sendón, M.A. 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.

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*. FLACSO - 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: 978-950-658358-3. Octubre de 2014.

Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). "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.; Litichever, L. y Merodo, A. (2016). "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.

Arroyo, M.; Corvalán, T. y Merodo, A. (2017). "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. y Merodo, A. (2018). "Puesto de trabajo docente y cultura escolar. 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.

Austral, R. Otero, M., (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.

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.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires", en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7-4.

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.

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, M. (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 - Nº 13 - mayo CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Benchimol, K., Krichesky, G. y Pogrè, 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 Pinkasz (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.

Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Morata, Madrid.

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina, GEL. 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.

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.

Briscioli, B. (2015). Reseña de tesis de doctorado, en revista Propuesta Educativa. Nº 23, Buenos Aires, FLACSO- Argentina.

Brignardello, I. (2015). Las trayectorias escolares en la educación secundaria argentina. Análisis de políticas educativas nacionales y provinciales en el período 2003 - 2014. Políticas Educativas, Santa María, Vol. 9, Nro 1, p. 121-135, 2015 - ISSN: 1982-3207.

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

Camilloni, A. et al. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. PAIDÓS Buenos Aires Barcelona México.

Canevari, J. y Montes, N. (2012). "Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010 [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1766/ev.1766.pdf

Carranza, A.; Kravetz, S. (2010). Políticas públicas y educación secundaria. Revista Políticas Educativas. Nº 2. Año 3. Porto Alegre.

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.

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. 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.; 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.; Austral, R. y Larripa, S. (2015). El trabajo de docentes tutores en escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Resultados de dos investigaciones, ponencia presentada en III congreso de Red Estrado, 2, 3 y 4 de septiembre de 2015. Ensenada, FAHCE, UNLP, Buenos Aires.

Draghi, María José 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 al (2010). Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos "Metodología de Transición Asistida". UNICEF- Argentina. Buenos Aires.

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.

Falconi, O. (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.

Falconi, O. (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 Epoca. Revista Electrónica. Enero 2015, Nº 65 "Innovación Educativa" Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. EN:http://revistas.iberomx.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=19&id_articulo=232&id_seccion=110&active=109&pagina=48

Ferreyra, Horacio 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.

FLACSO - UNICEF (2018). Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial, primera etapa. Buenos Aires.

Fumagalli, L. (2013). "El currículo prescripto, una norma pública. Un estudio del proceso de regulación estatal del contenido de enseñanza en escuelas de secundaria básica ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires". FLACSO - Argentina, Tesis de Doctorado, inédita. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Galarza, D. (2000). "La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones", Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Hiller y otros (2002) "La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio". Accesible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2002la_experiencia_de_horas_extra_clase_en_el_proyecto_13_y_en_el_cbg_su_incidencia_en_el_mejoramiento_de_la_calidad_educativa_del_nivel_medio_0.pdf

IPE-UNESCO / Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (2007). Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires.

Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Kravetz, S. (2012). Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial "inclusión /terminalidad de la escuela secundaria, Cuadernos de educación. Nº 10. UNC. Córdoba.

Krichesky, G. (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.

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

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

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

Krichesky, M.; Greco, M. y Saguier, M. (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.

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.

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.

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.

Misuraca, M. R. y Zilak, S. (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.

Milstein y Meo, A. (2015). "Escuelas medias y programas socio-educativos: modificaciones en las relaciones de poder" Actas sobre las jornadas sobre etnografía y procesos educativos. Buenos Aires, ISSN 2362-5775. Accesible en: <http://pas.ides.org.ar/files/2016/01/Milstein-y-Meo.pdf>

Montes, N., Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). "Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional". Revista Estado y Políticas Públicas. Año VII, Núm. 13, 103-127.

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. Accesible e: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven en la escuela, Grupo Editor Universitario, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Osorio, E. (2014). "Un estudio de los mecanismos de selección y regulación de la matrícula en tres

escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". FLACSO - Argentina, Tesis de Doctorado, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Perazza, R. (2016). "La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros". Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, accesible en: <http://hdl.handle.net/10469/12030>

Pinkasz, D. (2015). "Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina", Propuesta Educativa, Número 44, Año 24, Nov. 2015 Vol 2, Págs. 8 a 23, ISSN 1995- 7785.

