



Revisiones a los Regímenes
Académicos en los últimos diez años.
Una aproximación a la normativa y
a sus aplicaciones en siete provincias

Coordinador del estudio
Daniel Pinkasz



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

Pinkasz, Daniel

Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años : una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias / 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 978-950-9379-63-3

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

CDD 379

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*

Asistentes 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.

ÍNDICE

- p. 3** **Introducción**
- p. 5** **Capítulo I.**
Definiciones, orientaciones y propuestas en las principales normativas federales
- p. 10** **Capítulo II.**
Los cambios en los Regímenes Académicos en siete provincias
- p. 14** **Capítulo III.**
Una aproximación a los cambios desde las escuelas en cuatro provincias
- p. 46** **Capítulo IV.**
Aportes de las investigaciones sobre Régimen Académico en la Argentina
- p. 50** **Conclusiones**

Introducción

Este estudio¹ aborda los cambios realizados en las regulaciones de la educación secundaria argentina a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel. Se concentra especialmente en la normativa federal y provincial que apunta a modificar los Regímenes Académicos y que habilitan programas o iniciativas de política que alteran algunas de sus dimensiones. Se hace este recorte por considerar que uno de los supuestos centrales de las políticas educativas diseñadas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional ha reparado en la importancia de modificar parte de la normativa que regula las condiciones de escolarización dado que éstas constituyen obstáculos para el acceso, la permanencia, la terminalidad y los aprendizajes de los jóvenes. Es necesario subrayar el giro en política educativa que implica haber considerado que es la escuela –su organización institucional– la responsable de muchos de los problemas para la escolarización de los jóvenes que persisten en nuestro país.

El trabajo integra cuatro estudios parciales: 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; una aproximación a su implementación en las escuelas secundarias a través de un estudio de casos en tres provincias, La Rioja, Río Negro y Tucumán y una descripción de las reformas aplicadas en la Ciudad de Buenos Aires desde la sanción de la obligatoriedad del nivel medio, que en esta esta jurisdicción data del año 2002 y un estado del arte sobre las investigaciones realizadas en torno a esta temática a partir del año 2003.

Se seleccionaron cuatro jurisdicciones que realizan iniciativas de innovación intensivas, Ciudad de Buenos Aires, La Rioja, Río Negro y Tucumán y se agregaron tres provincias sobre las cuales se exploraron las normativas sobre regímenes académicos con el propósito de sumar información sobre

1. FLACSO (2018). “El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y de la implementación en algunas jurisdicciones durante los últimos años”. Informe Final en el marco del Convenio MECCyT, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas.

la dirección general de los cambios en la organización institucional, Córdoba, Chaco y La Pampa.

En La Rioja y Tucumán además de las respectivas modificaciones en los regímenes académicos, se indagó en dos de sus iniciativas de modificación de la organización institucional: *InnovarTe* para la primera y *Escuelas de Nuevo Formato* y PLANEA, dos iniciativas convergentes, para la segunda. En Río Negro, se abordó una reforma sistémica implementada desde 2017 que procura reformular radicalmente la organización institucional de la escuela secundaria. Muchas de estas iniciativas como también las que se abordan en CABA involucran cambios importantes en las designaciones docentes ya sea porque suponen la asignación de horas institucionales, la concentración horaria o la designación por cargo. El trabajo de campo en La Rioja, Río Negro y Tucumán, incluyó entrevistas a las autoridades provinciales de la educación secundaria y a cuatro directivos de establecimientos. Se realizaron unas 15 entrevistas en total además del análisis de la documentación correspondiente.

El estado del arte 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.

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.

Capítulo I.

Definiciones, orientaciones y propuestas en las principales normativas federales

Los acuerdos federales sobre educación secundaria de la serie 2009-2010 fijaron las principales definiciones, orientaciones y propuestas de política para el nivel posteriores a la Ley de Educación Nacional. A su vez, en 2017, el Consejo Federal, mediante la resolución 330/17 estableció el Marco de Organización de Aprendizajes para la Educación Argentina (MOA, Anexo I) con cuatro dimensiones, una de las cuales se refiere al Régimen Académico. El Anexo II de la misma resolución estableció los “Criterios para la elaboración de Planes Jurisdiccionales de Nivel Secundario”, retomando cuatro aspectos de la Resolución 93/09:

- 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
- La necesidad de destinar horas institucionales para la planificación y el seguimiento de la progresión de aprendizajes y de trayectorias escolares.

En los acuerdos de los años 2009-2010, el Régimen Académico se centraba en las dimensiones que regulan a) el ingreso, la permanencia y egreso; b) la evaluación, la acreditación y la promoción y, c) la convivencia. Establecían también orientaciones para la elaboración de Planes Jurisdiccionales para que las provincias adecuaran sus sistemas y orientaran las escuelas en las direcciones previstas. La existencia de estos planes jurisdiccionales estaba asociada a mecanismos de financiamiento y a metas cuantitativas de mejora de los indicadores, organizados bajo el Programa Nacional de Educación Obligatoria y del Plan de Mejora Institucional (Resolución 88/09).

Los acuerdos federales identificados bajo la denominación de "Secundaria 2030" (Resolución 330/17) mantienen como objeto de política regulatoria la mayoría de las dimensiones cuya actualización se propiciaba desde 2009. En cuanto a las diferencias, en el MOA se observa una atención particular a la dimensión curricular que enfatiza el desarrollo de capacidades, competencias de educación digital, saberes emergentes, formas de aprendizaje integrado e indicadores de progresión de aprendizajes. Asimismo, propone fomentar las "prácticas educativas" como parte de la educación integral, vinculando esta dimensión con el artículo 33 de la LEN. En relación con las dimensiones de 2009, no incluye en su alcance la regulación de la convivencia escolar.

La renovación normativa propiciada por los acuerdos federales de 2009 instaba a las jurisdicciones provinciales a actualizar su normativa y, en particular, sus regímenes académicos y fijaba el año 2012 como plazo para esta adecuación (Resolución 84/09). La Resolución 330/17, por su parte, establece que las provincias organicen un plan jurisdiccional que contemple los avances ya realizados, la realidad educativa jurisdiccional y las orientaciones establecidas por el MOA (Resolución 330/17 - Anexo II) de modo de avanzar en las definiciones aún pendientes. Es necesario destacar que la mayor parte de las provincias ha avanzado de manera parcial con cambios a la educación secundaria en las direcciones propuestas, razón por la que además de la definición de esta normativa se organizó un dispositivo de formación para que los equipos técnicos de los ministerios provinciales pudieran tener un piso común de conocimiento de avances realizados en estos temas por otras jurisdicciones y, de este modo, avanzar en las propias definiciones. Del mismo modo esta normativa incluye espacios de formación destinada a docentes -bajo el modelo de formación continua- para promover modos de trabajo colaborativos centrado en las capacidades y aprendizajes prioritarios definidos.

Organización temporal, inscripción, asistencia

La normativa federal no altera la calendarización, por lo general anual, de la organización escolar, dado que se trata de una atribución de las jurisdicciones provinciales por vía de normativa propia. El MOA sugiere flexibilizar los tiempos junto con los agrupamientos y los espacios físicos. Por otra parte, existen antecedentes de experiencias jurisdiccionales que propusieron alterar la organización temporal del curso académico, como las experiencias de aceleración, entre otras.

En relación con la inscripción, la política educativa ha tomado nota de la existencia de prácticas de derivación de matrícula y de exclusión encubiertas registradas desde hacía tiempo por estudios e investigaciones y propuso desarrollar mecanismos para evitar formas de discriminación en la inscripción y en los "pases" de establecimientos. Consecuentemente con tales orientaciones, las jurisdicciones han realizado cambios en los modos de inscripción y selección de estudiantes, definiendo métodos por sorteo cuando se exceden las vacantes o, las menos, sistemas de

inscripción en línea, con la pretensión de evitar prácticas de favoritismo o de discriminación de determinados/as estudiantes y de sus familias.

En relación con la permanencia y la continuidad de la escolarización, los acuerdos federales han orientado a los regímenes académicos provinciales en dirección a extender el alcance de la condición de alumno regular y restringir la figura de estudiante “libre”, además de modificar otros rasgos vinculados con la acreditación y la promoción. La condición de alumno regular se amplía para que la organización institucional permita el desarrollo de múltiples cronologías del aprendizaje². Esto tiene múltiples consecuencias, dado que se pone en cuestión de hecho la noción de “presencialidad” como eje del modelo pedagógico. Aunque, como se desarrollará, el enfoque es predominantemente administrativo y se centra en las fórmulas de cómputo de la asistencia, planteando el desafío sobre cómo enseñar bajo condiciones en las cuales la presencia del estudiante no es una condición determinante.

La resolución 93/09 sugería la asistencia intensiva, semi presencial, presencialidad asistida y sistemas de tutorías y proponía alternativas especiales para a estudiantes con dificultades de asistencia sistemática. La Resolución 103/10 habilitó la posibilidad de ingresar y transitar la escolaridad con diferentes temporalidades y abogó por la necesidad de acompañar la asistencia con mecanismos de apoyo a la movilidad y al traslado de los estudiantes con dificultades de este tipo, en particular en áreas rurales o urbano-periféricas. La Resolución 330/18 señala que “se requiere analizar los regímenes de asistencia para posibilitar otras formas de organización de la cursada que favorezcan el sostenimiento de las trayectorias”.

Evaluación, acreditación y promoción

Las orientaciones nacionales apuntan a fortalecer la transparencia de los procedimientos de evaluación. El acuerdo 93/09 separa claramente a las funciones pedagógicas de las funciones administrativas de la evaluación, establece la función de informar con claridad sobre los avances de los aprendizajes entre los docentes y a los y las estudiantes y se pronuncia por un concepto amplio de evaluación, que incluya a la observación del desempeño de los estudiantes, al análisis de diversos tipos de producciones y sugiere una variedad de instrumentos. También establece que la evaluación es una responsabilidad institucional, es decir que no es una decisión aislada de cada docente, para lo cual indica la necesidad de establecer acuerdos institucionales sobre qué evaluar en cada asignatura. A su vez, la resolución 330/17, bajo la dimensión “Organización

2. 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.