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).

Rigal, L. (s/f). Estudio sobre sistemas de inscripción en la educación secundaria, Buenos Aires, DIIE, Ministerio de Educación, Ciencia, Tecnología y Cultura (en prensa).

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.

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.

Szilak, S. M. (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.

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.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en Propuesta Educativa No 29. Año 17, a.15, vol.1, n.º.29, pp. 63-71. FLACSO Argentina.

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

Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Educar: saberes alterados, Buenos Aires, Del Estante.

Terigi, F. (2010). "Sobre las cronologías del aprendizaje". En Frigerio y Diker (comp) Educar: saberes alterados, Librería del Estante, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Terigi, F. Toscano, A. G. y Briscioli, B. (2012). "La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre Régimen Académico y trayectorias escolares". Paper seleccionado para ser presentado en la Session 0: Social inequalities and

secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina, 1al 4 de agosto, 2012.

Terigi, F. (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.

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

Terigi, Flavia, Bárbara Briscioli, Carolina Scavino, Aldana Morrone, Ana Gracia Toscano. (2013), "La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", en Revista del IIICE, N° 33, mayo 2013, pp. 27-46, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Tiramonti, G. (Coord.); Arroyo, M.; Cetra, M.; Nobile, M.; Montes, N.; Poliak, N.; Sendón, M.A. y Ziegler, S. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final de investigación, FLACSO Argentina.

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

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

Tiramonti, G (2014) "Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar, FLACSO Argentina, Buenos Aires, , 2014. E-Book, Serie "Documentos e informes de investigación en educación". Accesible en: http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/Flacso-Talleres_extracurriculares_final.pdf

Tiramonti, G. (2015). "Para muestra basta un botón. Acerca de las escuelas PROA". Propuesta Educativa N° 44 Año 24. FLACSO, Buenos Aires. Accesible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=97&num=44

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.

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.

Ziegler, S. (2011). "Entre la desregulación y el tutelaje ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (Dir). Variaciones en la forma escolar. FLACSO- Argentina - Homo Sapiens, Rosario.

Ziegler, S. y Nóbile, M. (2011). "Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales", en Archivos de Ciencias de la Educación, Año 6, Nº 6, 4º Época, 2012. ISSN 2346-8866 <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

Marcos normativos

Convención Internacional de los derechos del Niño

Ley Nacional 26.061

Ley de Educación Nacional 26.206/06

Resolución 79/CFE/09

Resolución 84/CFE/09

Resolución 88/CFE/09

Resolución 93/CFE/09

Resolución 103/CFE/10

Resolución 330/CFE/17

Resolución 342/CFE/18

Resolución 343/CFE/18

ANEXO I.

Normativa relevada

Provincia	Año	Tipo	Número	Título
Bs. As.	2007	Ley	13688	Ley Provincial de Educación
CABA	1972	Ley	18514	Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes
CABA	1976	Resolución	743	Inscripción a familiares de integrantes de misiones diplomáticas extranjeras
CABA	1981	Decreto	665	Reglamenta Ley 19.514 y su modificatoria 22.416
CABA	1981	Ley	22416	Régimen laboral de profesores designados por cargos docentes en la enseñanza media
CABA	1992	Resolución	94	Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción
CABA	1992	Resolución	1036	Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción
CABA	1996	Resolución	471	Asignatura pendiente elección de lugar para rendir
CABA	1997	Resolución	728	Habilitación para rendir hasta tres asignaturas pendientes durante la tercer semana de junio
CABA	1998	Ley	137	Creación de Centros de Estudiantes
CABA	1998	Resolución	429	Habilitación para rendir hasta tres asignaturas pendientes en mayo o junio
CABA	1999	Ley	223	Sistema Escolar de Convivencia
CABA	2000	Resolución	1664	Modifica al régimen de evaluación, calificación y promoción
CABA	2001	Ley	709	Régimen Especial de Inasistencias Justificadas no computables
CABA	2001	Resolución	439	Programa Fortalecimiento Institucional
CABA	2003	Resolución	973	Espacios de trabajo disciplinar en base a los contenidos troncales de cada espacio curricular
CABA	2004	Resolución	646	Movilidad estudiantil Articulación de estudios
CABA	2004	Resolución	513	Modo de organizar la planificación y la articulación
CABA	2004	Resolución	1138	Proyecto Pedagógico Complementario
CABA	2005	Resolución	4539	Régimen académico a más flexible que contempla el cursado por trayectos
CABA	2006	Ley	1943	Creación de Centros de Estudiantes
CABA	2006	Resolución	4776	Aprueba el reglamento escolar de la Ciudad de Buenos Aires

CABA	2006	Resolución	1729	Crea el programa "Alumnas/os-Madres/Padres"
CABA	2006	Resolución	4184	Modifica los planes de estudio de primero y segundo año incorporando la figura del profesor-tutor
CABA	2007	Disposición	17	Inscripción para alumnos con Necesidades Educativas Especiales
CABA	2007	Resolución	4799	Condiciones de asistencia para alumnas/os madres/padres y/o embarazadas
CABA	2007	Resolución	4631	Movilidad estudiantil
CABA	2007	Resolución	5337	Mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación alumnas/os en condición de paternidad
CABA	2007	Resolución	2303	Proyecto Pedagógico complementario
CABA	2008	Decreto	998	Sistema Escolar de Convivencia
CABA	2008	Ley	2917	Régimen de Becas Estudiantiles para alumnos/as regulares de nivel medio/secundario de escuelas de gestión estatal
CABA	2008	Ley	2820	Creación de Centros de Estudiantes
CABA	2008	Ley	2905	Régimen de Profesores por Cargo
CABA	2008	Resolución	4340	Proyecto Pedagógico complementario
CABA	2009	Ley	203	Inscripción provisoria de alumnos menores de 18 años en los establecimientos educativos dependientes del G.C.B.A.
CABA	2009	Ley	3055	Sistema Integral de Mediación Escolar
CABA	2009	Resolución	2689	Proyecto Pedagógico complementario
CABA	2010	Resolución	3254	Proyecto Pedagógico complementario
CABA	2011	Decreto	586	Sistema Integral de Mediación Escolar
CABA	2011	Decreto	330	Creación de Centros de Estudiantes
CABA	2011	Decreto	136	Régimen de Profesores por Cargo
CABA	2011	Resolución	11684	Períodos de apoyo y acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes
CABA	2011	Resolución	2160	Régimen de Profesores por Cargo
CABA	2011	Resolución	2161	Régimen de Profesores por Cargo
CABA	2011	Resolución	5509	Régimen de Profesores por Cargo
CABA	2011	Resolución	9661	Régimen de Profesores por Cargo
CABA	2013	Resolución	3337	Sistema de Inscripciones en Línea
CABA	2013	Resolución	3178	Modifica el art.46 sobre excepciones al régimen de asistencia
CABA	2013	Resolución	616	Régimen académico de evaluación, calificación y promoción
CABA	2013	Resolución	3278	Criterios generales para la readecuación y unificación de las normativas
CABA	2013	Resolución	561	Proyecto Pedagógico complementario
CABA	2014	Resolución	3547	Sistema de Inscripciones en Línea
CABA	2014	Resolución	4181	Incorpora el art.37 bis sobre Ausentismo y Deserción y modifica el Art.42 sobre la Reincorporación en el nivel medio
CABA	2015	Decreto	75	Régimen de Becas Estudiantiles para alumnos/as regulares de nivel medio/secundario de escuelas de gestión estatal
CABA	2015	Resolución	321	Diseño Curricular y la Estructura Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria
CABA	2015	Resolución	1189	Diseño Curricular y la Estructura Curricular para el Ciclo Orientado de la Formación Específica