Institucional y Pedagógica de los Aprendizajes”, indica el uso de indicadores de “Progresión de los Aprendizajes” como herramienta para la planificación y para la evaluación normativa y cuando se refiere al Régimen Académico, el MOA retoma la necesidad de “fortalecer los acuerdos institucionales en relación con las prácticas de evaluación, y los criterios de acreditación y de pasaje” (Resolución 330/17 Anexo I).

Esa misma resolución indica para los planes jurisdiccionales la revisión de los criterios de acreditación anual. La figura tradicional de la acreditación tiene varias características que la convierten en una figura compleja: la anualidad, las disciplinas como unidades de acreditación, la simultaneidad y homogeneidad para todos los/las estudiantes que comparten un curso. Las orientaciones de la Resolución 93/09 entendían que era posible y deseable romper esta matriz y sugirió realizar acreditaciones parciales y progresivas. La Resolución 103/2010 señaló la necesidad de estimular la acreditación de materias en diferentes momentos del ciclo lectivo, con el objetivo de regularizar las trayectorias escolares de estudiantes con mayores dificultades.

Ante estas orientaciones, pareciera necesario encontrar alternativas que permitan desmontar a la disciplina como unidad de acreditación permitiendo acreditaciones parciales: por disciplinas agrupadas, por otro tipo de organización de conocimientos o incluso por capacidades. También es necesario desacoplar los ritmos de acreditación de algunos estudiantes, de la marcha uniforme en la progresión de aprendizajes de todo el grupo. Como se sabe no existe una “tasa de adquisición”³ única para el mismo grupo de estudiantes –es decir, idéntico ritmo de aprendizaje en todos los integrantes de un grupo de estudiantes para un tema dado- sino que existen diferentes ritmos. La noción de trayectoria supone adecuar los tiempos de acreditación a las diferentes tasas de adquisición y por lo tanto, es teóricamente posible que un establecimiento defina tantos tiempos de acreditación como tasas de adquisición esté en condiciones de gestionar. La normativa federal de 2009 y también la de 2017 “abre” la posibilidad de la ocurrencia a una serie de alteraciones a los procedimientos clásicos de acreditación. No obstante, ambos marcos no alcanzan a determinar la manera en que estas posibilidades pueden desplegarse en los establecimientos, en parte porque no es su función. La pregunta que desplegará este informe en los capítulos siguientes y, en particular, en el análisis de los casos de la implementación, es de qué manera los establecimientos concretizan –y con qué instrumentos y apoyos por parte de las provincias- lo que la normativa habilitada.

En cuanto a la promoción, que comparte como es lógico la misma matriz que la acreditación, el señalamiento más importante realizado por la normativa federal de 2009 es que la misma es

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

el resultado de un conjunto de decisiones de profesores de disciplinas aisladas cuya sumatoria automática la convierte en una decisión sin sujeto (Resolución 93/09). Esta caracterización, para ser superada, implica la búsqueda de mecanismos de coordinación interna dentro del establecimiento que permitan construir una instancia colectiva que tome la decisión de la promoción de los estudiantes. Este armado colectivo puede darse a partir de la definición de un conjunto de criterios, o en espacios de deliberación u otra modalidad y exige consistencia con los procedimientos de acreditación. Al respecto, el MOA señala la importancia de la planificación estratégica en relación con diversos aspectos de la vida escolar y en particular con la evaluación, la acreditación y la promoción.

Sobre condiciones institucionales para el seguimiento de trayectorias

El MOA retoma la noción de trayectoria al señalar la necesidad de garantizar “el derecho a la educación a través de trayectorias escolares continuas, completas y significativas”. Al mismo tiempo, puntualiza la importancia de generar un marco pedagógico, una organización institucional y una organización del trabajo docente -concentración horaria o designación por cargo- que permitan condiciones para el desarrollo de estrategias para su sostenimiento. En la dimensión específica del régimen académico, como se ha señalado, vincula las trayectorias con la necesidad de revisar los regímenes de asistencia. En el despliegue de criterios para la elaboración de planes estratégicos jurisdiccionales (Resolución 330/17, Anexo II) destaca el papel de las horas institucionales para la planificación y el seguimiento de las progresiones de los aprendizajes y las trayectorias escolares.

Las normativas federales introducen modificaciones en la regulación de los aspectos mencionados: reorganización de los tiempos, procedimientos para optimizar el ingreso, el progreso y la permanencia, redefiniciones en relación con la evaluación, la acreditación y la promoción, generando condiciones institucionales para multiplicar las oportunidades de aprendizaje entre estudiantes en diferentes situaciones de escolarización. Las normativas provinciales especifican el mandato legal con normativas de régimen académico propias. A continuación, se describen estas especificaciones en siete provincias argentinas.

Capítulo II.

Los cambios en los regímenes académicos en siete provincias

Este capítulo presenta las principales tendencias en la revisión de los regímenes académicos en siete jurisdicciones: CABA, Chaco, Córdoba, La Pampa, La Rioja, Río Negro y Tucumán.

En cuanto a la modificación de los tiempos, los regímenes académicos mantienen el predominio del ciclo lectivo anual. En CABA y en Río Negro, se adopta una graduación bianual para los primeros dos años del ciclo básico. Las subdivisiones del ciclo anual están definidas en trimestres o cuatrimestres, por las instancias de acreditación parcial. Parece extenderse la tendencia a organizar el año en tiempos de adquisición de conocimientos, tiempos de acreditación y tiempos de apoyo, "recuperación", o "profundización" o "consolidación"; esta última denominación se refiere a aquellos estudiantes que no han tenido dificultades en la acreditación de espacios curriculares.

Un punto frecuente 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, y se tiende a adoptar el cómputo de asistencia por espacio curricular. Los regímenes académicos sitúan la responsabilidad del equipo docente en cumplir con el requerimiento del derecho a la educación y con el sostenimiento de la escolaridad del estudiante más allá de la condición de presencia del estudiante, lo que constituye un desafío organizacional y pedagógico mayúsculo.

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 sean acreditables campos integrados y otras variantes y no únicamente las asignaturas curriculares tradicionales,
- 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 éste 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.

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 fortalece al estudiante y 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. Una provincia enuncia de manera explícita la responsabilidad de las autoridades zonales en la supervisión de dichos acuerdos. 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. Finalmente, se vislumbra en dos jurisdicciones 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.

La provincia de Río Negro es la provincia que apuesta decididamente a formas de acreditación que diluyan la promoción en bloque. Para esto, junto con las correlatividades, habilita la promoción por asignatura o área y un esquema de calificación y registro que facilite realizar el seguimiento de los estudiantes en distintas situaciones de cursada. Finalmente cuenta con un Consejo Académico por escuela, que toma las decisiones sobre promoción.

La relación entre evaluación, acreditación y promoción, es un punto crucial de complejidad mayúscula, difícil de regular normativamente. El estudio aboga por la importancia fortalecer las prácticas pedagógicas y de evaluación para gestionar simultáneamente diferentes ritmos de adquisición de los estudiantes que es una de las bases del modelo escolar propugnado por los regímenes académicos. Éstos se esfuerzan por explicitar la función pedagógica de la evaluación y diferenciarla de la dimensión administrativa aunque los entrevistados y las investigaciones relevadas dan cuenta de la superposición de ambas funciones y de las dificultades para diferenciarlas. Las normativas establecen, asimismo, la obligación de informar a estudiantes y a 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 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 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.

Un inventario no exhaustivo de tales funciones, permite vislumbrar las siguientes competencias profesionales:

- De programación pedagógica: demandada por la reorganización curricular en campos integrados y por el requerimiento de reformular secuencias didácticas dentro de campos disciplinares para la atención de estudiantes con itinerarios especiales de cursada.
- De tutoría y seguimiento a estudiantes que están involucrados en programas de apoyo pedagógico personalizado o intensificado.
- De tutoría y acompañamiento para el tratamiento de problemáticas de integración grupal y de convivencia o de situaciones de conflicto individuales.
- De procesamiento, análisis y distribución de información pedagógica relevante para los estudiantes, para el equipo docente y para las familias, lo que supone múltiples registros de comunicación e interlocución.
- De desarrollo de pedagogías o tutorías “en línea” o de “presencialidad asistida”.
- De supervisión y coordinación.

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

La 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. La Rioja intenta disminuir el impacto negativo de la repitencia propiciando, en algunos casos, la posibilidad de recurrir los espacios pendientes en el turno contrario o en el mismo turno mientras se avance en el cursado

del año siguiente. El estudio no alcanza a confirmar cómo se aplica esta medida. Como ya se ha mencionado, 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 cuanto a los agrupamientos de estudiantes, se mantienen los grupos por cohorte anual, aunque La provincia de Río Negro 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 que este recurso se haya puesto en práctica, probablemente por lo reciente de los cambios. Se destaca que en las provincias que promueven espacios curriculares de integración, éstos contemplan el reagrupar estudiantes de distintas cohortes, habitualmente del mismo ciclo y modalidades, para el ciclo orientado.

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. 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. 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.

Capítulo III.

Una aproximación a los cambios desde las escuelas en cuatro provincias

Este capítulo expone 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 iniciativas de política educativa vinculadas al régimen académico en los últimos años basado fundamentalmente en la normativa y en documentos oficiales.

TUCUMÁN

En Tucumán es posible reconocer dos procesos simultáneos, por un lado, la implementación de un nuevo régimen académico para la totalidad de las escuelas secundarias cuyas modificaciones en relación con la organización tradicional son más acotadas y graduales y, por otro, la implementación de dos iniciativas de baja escala que intentan modificar mucho más profunda e integralmente la organización y propuesta pedagógica de la escuela secundaria. Estas dos iniciativas son las 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 PLANEA llevado adelante por UNICEF. En 4 de estas escuelas, 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, que no se consideran en este estudio. Actualmente, hay 16 escuelas bajo el programa Nuevo Formato y 8 bajo el proyecto PLANEA.

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.

Algunos de los aspectos más importantes que incorporan estas normativas:

Articulación con el nivel primario:

- Prevé un periodo de ambientación destinado a los ingresantes a 1er año.
- Las instituciones propiciarán espacios de apoyo y/o consulta para lograr mejores condiciones de inclusión.

Inscripción

- Prioridad en la inscripción para los estudiantes promovidos y no promovidos del mismo establecimiento.
- Ingreso por sorteo cuando, una vez asignadas las vacantes prioritarias, la demanda supere 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

- 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.

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 diferentes disciplinas y luego se comparten entre todas, o “Proyectos socio-comunitarios” que agrupan a los alumnos de diferente modo.

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 TIC; 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

- Define el rol del director como líder del proyecto pedagógico y curricular, garantizando la revisión de las prácticas para lograr aprendizajes significativos.
- Establece 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.
- Disponibilidad de 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 provincial. Los profesores constituyen una Red de Docentes. Permite establecer formas conjuntas de funcionamiento y de resolución de problemas en 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.

Los cambios en las escuelas

El estudio permite vislumbrar, en aquellas escuelas cuyos directores fueron entrevistados, que los cambios en el régimen académico alcanzan a ciertos aspectos del funcionamiento escolar como, por ejemplo, los períodos de ambientación para la articulación con primaria, las modificaciones en las calificaciones o las pruebas integradoras por cuatrimestre. La enumeración y la manera en que los directores se refieren de estos aspectos contrasta con la descripción de las alteraciones que posibilitan las condiciones organizacionales generadas por los programas Nuevo Formato y PLANEA -las escuelas participan también de ambos-. Aunque resulte obvio afirmarlo, se constata que la concentración horaria, la disponibilidad de horas institucionales incorporadas en el cargo y la designación por ciclo, todas condiciones de las escuelas de Nuevo Formato y que persisten cuando ingresan a PLANEA, son una base para iniciar cambios en la *organización curricular* -en este caso las propuestas inter o multidisciplinares de articulación temática- y para el diseño y el seguimiento de itinerarios especiales de cursada. Los directores entrevistados afirman que contar con horas institucionales permite a sus equipos la planificación por ciclo, la organización de seminarios, talleres, jornadas; y también clases de apoyo, tutorías, así como mantener el registro de la información de cada estudiante.

La *organización curricular* que propone el programa de escuelas de Nuevo Formato, es destacada por los directores como uno de los puntos salientes de la iniciativa, uno de los cuales rescata el entusiasmo que las propuestas inter o multidisciplinares de integración de saberes, despiertan en los estudiantes, lo que podría tomarse como un indicio de la importancia que parece tener la reorganización del currículum mosaico en mejorar el interés de los jóvenes por los contenidos escolares.

En cuanto al *acompañamiento de sus trayectorias*, es la reforma de las condiciones de contratación, junto con la disponibilidad de la función de asesor pedagógico y de los tutores, lo que compone los recursos organizacionales para el seguimiento de itinerarios especiales de cursada. Por un lado, los profesores ofrecen *horarios disponibles* a los estudiantes para la consulta de dudas. A su vez, las funciones asumidas por los asesores pedagógicos, según los establecimientos, parece estar orientada en dos direcciones que, sin ser excluyentes, expresan perfiles distintos, uno orientado a la *coordinación del seguimiento* y otro a la *supervisión pedagógica*. El primer perfil es enunciado por un director quien describe la tarea del asesor enfatizando el trabajo de coordinación con los tutores, el contacto con los padres, el seguimiento de los estudiantes con dificultades o discapacidades. El segundo perfil, enunciado por otro directivo, enfatiza el *análisis de las prácticas de enseñanza* junto el equipo de profesores.

La estrategia de ofrecer *horarios de consulta* puede estar sometida a un “sesgo de demanda” puesto que una de las dificultades que enfrentan los estudiantes durante y sobre todo al inicio

de la escolarización es la falta de orientación acerca de cuáles son los déficits en sus aprendizajes. Como recogen algunas investigaciones sobre la aplicación del programa de Planes de Mejora Institucional -que en algunas provincias adoptó la modalidad de clases de apoyo "a demanda"- a esos horarios asisten los estudiantes "que menos lo necesitan", según las palabras de algunos profesores, expresión que pareciera reflejar el sesgo de demanda al que nos referimos.

Asimismo, el hecho de que la coordinación pedagógica oriente su tarea en dos perfiles, el de la coordinación y el del análisis de las prácticas de enseñanza, permite también identificar la existencia de al menos dos modalidades -o dos énfasis- para el seguimiento de itinerarios especiales. Por un lado, el de nexo entre distintos actores de la institución, incluyendo a los padres y, por el otro, el de *producción de un saber pedagógico* sobre la tarea de seguimiento de trayectorias. Estos dos perfiles, sin ser excluyentes, parecieran describir dos funciones necesarias, una ligada a la *organización del trabajo* entre diferentes actores, con énfasis en la información y otro el vinculado al *análisis pedagógico* en sentido estricto y que supone construir un saber sobre la enseñanza. Es importante reparar en esta tendencia a la especialización de funciones y de conocimientos para su ejercicio, en la especificidad de cada una, e interrogarse si están o no distinguidas en las escuelas⁴.

La trayectoria de las escuelas de Nuevo Formato, descrita por algunos directivos, muestra claramente cómo la etapa de instalación fue ardua, porque implicó, no solamente instalar la iniciativa -se recalca que se trató de escuelas nuevas-, la comprensión del ejercicio de las funciones docentes bajo nuevas condiciones de contratación, sino también hacer llegar recursos que las hicieran funcionar.

Por otra parte, el análisis de las entrevistas aporta evidencia para afirmar que PLANEA refuerza y reorienta innovaciones iniciadas por el programa Nuevo Formato, es decir que el segundo retoma los aprendizajes del primero. Esto se expresa en la reorientación de algunos componentes como la función del asesor pedagógico acerca de la cual, según el director provincial y los directores entrevistados, PLANEA precisa sus funciones. Lo mismo puede decirse del Consejero Estudiantil, figura que reformula la tarea del tutor y del Taller de aprendizaje, una iniciativa de Nuevo Formato, que con PLANEA dispone de un cuadernillo con aportes para que los estudiantes sean formados como estudiantes de secundaria y para "aprender a estudiar". Importa destacar, en este punto, la estrategia incremental que vincula PLANEA a las escuelas de Nuevo Formato.

4. Es necesario aclarar una vez más, dado que se trata de un estudio de caso, que estos perfiles no son una descripción de la forma que asume en las escuelas Nuevo Formato el seguimiento de trayectorias, sino una posible fórmula para describir la actividad en un estudio empírico más amplio o, para comprobar su fertilidad en las instancias de asistencia técnica que lleva a cabo la provincia.

Los *Talleres de Aprendizaje* son una propuesta de PLANEA que retoma las horas disponibles en las escuelas de Nuevo Formato y que es reforzada por el programa con materiales para su desarrollo. Se trata de un espacio de adaptación, comprensión y adquisición de competencias para que los alumnos puedan desempeñarse en la dinámica académica, social y regulatoria de la escuela secundaria.

PLANEA proporciona apoyos con materiales para la enseñanza y la evaluación y para los Talleres de Aprendizaje, acompaña la conformación de una red de escuelas integrada por supervisores, directivos, asesores pedagógicos de las escuelas y coordinadores bajo la dirección del equipo técnico de la Dirección de Educación Secundaria. Asimismo, mantiene instancias de acompañamiento pedagógico al equipo de conducción y capacitación en programación para docentes de tecnología, contenido curricular que el programa incorpora.

Los materiales que proporciona PLANEA son sumamente valorados por los docentes, aunque algunos directivos expresan cierta disconformidad con el hecho de que la elaboración inicial no los haya incorporado y solicitan que se los incluya en próximas elaboraciones. Entrevistas a otros directivos, en cambio, dan cuenta de la progresiva inclusión de las inquietudes de profesores como parte de la elaboración de materiales y de la sensibilidad del programa a estas demandas. El diseño del programa, en efecto, tiene prevista la incorporación de profesores en la elaboración de propuestas y ha creado una red de docentes para establecer formas conjuntas de funcionamiento y resolver problemas que presenta la implementación.

Otro aspecto destacable de PLANEA y que rescatan algunos directores es el intento de introducción sistemática de una evaluación formativa que ponga en tensión la calificación cuantitativa. El programa propone trabajar con rúbricas e introduce la autoevaluación de los estudiantes y del docente. Para esto los establecimientos también disponen de apoyo con materiales y asesoramiento. Un directivo entrevistado destaca la importancia y el valor de que el estudiante conozca anticipadamente cuáles son los criterios de evaluación y repara en la posibilidad de metacognitiva que la devolución posterior genera entre los estudiantes. En este sentido, la experiencia de PLANEA y, probablemente, la de otros programas jurisdiccionales que introducen un modelo de evaluación similar y que este estudio no ha alcanzado, pareciera tener valor en dos sentidos. Por un lado, en limitar el peso de la dimensión administrativa de la acreditación en la evaluación –situación mencionada de manera reiterada– dado que ofrece recursos concretos para modificar el modelo de evaluación instalado que trascienden la retórica de la normativa que –por su propia naturaleza– solo alcanza a establecer esa diferencia en el nivel discursivo, pero adolece de limitaciones para regular la práctica. En segundo lugar –esta afirmación es una conjetura para ser explorada– la contribución que proporciona el –buen– uso de rúbricas al autoconocimiento del estudiante, probablemente sea comparable, o complementario, a cualquier taller de técnicas de estudio y o de conocimiento sobre el funcionamiento de la

escuela secundaria y de aprendizaje del “rol de alumno”, con la ventaja de no “externalizar” a un espacio curricular específico una práctica reflexiva que es intrínseca a todo proceso institucional de adquisición de conocimientos.