CABA	2015	Resolución	3571	Sistema de Inscripciones en Línea
CABA	2015	Resolución	2825	Régimen de Profesores por Cargo
CABA	2015	Resolución	457	Proyecto Pedagógico complementario
CABA	2015	Resolución	23	Proyecto Pedagógico Complementario
CABA	2016	Ley	5738	Sistema Escolar de Convivencia
CABA	2016	Resolución	306	Proyectos Curriculares Institucionales
CABA	2016	Resolución	4450	Regula el trayecto de articulación para los estudiantes de primer año que ingresan a la secundaria
CABA	2016	Resolución	4512	Proyecto Recuperando Materias (REMA)
CABA	2017	Ley	5823	Exención de asistencia a clases de educación física
CABA	2017	Ley	5945	Régimen Especial de Inasistencias Justificadas no computables
CABA	2017	Resolución	643	Pautas para la Convivencia Escolar
CABA	2017	Resolución	1746	Programa Fortalecimiento Institucional
CABA	2018	Resolución	1	Movilidad Estudiantil
CABA	2018	Resolución	653	Plan Personal de Aprendizaje
CABA	2018	Resolución	987	Sistema de Convivencia Escolar
CABA	2018	Resolución	655	Conformación del Trabajo Colaborativo Interdisciplinario y la Planificación Interdisciplinaria, Seguimiento y Evaluación Continua
Catamarca	1995	Ley	4843	Modificación agenda escolar para secundaria
Catamarca	2009	Decreto	1632	Alumnas embarazadas
Catamarca	2009	Ley	5340	Régimen especial para alumnas embarazadas y alumnos padres
Catamarca	2013	Ley	5381	Ley de Educación de la Provincia
Catamarca	2013	Resolución	291	Modificar la agenda escolar
Catamarca	2015	Resolución	167	Programa Cuidemos Nuestra Escuela
Chaco	1999	Resolución	1304	Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción
Chaco	2002	Ley	5135	Crea Centros de Estudiantes
Chaco	2003	Ley	5221	Marco Normativo para los Acuerdos de Convivencia
Chaco	2006	Resolución	406	Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción
Chaco	2006	Resolución	617	Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción
Chaco	2006	Resolución	1105	Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción
Chaco	2010	Ley	6691	Ley de Educación Provincial
Chaco	2010	Ley	6526	Conformación de Federación de Centro de Estudiantes
Chaco	2012	Ley	7093	Gabinetes Interdisciplinarios en la jurisdicción
Chaco	2012	Resolución	8086	Creación de Centros de Estudiantes en establecimientos educativos de nivel secundario
Chaco	2013	Ley	2122	Programa Trayectorias Escolares
Chaco	2013	Resolución	1315	Estructura curricular del ciclo básico
Chaco	2013	Resolución	1074	Períodos de Recuperación Condición de regular instancia de evaluación
Chaco	2013	Resolución	6320	Proyecto Especial "Escuela de Verano 2014"
Chaco	2013	Resolución	5698	Creación de Escuelas de Reingreso
Chaco	2014	Resolución	1418	Implementación de la nueva estructura curricular