En resumen, la indagación llevada a cabo en Tucumán pareciera mostrar que las condiciones institucionales proporcionadas por las escuelas de Nuevo Formato, primero y por PLANEA recientemente, consolidan algunas de las iniciativas presentes en el Régimen Académico provincial. En el caso de la organización curricular, contribuyen con condiciones profesionales -concentración, horas extraclase, asignación de funciones tutoriales y de asesoría pedagógica- para la planificación e implementación de propuestas de integración de saberes y de formatos de taller. De la misma manera, para el acompañamiento de trayectorias, otro de los aspectos destacables de las escuelas de Nuevo Formato, las indagaciones muestran por un lado una figura de acompañamiento que parece recostarse en la oferta de espacios de consulta para los estudiantes que lo demanden y la configuración de dos modelos -no excluyentes- de ejercicio del rol de coordinación pedagógica; como se ha señalado, la figura de “nexo” o de coordinación dentro del equipo docente y la del rol que facilita el análisis pedagógico. Se ha destacado, a su vez, el sentido incremental del aporte de PLANEA que especifica algunos rasgos de escuelas de Nuevo Formato y suma un apoyo a las escuelas y a la jurisdicción de carácter especializado, sistemático, externo e integrado a la gestión. El valor de la producción de cuadernillos para docentes con contenidos acordes con las iniciativas del programa y el trabajo incipiente en una red de docentes, pareciera ofrecer un modelo de acompañamiento que vale la pena seguir en detalle. En el marco del apoyo mencionado, el fortalecimiento de la evaluación formativa, un tópico que figura en todos los regímenes académicos analizados y mencionada en el apartado anterior suma, asimismo, un rasgo de interés a la propuesta.

LA RIOJA

En la Rioja se implementó simultáneamente una modificación del régimen académico para todas las escuelas secundarias y, a partir de 2017, el Programa INNOVARTE de carácter intensivo para un grupo reducido de escuelas, 12 en total. También en esta provincia se desarrolla una experiencia para escuelas rurales y una propuesta de reingreso para jóvenes entre 15 y 17 años, aunque éstas no son abarcadas por el estudio.

El Régimen Académico

En relación con el régimen académico se trató de unificar en una sola norma una gran cantidad de normas dispersas; por otro lado, se incluyeron regulaciones sobre la convivencia y el énfasis puesto en el acompañamiento a las trayectorias.

Inscripción

- El ingreso se realiza por sorteo cuando la demanda supera las vacantes.
- En caso de carencia del DNI, el estudiante debe ser inscripto y las autoridades de la institución propiciarán la obtención del mismo.

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 alumno libre.

Es importante destacar algunas modificaciones importantes. El cómputo de la asistencia por materia, luego de agotadas las inasistencias institucionales, posibilita que los estudiantes no se "lleven" todas las asignaturas. Asimismo, se introduce la noción de responsabilidad institucional en relación con el seguimiento institucional de la asistencia y la construcción de estrategias alternativas para los estudiantes (previstos por la norma) que no puedan sostener la asistencia continua.

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.
- Existencia de 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 como 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.

- 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.
- 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. Integran diversos espacios curriculares y, para los estudiantes, es una oportunidad de acceder a la acreditación de espacios curriculares que no fueron acreditados dado que, en caso de aprobar el taller, es posible acreditar aquellos espacios curriculares que integran el proyecto. Promueven la participación activa de los estudiantes e incluyen prácticas de producción. Promueven la reagrupación 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.

InnovarTE

Objetivos

- Promover nuevas formas de aprender, enseñar y transitar la escuela secundaria;
- Promover espacios curriculares de innovación pedagógica, que favorezcan el aprendizaje 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 y 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 con Espacios Opcionales.
- *Alfabetización digital, Programación, Robótica y Multimedia:* Los CAP están entramados con áreas de conocimientos emergentes 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 y 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.

Los cambios en las escuelas

La aplicación del Régimen Académico provincial se verifica en las cuatro escuelas en las que se realizaron entrevistas a directores, aunque con diferencias. 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, un rasgo que ha sido destacado por algunos de los estudios analizados para este informe.

En cuanto a sus componentes, uno de los aspectos que pueden ser destacados de las entrevistas es la preocupación por la implementación del *régimen de asistencias*. Los directivos expresan una preocupación por dar continuidad a una escolaridad afectada por inasistencias reiteradas y dan cuenta de los procedimientos previstos para el registro de las inasistencias, las notificaciones a los padres una vez excedidos los límites, los trámites de reincorporación. Se señala asimismo, la visita a los domicilios de quienes presentan inasistencias injustificadas, o los casos de inasistencias prolongadas por enfermedad o embarazo, situación que implica organizar un sistema de entrega y de devolución de los trabajos prácticos para que sean realizados en los domicilios.

En la descripción de estas cuestiones, que son más operativas y se describen en clave administrativa, se expresa también la preocupación por una enseñanza que debe ser puesta en juego en condiciones de una escolaridad intermitente. Aunque directivos y docentes no lo planteen de este modo, es el imperativo de gestionar la enseñanza en el marco de un nuevo régimen de presencialidad –en virtud del cual la interrupción de la escolaridad por inasistencias no es una opción–, lo que suscita atención y exige la puesta en práctica de un repertorio de alternativas que en general se circunscribe a las que se enuncian en la normativa o en los documentos orientadores que no presentan variaciones significativas entre jurisdicciones, salvo en aquellas que cuentan con programas especiales para la atención de poblaciones específicas, como es el caso del programa de atención estudiantes madres y padres de CABA. Estas estrategias son referidas como trabajo complementario que se realiza por espacio curricular en el marco del cual el docente asigna tareas al estudiante que, por lo general, son una o varias entre un repertorio compuesto por clases de apoyo, tutoría –algunas en horas libres– en donde se trata de hacer completar carpetas, refuerzo y apoyo con lecturas y una atención especial a las áreas principales. En una de las escuelas la mención de estas estrategias está vinculada con la aplicación del Plan de Mejora Institucional y con las posibilidades que brinda el programa InnovarTe.

En relación con los *dispositivos de regulación de trayectorias*, el régimen académico provincial establece que aquellos estudiantes que no cumplan con las condiciones establecidas para la promoción, pueden optar por: a) volver a cursar únicamente los espacios curriculares que adeuden, b) cursar el año inmediato superior, previo acuerdo institucional de asistir en contraturno para la recuperación y acreditación de los aprendizajes no alcanzados, o c) recurrir –“repetir”– nueva-

mente el año de manera regular, cualquiera de estas opciones requiere el acuerdo de los adultos responsables o tutores. Además, están las instancias –cuatro en el año– para acreditar asignaturas “previas” y los períodos de apoyo. Las entrevistas a directivos muestran algunas maneras de gestionar estas opciones. Un director, refiriéndose a las opciones de recursado, enfatiza la claridad en el establecimiento de los compromisos con los padres y con los alumnos –que incluye firma de actas–, el acuerdo se cancela si los estudiantes incumplen el compromiso como, por ejemplo, ausentarse en las cursadas a contraturno. Asimismo, enfatiza que, durante el año, el estudiante puede acudir a las opciones de acreditación disponibles y en el caso de acreditar, el compromiso se considerará cumplido y por lo tanto la recursada será parcial. Con respecto a las modalidades de implementar los períodos de apoyo previos a la acreditación, otro directivo señala que hace una selección, no todos los estudiantes acceden a esa posibilidad y que selecciona a quienes asistieron a clases, se esforzaron durante el año y asistieron a los períodos de apoyo de diciembre. El criterio aplicado por la directora pareciera provenir de una suerte de “sentido de justicia” que supone que quienes no aprovecharon las opciones previas no tendrían derecho de acceso a las siguientes. Este criterio de *justicia por esfuerzo* es consistente con lo que trasmite la directora sobre la perspectiva de algunos profesores de la misma escuela que, al referirse a las Propuestas Pedagógicas Alternativas –una modalidad de enseñanza que integra contenidos y trabaja sobre problemas y forma parte de las opciones de “recuperación” de los estudiantes que no acreditaron– sostiene que no es justo que los estudiantes en esta condición tengan esta oportunidad frente a quienes se esforzaron y “cumplieron” con todos los requisitos.

En relación con la posibilidad de “rendir previas” en cinco fechas –febrero, marzo, abril, julio y octubre– otro directivo relata que los preceptores realizan un “rastrillaje” de los estudiantes que tienen varias asignaturas pendientes en esa condición, los convocan y buscan a los profesores que tengan posibilidades horarias para proporcionar un mes de clases de apoyo en las asignaturas que concentran más estudiantes en esa condición.

Como se ha mencionado, en la provincia existen también las Propuestas Pedagógicas Alternativas (P.P.A.) que tienen una doble función: la de recuperación para los estudiantes que no acreditaron y la de profundización para quienes no están en dicha condición. En tres de las cuatro escuelas seleccionadas los directores describen las resistencias que estas propuestas generan. Se consigna que las Propuestas Pedagógicas Alternativas integran diversos espacios curriculares y, para los estudiantes, son una oportunidad de acceder a la acreditación de aquellos espacios que no fueron acreditados oportunamente dado que, en caso de aprobar el taller, es posible acreditar todos los espacios curriculares que integran el proyecto. Aunque la caracterización del espacio tanto en la propuesta normativa como en el discurso de los directores entrevistados pone énfasis en lo diferente de una propuesta de taller o de seminario “con otro formato” y sus posibilidades de integración de saberes, algunos directivos expresan un cierto malestar entre sus profesores, como hemos anticipado, al recoger el sentimiento de “injusticia” frente a los estudiantes que han

sabido “aprovechar” las oportunidades que ofrece la escuela y acreditaron en tiempo y forma y que se ven “obligados” a aprobar a los estudiantes “sí o sí”.

Importa señalar, asimismo, que este sentimiento de injusticia se extiende a los mismos profesores ya que, según los mismos directivos, los docentes consideran que deben multiplicar su trabajo porque las Propuestas Pedagógicas Alternativas les exigen una doble programación, la que está dirigida a los estudiantes que “recuperan” y la que está dirigida a los estudiantes que “profundizan”, esfuerzo que se acentuaría por el hecho de que se trata de programaciones entre varios docentes. De los relatos surge también que el esfuerzo de integración de contenidos y de variación de la propuesta pedagógica en estos talleres, pareciera centrarse en los espacios destinados a los estudiantes que “profundizan”, mientras que para los estudiantes que “recuperan”, las propuestas retoman los contenidos tal como están organizados en la programación curricular disciplinar.

Un menor cuestionamiento pareciera despertar la Propuesta Pedagógica para la Integración de Saberes (P.A.I.S.) porque no tiene la presión “subliminal” – expresión textual de un directivo– de aprobar a los estudiantes. Asimismo, los directivos expresan que “es más fácil” trabajar con éstas que con las Propuestas Pedagógicas Alternativas. En relación con su implementación, de las descripciones de los directivos, surgen modalidades diferentes, para algunos se trata de una propuesta que integra saberes en el mismo espacio disciplinar, no abarca a todos los contenidos sino a algunos, para otros sí debería abarcar una proporción importante de contenidos del mismo espacio; para otros, finalmente, sí integran contenidos de diversas disciplinas, en este caso, la evaluación del espacio surge de promediar las calificaciones de las distintas disciplinas que lo integran. Otro directivo destaca que es una instancia de autoevaluación de los docentes, en tanto reciben el *feedback* sobre lo aprendido por los estudiantes durante el año. Esta heterogeneidad de implementación, probablemente se explique por el hecho que en 2018 las Propuestas Pedagógicas para la Integración de Saberes fueron reorientadas por las autoridades provinciales, según consignan algunos entrevistados.

En cuanto al programa InnovarTe, los dos directivos entrevistados, coinciden en destacar la provisión de recursos, el esfuerzo implicado en la implementación de los Centros de Aprendizaje por Proyectos y la ampliación de las posibilidades que representa la concentración horaria. De las entrevistas se desprende asimismo lo que podría considerarse como fortalezas y debilidades del apoyo provincial, aspectos que también se recogen en las entrevistas a las otras dos escuelas en relación con la implementación del régimen académico aunque que no participan de InnovarTe.

En relación con la concentración horaria, ambos directivos destacan que es una medida que ha sido demandada históricamente por los profesores, que facilita el compromiso del profesor y un mayor conocimiento de los estudiantes. Aunque condición necesaria, la concentración horaria

no es suficiente para superar las dificultades que plantean las propuestas que contemplan integración de contenidos. Los Centros de Aprendizaje por Proyectos son destacados por el esfuerzo de integración que exige entre los profesores, así como por la adaptación horaria que obliga su implementación. En este sentido y vinculado con la asistencia que proporciona la provincia para la implementación de InnovarTe, un directivo marca la diferencia entre el apoyo recibido en el año la escuela se sumó al programa, frente al segundo, en el que pareciera haber menguado. Este directivo da cuenta de la necesidad de “volver” sobre los profesores para que implementen los Centros de Aprendizaje por Proyectos, ya que pareciera existir una suerte de fuerza entrópica que los lleva retornar a las propuestas tradicionales. Así, de las entrevistas surge la conjetura que puede ser apoyada por evidencias de otras provincias del presente estudio, acerca de la importancia que tiene para las escuelas la continuidad y la sustentabilidad del apoyo provincial, apoyo que no sólo implica orientación y asesoramiento, sino también un refuerzo de la autoridad de los equipos directivos sobre los planteles de profesores.

Otro aspecto destacado es la práctica de evaluación implicada en los Centros de Aprendizaje por Proyectos que promueven la evaluación docente- alumno y la coevaluación. Los contenidos de Robótica son mencionados como parte de los centros aunque las entrevistas no arrojan información suficiente para caracterizar la naturaleza de su implementación en las dos escuelas abordadas.

En síntesis, el estudio muestra que la renovación del régimen académico en La Rioja contribuyó a unificar la normativa que estaba dispersa y a legitimar algunas prácticas que ya llevaban a cabo algunos establecimientos. La concentración horaria es una medida bienvenida en las escuelas, dado que permite el desarrollo de las iniciativas complejas como las nuevas estrategias de regulación de trayectorias que el régimen académico propone. En materia curricular y de renovación del modelo de enseñanza las escuelas ensayan modalidades de integración, de renovación de contenidos y de la propuesta de enseñanza, bajo la modalidad de Propuestas Pedagógicas Alternativas y de Propuestas Alternativas de Integración de Saberes y, con InnovarTe, los Centros de Aprendizaje por Proyectos.

La indagación sobre los cambios en el régimen académico provincial y sobre el programa InnovarTe, pone de manifiesto algunos de los desafíos que directivos y profesores deben enfrentar ante alteraciones que ponen en cuestión prácticas en las que están en juego aspectos básicos de la escolaridad secundaria como el desarrollo de una pedagogía que prescindiera de la presencia en clase como base del aprendizaje y que no está disponible en el instrumental pedagógico usual de los docentes, u otras que alteran el sentido de lo que hemos llamado de justicia escolar que involucra tanto el esfuerzo como el aprovechamiento de las diversas opciones complementarias que los nuevos regímenes académicos ofrecen para la recuperación de aprendizajes no adquiridos con suficiencia -por razones que los profesores a menudo atribuyen a la falta de voluntad de los

estudiantes-. Como señalan algunas investigaciones, sobre todo las asociadas con las prácticas de evaluación que, en algún sentido, son las que se ponen en juego en las Propuestas Pedagógicas Alternativas -y que según las entrevistas evidencian mayores dificultades de implementación-, sobre éstas descansa un sistema de autoridad y de regulación del orden en el aula, que la multiplicación de oportunidades de acreditación pareciera horadar desde la perspectiva de algunos los profesores. De ser correcta esta conjetura el desafío pareciera ser promover la producción y la disponibilidad de un saber y un instrumental pedagógico que ofrezca a los profesores un dispositivo de autoridad diferente.

En relación con la asistencia jurisdiccional, la provincia despliega un dispositivo que combina la presencia del equipo técnico provincial y los supervisores y la elaboración de devoluciones destinados a estos últimos y a los establecimientos para reorientar la implementación. Frente a este dispositivo, algunos directivos parecieran recomendar una mayor continuidad y cercanía para afrontar algunos de los desafíos que las iniciativas analizadas plantean.

RÍO NEGRO

En Río Negro se está implementando una reforma que es a la vez intensiva y de escala extendida, ya que se propone un cambio integral que contempla distintas dimensiones de la propuesta escolar para todas las escuelas secundarias de la provincia, unos 150 establecimientos.

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 .
- *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 hs 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 últimas dos horas de la jornada escolar del turno mañana y en las primeras dos horas de la jornada escolar 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 *Consejo 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).

La característica más saliente para describir las modificaciones en el régimen académico de la educación secundaria en Río Negro es que están enmarcadas en una reforma integral que incluye un cambio en la organización del trabajo docente. Si en Tucumán y en La Rioja, las modificaciones a los sistemas de contratación docente están circunscriptas a un grupo de establecimientos y cada provincia prevé su extensión con ritmos propios, en esta provincia el nuevo régimen académico, y un conjunto de modificaciones asociadas, forman parte de un cambio sistémico. Río Negro acomete una serie de modificaciones que comparten muchos de los propósitos de otros regímenes académicos analizados y presentados en el capítulo anterior, promoviendo un cambio en la organización institucional de todo el subsistema secundario.

Los directivos destacan, como es de esperar, la designación por cargo y las modificaciones en el modelo pedagógico. En el primer tópico valoran la concentración horaria y la disponibilidad de horas extraclase. La concentración es valorada porque, según un directivo, permite un mayor involucramiento en el vínculo con los estudiantes. Asimismo, valoran el tiempo de planificación que en el caso de la provincia y a diferencia de otras, está regulado centralmente dado que la jurisdicción estableció un horario semanal de planificación simultáneo en todas las escuelas.

El régimen académico provincial combina una organización del calendario anual que establece etapas en el proceso de adquisición, comunes para todo el establecimiento, (Articulación / Complementación de saberes, Acreditación, periodo central de las Unidades Curriculares, Fortalecimiento de las trayectorias) con un dispositivo de reorientación de trayectorias que puede asumir diversas modalidades, como la presencia de un docente en el aula, tutorías y otras opciones y que, además, cuenta con un sistema propio de registro que permite la identificación de la condición de los estudiantes de acuerdo con el alcance de sus logros de aprendizaje. La descripción de la puesta en práctica por parte de los directores del dispositivo de reorientación de trayectorias da cuenta de que se trata de un esquema que combina una organización centralizada de la dinámica escolar, un sistema de información y de comunicación interna y la organización del trabajo docente en virtud de la modalidad de designación por cargo.

La aspiración de la Escuela Secundaria Río Negro es la eliminación de la gradualidad y de la repitencia. Para esto, la provincia establece un dispositivo en el cual la medida del avance de los estudiantes no es la acreditación “en bloque”, sino por Unidad Curricular -área o asignatura-. Al mismo tiempo, determina un período específico en el calendario escolar para la “complementación de saberes” que consiste en unas dos o tres semanas por semestre específicamente destinadas a que los estudiantes que no hayan alcanzado el dominio de conocimientos esperados, 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 previo. En cuarto lugar, propone un órgano específico, el Consejo 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 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 Consejo Académico.

Es un factor a destacar y a analizar más detalladamente, es la posibilidad de coordinación que pareciera generar el calendario anual descripto, ya que todos los estudiantes y los profesores en un establecimiento están involucrados colectivamente en las mismas actividades simultáneamente, lo que permite generar reagrupamientos disminuyendo la probabilidad de incurrir en con-

flictos de prioridades en la asignación de tareas a los estudiantes, como ocurre cuando quien necesita “reforzar” algunos aprendizajes sale de su curso para actividades de apoyo o tutoría, y corre el riesgo de perder la continuidad en el tratamiento de nuevos contenidos. Se trata de que toda la organización escolar está al servicio de la diversidad de trayectorias y no de un dispositivo de excepción para los estudiantes con dificultades de acreditación. El dispositivo se completa con un Comité Académico escolar –con participación docente, estudiantil y de padres–, que define las situaciones críticas en la continuidad de trayectorias. 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.