Chaco	2014	Resolución	1543	Homologación de denominaciones de espacios curriculares
Chaco	2014	Resolución	2108	Estructura curricular y carga horaria docente
Chaco	2014	Resolución	5644	Ingreso a Primer Año a través de una evaluación
Chaco	2014	Resolución	2136	Guía Provincial de orientaciones para la intervención en situaciones complejas con la vida escolar
Chaco	2015	Resolución	70	Continuidad del Proyecto Especial "Escuela de Verano 2014" para escuelas urbanas y rurales
Chaco	2016	Resolución	2052	Estructura curricular de Educación Secundaria
Chaco	2016	Resolución	1931	Evaluación de los estudiantes
Chaco	2016	Resolución	6330	Programa Provincial de Trayectorias Escolares
Chubut	2010	Ley	91	Ley de Educación de la Provincia de Chubut
Chubut	2010	Resolución	106	Acreditación y Promoción
Chubut	2010	Resolución	243	Acreditación y Promoción
Chubut	2010	Resolución	476	Amplía Res Acreditación y Promoción
Chubut	2014	Resolución	4	Guía Acreditación y Promoción para el Acompañamiento de las Trayectorias
Córdoba	1998	Resolución	2777	Régimen de Calificaciones, Exámenes, Promociones y de Asistencia para los Centros Educativos de Nivel Medio
Córdoba	2000	Resolución	393	Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación, Asistencia y Promoción de los alumnos de nivel medio
Córdoba	2000	Resolución	1231	Régimen de evaluación, calificación, acreditación, asistencia y promoción de los alumnos del ciclo básico unificado rural
Córdoba	2000	Resolución	237	Organización institucional y educativa en los Centros Educativos Rurales
Córdoba	2004	Resolución	649	Ciclos de Especialización Rural (C.E.R)
Córdoba	2009	Decreto	125	Instituye a la Educación Secundaria como nivel
Córdoba	2010	Ley	9870	Ley de Educación
Córdoba	2010	Resolución	149	Acuerdos escolares de convivencia
Córdoba	2010	Resolución	124	Constitución y funcionamiento de Centro de Estudiantes
Córdoba	2014	Resolución	136	Programa Avanzado (ProA) de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación
Córdoba	2015	Resolución	1463	Programa Avanzado (ProA) de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación
Córdoba	2016	Resolución	883	Programa Avanzado (ProA) de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación
Córdoba	2018	Resolución	188	Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria
Corrientes	1994	Ley	4866	Instrumentación de Ley 24.195
Corrientes	2015	Resolución	3651	Estructuras curriculares
Entre Ríos	2008	Ley	9890	Ley Provincial de Educación
Entre Ríos	2009	Resolución	1692	Formulación y Actualización anual de los Acuerdos de Convivencia para Secundaria
Entre Ríos	2010	Resolución	3322	Diseño Curricular para Secundaria
Entre Ríos	2010	Resolución	3344	Transformaciones institucionales y pedagógicas
Entre Ríos	2010	Resolución	3480	Reglamento Acciones de Verano

Entre Ríos	2011	Resolución	1582	Sistema de Evaluación, Acreditación, Calificación y Promoción para la Secundaria
Entre Ríos	2011	Resolución	1770	Ingreso y Permanencia de Estud en Secundaria
Entre Ríos	2012	Resolución	220	Plan Educativo Provincial 2011-2015
Entre Ríos	2013	Resolución	1550	Programa Integral de Trayectorias Escolares
Formosa	2005	Ley	1470	Ley Provincial de Educación
Formosa	2012	Resolución	314	Lineamientos de Política Educativa Provincial/ Metodología Transición Asistida en Secundaria
Formosa	2012	Resolución	4750	Pautas Organización Escolar
Formosa	2013	Resolución	669	Turnos de Exámenes Extraordinarios
Formosa	2014	Ley	1613	Principios y Fines de la Educación Formoseña
Jujuy	2013	Ley	5807	Ley de Educación de la Provincia
Jujuy	2014	Ley	5858	Programa de continuidad de estudios e inserción laboral
Jujuy	2016	Resolución	591	Evaluación ingreso 1º año
Jujuy	2017	Resolución	7621	Marco regulatorio/Estructuras curriculares
Jujuy	2018	Resolución	8402	Lineamiento curricular
Jujuy	2018	Resolución	8401	Derecho a la educación y obligatoriedad
Jujuy	2018	Resolución	946	Inscripción alumnos de 15 a 17 años
La Pampa	2006	Resolución	1068	Prohibición del uso de celular
La Pampa	2009	Ley	2511	Ley de Educación
La Pampa	2009	Resolución	1801	Estructura curricular para 1º año del ciclo básico
La Pampa	2010	Resolución	469	Estructura curricular para 2º año del ciclo básico
La Pampa	2010	Resolución	467	Funciones del Coordinador de Curso de nivel secundario
La Pampa	2010	Resolución	385	Programa Provincial de Convivencia en las escuelas
La Pampa	2011	Resolución	955	Programa Provincial de Convivencia en las escuelas
La Pampa	2012	Resolución	1145	Protocolo para el Tratamiento del Ausentismo Escolar a Nivel Institucional
La Pampa	2012	Resolución	984	Estudiantes: Continuidad
La Pampa	2013	Resolución	1365	Estructuras curriculares
La Pampa	2013	Resolución	660	Sistema de evaluación, calificación, promoción y acreditación de la Educación Secundaria Obligatoria
La Pampa	2013	Resolución	1888	Pautas Generales para la Inscripción e Ingreso
La Pampa	2014	Resolución	1152	Programa Escuela de Verano
La Pampa	2014	Resolución	1956	Pautas provinciales de movilidad, pases, tabla de equivalencias de estudios
La Pampa	2014	Resolución	1496	Programa de Inclusión Educativa "Vos Podes"
La Pampa	2015	Disposición	439	Pautas básicas para la extensión de certificados analíticos de estudios completos e incompletos de nivel secundario
La Pampa	2015	Resolución	2357	Estructura curricular del Programa "Vos Podes"
La Pampa	2016	Resolución	543	Convivencia escolar
La Pampa	2017	Disposición	94	Planes de Mejora Institucional
La Pampa	2017	Resolución	327	Creación del Equipo Interdisciplinario Itinerante Multinivel en dos zonas del oeste pampeano