Otro aspecto a resaltar es la actividad de planificación por área que se organiza en todas las escuelas. Según los testimonios de las autoridades y de los directivos, esta instancia es clave dado en ella los profesores deben producir planificaciones que tienen la función de generar un currículo más integrado, acordar niveles de logro y seleccionar contenidos prioritarios. Algunos de los testimonios de los directivos dan cuenta de las dificultades que surgen entre profesores de distintos campos disciplinares para llevar a cabo esta tarea y de la presencia de los equipos técnicos provinciales en las escuelas para acompañar esta instancia. Una vez más parece importante destacar el factor coordinación jurisdiccional que no deja librado a cada una de las escuelas la iniciativa de planificación, aunque se trate de tareas situadas localmente. El papel de la coordinación centralizada, ya sea en el nivel jurisdiccional como en el institucional, llama la atención sobre la importancia de la coordinación de recursos –por ejemplo horas extraclase– y no sólo de su disponibilidad.

Al mismo tiempo, la reforma comparte, al igual que otras provincias, algunas de las dificultades que han puesto de manifiesto éste y otros estudios (ver capítulo IV).

En Río Negro, como en algunas jurisdicciones, 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 negociación 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 proporcionadas por los directores ilustra esta situación. En una de las escuelas se buscó alternar roles de adultos frente a estudiantes, 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. 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, una

tercera señala 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 uno de los turnos, era el único docente del área disponible y sus horas estaban comprometidas frente a curso, por lo que tuvieron que seleccionar a otro profesor. Es frecuente que las designaciones recaigan en quienes tienen mayor carga horaria y, por lo tanto, mayor disponibilidad.

Asimismo, las entrevistas ponen de manifiesto diferentes interpretaciones sobre la misma normativa. En el caso de las inasistencias, un directivo señala que el requisito de 75% de asistencias es un límite debajo del cual el estudiante no puede continuar con los demás requisitos de la asignatura, mientras que otro considera que las inasistencias no pueden imponer un límite a la acreditación.

En relación con la evaluación de los directores sobre los cambios, un directivo señala como problemática el incremento de la carga administrativa -a la que se refiere como una "gran burocracia" que quita tiempo para enfocarse en lo pedagógico".- Este señalamiento da cuenta del incremento de los registros que requiere la propuesta provincial para la evaluación y la acreditación que exige una comunicación cualitativa a los estudiantes y padres, así como un registro exhaustivo de las decisiones institucionales relativas a la reorganización de trayectorias que se debe presentar, en caso que fuera necesario, al Comité Académico.

Otros directores señalan carencias edilicias, que dificultan el trabajo en invierno, por ejemplo; debilidades en las oportunidades de participar en el diseño de la reforma, dada la insuficiencia de los tiempos de implementación, otros se refieren a debilidades en la capacitación que debería haber tenido un componente presencial más intenso. Todos aspectos que han sido considerados por la provincia, pero que los directivos entrevistados consideran insuficientes.

En síntesis, la provincia de Río Negro realiza una reforma integral de su sistema secundario. La designación docente por cargo proporciona la base para un conjunto de cambios en la organización institucional y en el régimen académico. Se destaca, en particular, el intento de modificar la graduación anual en bloque como criterio para la regulación de las trayectorias de las cohortes. Para este cometido, además de los dispositivos de seguimiento de estudiantes más conocidos y ensayados en diversas iniciativas en diferentes provincias -tutorías, acompañamiento pedagógico, flexibilidad en la acreditación, correlatividades, entre otras-, la jurisdicción establece un calendario centralizado que organiza de manera coordinada los tiempos anuales de enseñanza en los establecimientos que en teoría facilita los reagrupamientos de estudiantes, mantiene un sistema de promoción por unidad curricular, un esquema de planificación curricular sistemático en cada establecimiento, un Consejo Académico para construir a la promoción como una decisión colectiva y un sistema de registro y de información sobre

calificación y acreditación para informar a profesores, estudiantes y familias del progreso de los estudiantes. Al mismo tiempo, la propuesta pareciera encontrarse con algunas limitaciones vistas también en otras experiencias jurisdiccionales: márgenes limitados para la asignación de perfiles a funciones pedagógicas específicas, distintas interpretaciones por parte de algunos actores sobre las orientaciones de la norma, incremento de las tareas de registro por parte de los profesores -lo que es vivido como una creciente burocratización- limitaciones de equipamiento y carencias edilicias.

CIUDAD DE AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

La Ciudad de Buenos Aires se caracteriza por haber asumido iniciativas de cambio en el Régimen Académico 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. La multiplicidad de programas para diferentes grupos de escuelas que modifican aspectos parciales del funcionamiento de la organización institucional, puede considerarse un rasgo particular de la CABA. Como resultado de este esquema de implementación, la jurisdicción presenta un corpus normativo frondoso, con modificaciones parciales de normas, algunas vigentes desde distintos periodos históricos. 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 secundaria. En este estudio no se tomó contacto con los establecimientos para explorar los mecanismos de implementación locales, se presenta en cambio, una descripción de algunos de los principales programas de los últimos años

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. 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.

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 extraclase 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.

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 había estado excluida 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, 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 (Decreto 1182/CBA/91).

Programas que modifican algunos componentes del Régimen Académico

Asistencia

Con el fin de garantizar la obligatoriedad escolar y la permanencia de los estudiantes, en el año 2014 la jurisdicción 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 marco, padres y estudiantes deben firmar un acta de compromiso para realizar las acciones contempladas en el mismo, tal como ocurre en otras jurisdicciones.

Acreditación, evaluación y promoción

Tu esfuerzo vale: El programa estableció en 2001 una serie de innovaciones en las prácticas y en los períodos de evaluación. La evaluación pasó de realizarse frente a un tribunal a realizarse durante las horas de clase de cada asignatura bajo la responsabilidad del docente que dictó la materia; estableció la obligación de 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.

Marzo a 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”. 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.

Movilidad / Equivalencias: Su propósito fue 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.

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 llevan a cabo en tres etapas. La primera y segunda etapa tiene una duración de aproximadamente 10 semanas cada una. 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 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.

Iniciativas para el fortalecimiento de trayectorias

Programa de Retención de alumnas/os madres/padres y embarazadas

En el año 1998 las autoridades de la Ciudad de Buenos Aires recogen la preocupación sobre la problemática de las alumnas/os madres/padres y embarazadas que abandonaban los estudios o corrían el riesgo de hacerlo. A partir de esta demanda se conforma el Programa que fue 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 aprendizajes bajo otras modalidades.

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 remunerativa. 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. Para acceder a esos recursos, 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 significativas de los estudiantes, el logro de objetivos académicos, la mejora de 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 crean 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.

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

En el año 2005 se 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-. Los profesores tutores conforman un equipo de trabajo que es 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 horas 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 actividades con los estudiantes.

Organización del trabajo docente:

El Régimen de designación de profesor por cargo fue aprobado por ley en el 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.

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. Cada institución que ingrese al régimen deberá fijar una reunión semanal, 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.

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 realizado 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 secundaria. 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:

- Espacios de Definición Institucional (EDI) La estructura curricular del Ciclo Básico asigna dos horas cátedras semanales en 1º y 2º año a cada institución para esa función.
- Espacios Curriculares Específicos y Obligatorios (ECEOS) Obliga al desarrollo de tres talleres -u otros formatos pedagógicos participativos-, por año lectivo. Son obligatorios de 1º a 5º año 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.

Asimismo, 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 primero y de segundo año. Asimismo, se propuso implementar un taller de Apoyo y Acompañamiento, para los alumnos de primer año y un taller de Estudio y Orientación, para los de segundo año.

Secundaria del Futuro

La secundaria del futuro es un programa intensivo de baja escala -se inició en 19 establecimientos-, aunque de extensión progresiva al universo de escuelas de la ciudad de Buenos Aires. El programa pareciera articular modificaciones en distintas dimensiones del Régimen Académico. 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 2030.

Organización curricular: procura 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 afines de modo que los docentes trabajen de manera conjunta. Promueve una organización horaria en la que docentes de la misma área coincidan de manera de propiciar el trabajo colaborativo; la articulación entre disciplinas y formatos de enseñanza flexibles. Algunas de las formas propuestas son: espacios de trabajo disciplinar en base a los contenidos troncales de cada espacio; espacios de trabajo por áreas; espacios de integración entre disciplinas de distintas áreas - lo menos una experiencia anual que presente opciones a los estudiantes-. Otras formas de organización de la enseñanza propuestas son talleres de producción interdisciplinarios o multidisciplinarios, semanas temáticas o seminarios de profundización -al

menos uno por cuatrimestre-; entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizaje. Además de otras experiencias formativas vinculadas a ampliar el horizonte cultural como - Viaje de estudios / campamentos; - Salidas culturales -museos, cines, teatros, bibliotecas, librerías, talleres de arte, entre otros, Aprendizaje en servicio / prácticas educativas / prácticas profesionalizantes / proyectos socio-comunitarios, etc. La propuesta pondrá a disposición 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.

Acreditación, calificación y promoción. La propuesta considera los dos primeros años del Ciclo Básico como Unidad Académica para favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje articulados y para priorizar el tiempo necesario para entender y respetar las trayectorias de los estudiantes. 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) que 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 proyecto prevé que el Equipo de Profesores de cada Área evalúe 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.

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.