La Pampa	2017	Resolución	96	Modelos organizativos de los Servicios Educativos de la Modalidad Educación Rural de Nivel Secundario
La Pampa	2018	Disposición	165	Pautas para la elaboración de los Acuerdos Institucionales de Evaluación (AIE)
La Rioja	2008	Ley	8295	Sistema de Convivencia Escolar
La Rioja	2009	Ley	8678	Ley de Educación de la Provincia de La Rioja
La Rioja	2011	Resolución	2034	Funciones de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles: Tutor y Facilitador Pedagógico
La Rioja	2011	Resolución	480	Aprueba la realización de los estudios necesarios de cada zona rural para garantizar la educación obligatoria
La Rioja	2013	Resolución	2051	Estructura curricular
La Rioja	2014	Resolución	86	Lineamientos para la Organización de los Espacios Opcionales
La Rioja	2014	Resolución	231	Diseños Curriculares
La Rioja	2015	Resolución	1792	Espacios Curriculares Institucionales (E.C.I.)
La Rioja	2015	Resolución	1085	Régimen Académico para la Educación Secundaria
La Rioja	2015	Resolución	438	Escuelas de Referencia y Ciclo Básico de la Secundaria Rural
La Rioja	2015	Resolución	447	Creación de una extensión áulica rural itinerante
La Rioja	2015	Resolución	1087	Creación de una extensión áulica rural itinerante
La Rioja	2015	Resolución	1492	Creación de una extensión áulica rural itinerante
La Rioja	2017	Resolución	1160	Orientaciones para la implementación de las Propuestas Pedagógicas Alternativas (P.P.A)
La Rioja	2017	Resolución	905	Programa de Inclusión y Aceleración "+ Secundaria + Oportunidades"
La Rioja	2017	Resolución	1247	Proyecto InnovarTE (innovar con tecnología educativa)
Mendoza	2002	Ley	6970	Ley Educación Pública Provincial
Mendoza	2007	Resolución	7202	Inserción repitentes
Mendoza	2007	Resolución	7102	Acreditación materias pendientes
Mendoza	2007	Resolución	28301	Inclusión alumnos con riesgo educativo
Mendoza	2008	Resolución	31702	Terminalidad exitosa del tercer ciclo
Mendoza	2009	Resolución	7209	Mesa adicional de evaluación
Mendoza	2010	Resolución	147609	Aceleración ciclo básico
Mendoza	2011	Resolución	1112	Medidas Antropométricas
Mendoza	2012	Resolución	1385	CAJ
Mendoza	2012	Resolución	1593	Instancia de examen para previas
Mendoza	2012	Resolución	682	Regulación Régimen Académico
Mendoza	2013	Resolución	446	Reglamento asistencia y puntualidad
Mendoza	2013	Resolución	445	Pol. Pcial de Convivencia escolar
Mendoza	2013	Resolución	267	Instancia complementaria de examen
Mendoza	2014	Resolución	44110	Educ Domiciliaria
Misiones	2003	Ley	4026	Ley General de Educación de la Provincia de Misiones
Misiones	2011	Resolución	638	Diseño Curricular para el CB Común Secundario Obligatorio
Misiones	2013	Resolución	48	Estructuras curriculares
Misiones	2013	Resolución	373	Modificación del régimen de evaluación, acreditación, calificación, promoción e información del nivel secundario