Un aspecto que caracteriza a algunas propuestas de la jurisdicción es la institucionalización de las iniciativas del trabajo en equipo. Nos referimos a la reorganización de las funciones docentes que comprende su extensión a otras modalidades de acción pedagógica, "más allá" de las de "dar clase": acompañamiento a los estudiantes, oficiar de "nexo" o de articulación entre distintos actores institucionales y que son desempeñadas por perfiles específicos que se integran a una estructura compuesta por figuras que cumplen funciones complementarias. 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:

Equipo de tutores

- 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: Integrado por los profesores del mismo curso, tiene como objetivo construir una mirada integral sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sus funciones 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:

En resumen, CABA, presenta un modelo que introduce modificaciones reguladas por múltiples programas, algunos de alcance universal y otros para grupos de establecimientos específicos. La estructura regulatoria referida al régimen académico pareciera estar distribuida en un conjunto de normativas con orientaciones convergentes que se modifica de manera incremental. Otra característica destacable pareciera ser la de regular la asignación de recursos a partir de la formulación de proyectos por parte de los establecimientos. En diálogo con las tendencias de los últimos años, asume la propuesta de secundaria 2030, caracterizada entre otros rasgos, por los intentos de integración curricular y de variación de propuestas de enseñanza que procuran romper con la enseñanza "frontal" e introducir metodologías por proyectos.

Capítulo IV.

Aportes de las investigaciones sobre Régimen Académico en la Argentina⁵

Los resultados de las investigaciones analizadas -alrededor de 140- son muy consistentes entre sí. En principio se destaca la convergencia de las modificaciones al régimen académico en los distintos programas e iniciativas analizadas, lo que pareciera indicar que los acuerdos federales y las orientaciones nacionales sobre educación secundaria han tenido capacidad de orientar la política educativa provincial y que dichas orientaciones de política han contado con un apreciable consenso. Aunque en algunos casos se trata de cambios normativos que pueden quedar en el plano discursivo, un estudio jurisdiccional destaca que la unificación normativa que supuso agrupar a las regulaciones dispersas de las dimensiones que componen el régimen académico, permitió visualizar un conjunto de supuestos vigentes en las categorías administrativas. El estudio sostiene, en definitiva, que las medidas de política educativa llevadas a cabo por las gestiones, al modificar las categorías administrativas que son resorte de las normativas, propician el cambio de las categorías de clasificación de los estudiantes que operan en las prácticas escolares.

Las políticas investigadas han sido clasificadas en intensivas de baja escala o extensivas, de acuerdo con su alcance y su profundidad. Las iniciativas denominadas intensivas tienen varios puntos en común cuya complejidad torna difícil su generalización a todo el sistema. Por un lado, suelen basarse en esquemas de contratación y selección de recursos humanos que se desmarcan de algunas de las restricciones estatutarias que regulan el trabajo docente. También generan espacios normativos propios para sus planes de estudio, como la frecuencia en la asistencia y las cargas horarias. Más allá de esta "jurisdicción" propia, las

5. El estado del arte que aquí se sintetiza está disponible en su versión completa en Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina (2003-2018), Buenos Aires, FLACSO.

iniciativas intensivas, se caracterizan por prestar atención a las transiciones de ciclo o de nivel, reorganizar el currículum, cambiar la unidad de acreditación por secuencias didácticas –unidades menores a la disciplina o área completa– eliminar la repetición, establecer mecanismos escolares para apoyar la acreditación de los espacios curriculares pendientes; construir mecanismos de “andamiaje” en las clases regulares –como la co-docencia–, personalizar las relaciones pedagógicas, variar las formas de acceso al conocimiento con propuestas de enseñanza colaborativas, basadas en la indagación y en la resolución de problemas.

Estas propuestas se despliegan en –o generan– nuevos tipos de establecimientos que configuran una estructura organizacional propia, que no encuadra en la organización institucional predominante en la secundaria orientada o de las secundarias tradicionales de las otras modalidades. Estudios de diversas procedencias identifican la persistencia de mecanismos de reproducción de las condiciones de escolarización que las reformas procuran erradicar y que dan como resultado la desescolarización de los estudiantes o aprendizajes poco relevantes. Esto pareciera estar indicando que la “teoría del cambio” es decir los supuestos acerca de los resortes que hay que tocar para producir las transformaciones deseadas, deberían ser revisados.

Si se comparan tales orientaciones y la profundidad de las alteraciones a la organización institucional de ambos tipos de iniciativas, pareciera confirmarse el ya señalado consenso en la orientación por un lado y, por el otro, dada la dirección convergente de los programas de intensivos o extensivos cuya diferencia pareciera ser de profundidad, que el problema se habría circunscripto al “cómo” y al “con qué”, es decir a los mecanismos y la progresividad de las acciones y a los recursos disponibles para su realización.

Las investigaciones parecieran confirmar algunos de los supuestos que están en las bases de las modificaciones de los regímenes académicos, en particular, estudios sobre abandono apoyan la afirmación que el mismo, es el resultado del interjuego entre los factores estructurales y los factores institucionales. Asimismo, hay trabajos que estudian diferentes iniciativas cuyas conclusiones destacan la influencia de las expectativas de los adultos en los resultados de aprendizaje de los jóvenes, así como el papel virtuoso de los mecanismos de contención que ponen en práctica muchas de las iniciativas analizadas.

Uno de los ejes de los cambios en los regímenes académicos es el capítulo de evaluación, acreditación y promoción y los dispositivos ensayados para incrementar las oportunidades de los estudiantes en estas instancias. Estudios locales que analizan el efecto de la puesta en práctica de períodos de apoyo y orientación, muestran resultados ambiguos dado que, por un lado, registran el incremento de la proporción de estudiantes que se presentan a las instancias de promoción y, al mismo tiempo, informan sobre el bajo impacto de estas instancias sobre los porcentajes de aprobación. Esto estaría indicando que existe un problema menos estudiado,

aunque registrado por las políticas, que es la baja proporción de estudiantes que se presentan a las comisiones evaluadoras -o mesas de examen- y que el incremento de la proporción de estudiantes que asisten ante una renovación del dispositivo, deja en descubierto la baja efectividad de las instancias de enseñanza desplegadas para apoyar los aprendizajes. Tampoco sería ajeno a este rasgo, el hecho de que en algunos casos, las instancias de acreditación terminan siendo un rito por el que hay que pasar antes de obtener la aprobación formal. Estas características tal vez expliquen la aparición de lo que podría denominarse una “segunda ola” de modificaciones en el régimen académico (expresado por Río Negro y por aquellas iniciativas en las que una figura como el tutor de curso apoya la enseñanza durante el ciclo lectivo) que tienden a integrar las estrategias de apoyo y de acompañamiento al propio proceso de enseñanza regular, en lugar de establecer períodos separados a los que asisten únicamente aquellos estudiantes que no cumplieron con los requisitos de acreditación. La tendencia pareciera buscar incidir en el trabajo del aula de los profesores, en lugar de establecer un tiempo especial, separado en el calendario regular.

Los estudios también registran un rasgo que ha sido resaltado a lo largo del presente informe: los regímenes académicos reformulados dedican un lugar importante a definir la función pedagógica de la evaluación, entendida *grosso modo* como una herramienta para conocer y mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. No obstante esta formulación, que es frecuente en los regímenes académicos analizados, algunas investigaciones registran, y este informe también lo advierte, que el peso de las tareas administrativas y la presión sobre el control de los resultados, reduce la evaluación a un medio de arribar a la calificación y la acreditación. Esta reducción pareciera producirse tanto en establecimientos cuyos docentes despliegan prácticas evaluadoras que intentan acompañar a los estudiantes, como en aquellos otros cuyos docentes orientan la evaluación hacia fines de selección y clasificación. Asimismo, otros estudios registran diversas funciones que de hecho cumple la evaluación, y que parecieran ser inmunes a las prescripciones, como por ejemplo el ser una herramienta al servicio de los profesores para la regulación de la dinámica disciplinar del aula.

En este sentido podría afirmarse que existe una tensión que es propia del dispositivo evaluador y no de una modalidad particular de aplicación y que dicha tensión no se resuelve con alteraciones formales a su aplicación y mucho menos con enunciados normativos. La focalización reciente de algunas iniciativas que despliegan herramientas específicas para la evaluación, como por ejemplo las rúbricas, parecieran registrar esta tensión y la necesidad de fortalecer técnicamente su aplicación en los establecimientos.

Finalmente, un número importante de estudios, permite acceder a una descripción bastante precisa acerca de cuáles son las nuevas funciones de docencia necesarias para una escuela secundaria con mayores posibilidades de inclusión y capacidades para generar aprendizajes

significativos. En el modelo de secundaria tradicional existiría una suerte de espacio entre las funciones tradicionales del preceptor, del profesor y del directivo que tiende a ser llenado por una acción pedagógica más personalizada, atenta a generar confianza en las posibilidades de aprender, que asume la responsabilidad de la enseñanza sobre variables que influyen en los aprendizajes y que no son estrictamente epistémicas, que funda juicios pedagógicos sobre información objetivada y que requiere desempeños profesionales que exigen mayor coordinación en aquellas decisiones que impactan en la experiencia escolar de los estudiantes. Muchos de los estudios que trazan el perfil de estas nuevas funciones, reparan en las dificultades con que se topan muchos establecimientos para encontrar o para reasignar perfiles adecuados para desempeñarlas entre sus plantas profesionales en virtud de las limitaciones que imponen la estructura de personal disponible en la organización.

Conclusiones

Este trabajo ha estudiado los cambios en los regímenes académicos de siete provincias de la Argentina con el objeto de describir y analizar 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, además de incorporar la mirada de las investigaciones que han abordado estos tópicos en los últimos años.

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 más recientemente por el Marco de Organización de Aprendizajes para la Educación Argentina sancionado por el Consejo Federal, bajo la resolución 330/17 que en su Anexo II "Criterios para la elaboración de Planes Jurisdiccionales de Nivel Secundario" define los siguientes ejes de intervención:

- 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.

Bajo este marco, un conjunto de provincias ha avanzado en incorporar modificaciones a los regímenes académicos, a las designaciones docentes y a las propuestas pedagógicas que pueden ser insumo para que otras jurisdicciones definan sus propios recorridos, bajo el esquema que el gobierno federal habilita y que, al mismo tiempo, requerirán ser monitoreados para establecer si estos cambios van en la dirección de los objetivos que se proponen.