Misiones	2013	Resolución	136	Diseño curricular
Misiones	2013	Resolución	41	Estructura curricular
Neuquén	1961	Ley	242	Creación del Consejo Provincial de Educación de Neuquén
Neuquén	2008	Resolución	2038	Programa de Recuperación de Alumnos Egresados que adeuden materias
Neuquén	2010	Resolución	151	Régimen académico
Rio Negro	1994	Ley	2812	Constitución y funcionamiento de los Centros de Estudiantes
Rio Negro	2009	Resolución	2864	Proyecto Educación Secundaria Rural "CEM RURAL entorno virtual"
Rio Negro	2010	Ley	4566	Régimen especial de inasistencias por embarazo, maternidad y paternidad de alumnas y alumnos en establecimientos educativos
Rio Negro	2012	Ley	4819	Ley Orgánica de Educación de Río Negro
Rio Negro	2013	Resolución	305	Apertura del Ciclo Orientado del CEM Rural
Rio Negro	2014	Ley	4977	Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas
Rio Negro	2014	Ley	4983	Constitución y funcionamiento de los Centros de Estudiantes
Rio Negro	2014	Resolución	1757	Aprobación de la primera edición de la Ley Orgánica de Educación Provincia
Rio Negro	2014	Resolución	1758	Guía Federal de orientaciones para la Intervención educativa en situaciones complejas relacionada con la vida escolar
Rio Negro	2014	Resolución	2498	Lineamientos y orientaciones sobre convivencia en la escuela secundaria rionegrina y elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia
Rio Negro	2014	Resolución	4074	Adhesión a la Ley Provincial Nº 4977
Rio Negro	2014	Resolución	4079	Adhesión a la Ley Provincial Nº 4986
Rio Negro	2014	Resolución	4078	Constitución y funcionamiento de los Centros de Estudiantes
Rio Negro	2014	Resolución	1352	Estructura curricular del Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, del CEM Rural en Entorno Virtual
Rio Negro	2016	Resolución	3391	"Escuela Secundaria de Río Negro -ESRN-" y las Estructuras Curriculares
Rio Negro	2016	Resolución	3392	Aplicación de las estructuras curriculares del Ciclo Básico y al Ciclo Orientado de la ESRN
Rio Negro	2016	Resolución	4162	Estructuras Curriculares del Ciclo Básico y Ciclo Orientado de la ESRN
Rio Negro	2016	Resolución	3360	Régimen Académico de la ESRN
Rio Negro	2016	Resolución	3215	Articulación entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Común Diurna
Rio Negro	2017	Ley	5230	Políticas para el uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
Rio Negro	2017	Resolución	945	Diseño Curricular
Rio Negro	2017	Resolución	1010	Estructuras curriculares
Rio Negro	2017	Resolución	1011	Estructuras curriculares
Rio Negro	2017	Resolución	4617	Régimen Académico de la ESRN
Rio Negro	2017	Resolución	4089	Régimen Académico de la ESRN
Rio Negro	2017	Resolución	4102	Articulación entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Común Diurna
Rio Negro	2017	Resolución	4464	Caracterización del cargo de Referente del Espacio de Vida Estudiantil
Rio Negro	2018	Resolución	3181	Régimen Académico de la ESRN
Rio Negro	2018	Resolución	1404	Programa "Más Tiempo para Aprender"

Río Negro	2018	Resolución	1874	Programa "Espacios de Expresión para el Aprendizaje en Educación Secundaria"
Río Negro	2018	Resolución	827	Nueva denominación "Escuela Secundaria Río Negro Rural Virtual -
Salta	2008	Ley	7546	Ley de Educación de la Provincia
Salta	2012	Resolución	1143	Reg. Evaluación, Asistencia, Calificación, Acreditación y Promoción de Educación Secundaria
Salta	2014	Decreto	3166	Estructura curricular
Salta	2014	Decreto	1522	Estructura curricular
Salta	2014	Ley	7863	Art. 5 modif. Art. 96 de Ley 7546 Contenidos de educación
Salta	2014	Ley	7933	uso seguro y responsable de las TIC
Salta	2015	Decreto	1156	Alfabetización y obligatoriedad
Salta	2015	Decreto	312	Inglés Intensivo
Salta	2016	Ley	7934	Derecho de Admisión
Salta	2016	Resolución	2339	Lineamiento curricular
Salta	2016	Resolución	1129	Estructura curricular
Salta	2016	Resolución	2516	Diseño curricular
Salta	2017	Ley	8073	sustituye inciso ñ - art. 27 - Ley 7546 educación religiosa
Salta	2017	Resolución	169	Reg. de evaluación
Salta	2017	Resolución	17	Reg. Evaluación, asistencia, calificación, acreditación, promoción
Salta	2018	Resolución	837	Ed. Secundaria modalidad Artística garantiza
San Juan	1996	Ley	6755	Ley Provincial de Educación
San Juan	2012	Resolución	11870	Sobre estructura curricular CB Secundaria
San Juan	2013	Resolución	443	Reg de Evaluación Acreditación Calificación
San Juan	2015	Ley	1327 H	Ley de Educación de la Provincia
San Luis	1995	Ley	4947	Ley Provincial de Educación
San Luis	2011	Resolución	181	Norma de convivencia
San Luis	2012	Resolución	39	Régimen Académico Primaria y Secundaria
Santa Cruz	2012	Ley	3305	Ley de Educación Provincial
Santa Cruz	2013	Resolución	26	Aprobación del Documento Base
Santa Cruz	2018	Resolución	401	modif. Promover al curso
Santa Cruz	2018	Resolución	257	modif. Evaluación, calificación
Sanra Fe	2002	Ley	1220832811	Alumnas embarazadas o padres
Sanra Fe	2005	Decreto	333	Sistema de Evaluación Calificación Educación Básica
Santa Fe	2009	Decreto	567	Creación de Innovaciones Educativas
Sanra Fe	2009	Decreto	181	Régimen de Evaluación Acreditación y Promoción. Normas de ingreso, matriculación, asistencia regularidad, convivencia
Santa Fe	2014	Resolución	1674	Programa de Tutores humanizador afectivo inclusivo
Sgo. del Estero	2007	Ley	6876	Ley Provincial de Educación
T. del Fuego	2011	Resolución	1222/5	Régimen Académico
T. del Fuego	2011	Resolución	1223/5	Convivencia Escolar
T. del Fuego	2011	Resolución	1224/5	Régimen de Evaluación Calif, Acreditación y Promoción
T. del Fuego	2014	Ley	1018	Ley de Educación

T. del Fuego	2016	Resolución	261	Evaluación
T. del Fuego	2016	Resolución	511	Modif. Evaluación
Tucumán	2004	Ley	7463	Ley de la Provincia
Tucumán	2005	Resolución	1222	Régimen Académico
Tucumán	2005	Resolución	1223	Convivencia Escolar
Tucumán	2005	Resolución	1224	Régimen de Evaluación Calificación, Acreditación y Promoción
Tucumán	2010	Ley	8391	Ley Provincial de Educación
Tucumán	2010	Ley	8391	Ley de Educación
Tucumán	2010	Resolución	146-5	Organización pedagógico curricular para la Escuela Secundaria Obligatoria
Tucumán	2011	Resolución	1224-5	Ingreso, permanencia, movilidad, egreso y los procesos de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes
Tucumán	2011	Resolución	1222-5	Implementación del Régimen Académico
Tucumán	2011	Resolución	1223-5	Convivencia y pautas para la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)
Tucumán	2018	Resolución	56	Aprueba el proyecto escuelas rurales mediadas por TIC
Tucumán	2018	Resolución	81-5	Aprueba el Programa PLANEA "Nueva Escuela para adolescentes"
Tucumán	2018	Resolución	1465-5	Actualiza el Programa PLANEA

ISBN 978-950-9379-64-0



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