En los últimos años, las políticas que sostienen el derecho a la educación han destinado recursos para generar espacios de apoyo a estudiantes con dificultades en los aprendizajes, bajo la forma de horas institucionales o módulos que amplían el tiempo de trabajo de los y las docentes, pero aún esta variación ha resultado insuficiente frente a una organización institucional que debe sumar y coordinar modificaciones simultáneas en varias dimensiones para alcanzar niveles aceptables de inclusión educativa y una mejora apreciable en los aprendizajes. Asimismo, existe un diagnóstico compartido acerca de la necesidad de implementar modificaciones más sustantivas, aunque algunas de ellas se hagan en escalas reducidas en términos de los establecimientos alcanzados.

La cuestión así formulada, pone entre dos polos la reforma de las condiciones de escolarización: el de la flexibilización de la matriz escolar existente y el de la reforma radical del modelo de escuela secundaria. Esta formulación es empleada 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 enunciada a lo largo del estudio acerca de cuáles son las condiciones organizacionales y pedagógicas necesarias para ubicarse en algún punto entre ambos polos.

Para responder esa pregunta, se sintetizan las dimensiones que fueron alcanzadas por los cambios que realizaron varias de las provincias bajo análisis, algunas de las cuales constituyen elementos que sería recomendable otras reformas consideren.

Una de esas condiciones es la **reorganización o unificación de la normativa**, tarea que muchas de las jurisdicciones bajo análisis emprendieron, en dos direcciones que importa destacar: la generación de nuevos marcos normativos lo que permitió integrar todos los aspectos concernidos en los regímenes académicos reuniendo normativa que estaba dispersa y, por otra parte, la revisión de normas vigentes de diferente jerarquía que respondían a lógicas de control o de exclusión y que constituían obstáculos para el derecho a la educación. En el marco de este trabajo se recopilaron las normativas de todo el país a partir del año 2009 y se generaron “fichas” que describen sus principales rasgos para las 7 jurisdicciones bajo estudio que constituyen un recurso para el análisis de los cambios realizados y también para la clasificación de las propias normativas. Las principales dimensiones alcanzadas son requisitos de inscripción e ingreso, régimen de asistencia, permanencia y promoción, espacios de apoyo, prácticas de evaluación y esquemas de comunicación con las familias.

Las iniciativas que impulsan las normativas pueden esquematizarse bajo dos modelos: un modelo situado en la escuela y un modelo centralizado jurisdiccionalmente, ambos presentan variantes internas en su grado de estructuración y de supervisión aunque lo que diferencia a ambos modelos es el grado de autonomía que tienen los establecimientos. En el primero, la institución está a cargo de la identificación de la condición del estudiante que debe acceder a una acción pe-

pedagógica diferente a la de la clase tradicional. Esta acción pedagógica puede asumir la modalidad de apoyos en forma de tutorías individuales o colectivas o configurar alternativas de cursadas algo más estructurada que incluyan variaciones en los agrupamientos y en el trabajo pedagógico.

El grado de estructuración del modelo situado constituye una diferencia importante en las formas que asume dado que una mayor estructuración supone un grado también mayor de institucionalización. La pregunta que subsiste es ¿en qué medida los regímenes académicos están ofreciendo modelos pedagógicos que puedan consolidar en nuevas condiciones de escolarización?

El modelo centralizado jurisdiccionalmente, estaría representado por la provincia de Río Negro y por la Ciudad de Buenos Aires. La primera ha realizado en 2017 una reforma sistémica que incluye la conversión a cargos del plantel docente provincial, el reordenamiento del Régimen Académico y la redefinición la dinámica escolar. Estas decisiones jurisdiccionales hacen teóricamente más factible que cada establecimiento desmonte o, al menos, produzca variaciones en el modelo pedagógico centrado en el grupo clase de cohorte anual. Los establecimientos tienen insumos comparables -cargos con horas extractase-, un ordenamiento curricular y una distribución del tiempo de enseñanza común, incluso el mismo día de reunión semanal de personal en toda la provincia, lo que permite coordinar la presencia de los profesores con cargos en dos escuelas.

En el modelo situado, los itinerarios se organizan “a medida” de las necesidades de los estudiantes en el marco de un ordenamiento curricular y la flexibilización de un régimen escolar con pocas variaciones al modelo tradicional. La normativa otorga un mandato para que los establecimientos pongan en práctica estos itinerarios. Las condiciones se distribuyen diferencialmente en los establecimientos, según la disponibilidad de recursos de sus plantas orgánico-funcionales. En el modelo centralizado, en cambio, además de un mandato normativo hay generación de condiciones para el conjunto del sistema o para grupos de escuelas. Las condiciones son, en primer lugar, disponer de insumos -cargos u asignación de horas extractase-, en segundo lugar tener encuadres curriculares ad hoc y pautas para el funcionamiento institucional comunes a todas los establecimientos y supervisión y asistencia técnica situada.

La **existencia de esquemas provinciales de acompañamiento** a las instituciones, directivos y docentes es otro de los rasgos que están presentes en muchas de las iniciativas de cambio. Bajo diferentes modalidades, con participación de equipos técnicos y especialistas del nivel central, con involucramiento de supervisores/as o perfiles que trabajan como “mediadores” de las decisiones y cambios propuestos, o bien con la participación de un organismo externo que colabora en el trabajo de asesoramiento a las instituciones, esta función acerca los modos de hacer aquello que los cambios impulsan. Reuniones de trabajo con directivos, construcción de redes de intercambio, visitas de especialistas a los establecimientos, elaboración de materiales específicos para algunas tareas, son algunas de las modalidades que asumen estos acompañamien-

tos. De este rasgo también se desprende una recomendación, el desplazamiento de las tareas de “supervisión o control” a las de “asesoría o acompañamiento” dado que las instituciones parecen requerir otros apoyos para vencer inercias o para impulsar los cambios deseables.

En cuanto al **currículum**, aunque la organización predominante continúa siendo por disciplina o por área, se constata una tendencia a la integración de espacios curriculares en momentos específicos del año. 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 entre varias disciplinas. La particularidad en algunas provincias como en La Rioja es que han diseñado instancias integradas de acreditación para “espacios críticos”. La tarea de construir la integración está a cargo de los profesores en cada establecimiento. Las jurisdicciones delegan la construcción de las nuevas secuencias para la integración de conocimientos en las posibilidades y los recursos de los equipos institucionales. Las cuatro iniciativas, con sus diferencias, tienen en común la reorganización de contenidos en matrices no disciplinares en el nivel del establecimiento. Es por esto que la cuatro ofrecen claves o herramientas a los equipos docentes para la planificación y para la enseñanza en base a secuencias didácticas que no necesariamente están en el repertorio de recursos que han desarrollado los profesores a lo largo de su profesión, situación que requiere la organización de instancias de capacitación o de intercambios colaborativos para proponer y sostener otras metodologías de trabajo.

La **ampliación de las funciones de los profesionales de la enseñanza** en las escuelas es otra de las condiciones necesarias para que otras prácticas tengan lugar en las instituciones. Pareciera ser un terreno en el que se ha avanzado bastante en cuanto a la descripción de lo que se requiere en términos de perfiles profesionales y modelos de desempeño. Asimismo, se han llevado a cabo importantes experiencias en diversas escalas en lo relativo a modalidades de designación, concentración de horas y asignación de horas institucionales. También se conocen las dificultades o limitaciones para la designación de perfiles adecuados para determinadas funciones, por ejemplo, tutorías, cuando la selección de profesionales está circunscripta a la disponibilidad horaria para su desempeño.

Los regímenes académicos requieren funciones docentes “descentradas” de la docencia frente a curso y de una pedagogía que suponga 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. Un rápido listado a estas funciones, arroja el siguiente espectro de actividades:

- 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.
- Tareas de supervisión y coordinación.

Entre los desafíos que están intentando resolver las provincias y los establecimientos en virtud de los cambios al régimen académico figura la **mutación de los regímenes de presencialidad y de la condición de cursado simultáneo** de estudiantes agrupados por cohorte anual. El requisito de la presencia y el avance sincrónico de todos los estudiantes agrupados en un mismo curso por la secuencia de contenidos prevista por el currículum, son dos de las condiciones de escolarización que los regímenes académicos alteran, aunque lo hagan en distintos grados. ¿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 de avanzar hacia un modelo de organización escolar en el cual las trayectorias reales y diversas sean el organizador institucional?

El desarrollo de una pedagogía de “presencialidad asistida” que acuda a herramientas de educación en línea, tutorías y demás estrategias para el acompañamiento de la escolaridad expuestas en este informe pareciera ser uno de los tópicos de producción de saber pedagógico y organizacional necesario de ser profundizado. El desarrollo de estas herramientas debería resolver la paradoja de que las mismas requieren por parte del estudiante de una autonomía para el aprendizaje que es una propiedad que la escuela secundaria no acierta a desarrollar, ni siquiera en los circuitos escolares a los que asisten poblaciones con soportes sociales y culturales que no dependen exclusivamente de la escolarización.

Para acompañar las alteraciones de los regímenes académicos que buscan 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 la que existe en la práctica o que solo se verifica parcialmente. La pretensión de no “contaminar” la evaluación con las -necesarias- exigencias administrativas de la acreditación y la promoción pareciera requerir del desarrollo de herramientas, técnicas y de un despliegue de prácticas que fortalezcan la función pedagógica de la evaluación. Se está frente a un territorio que no es alcanzado por la prescripción normativa cuando las jurisdicciones y los establecimientos no cuentan con herramientas de gestión y de evaluación pedagógica extendidas y más sofisticadas que las disponibles en la práctica usual.

Puede postularse que la deriva administrativa a la que pareciera estar sometida la evaluación por el peso de la acreditación y la promoción se explica, en parte, por la ausencia o por la debilidad relativa de las herramientas pedagógicas. Planteada la cuestión en clave de recomendación, una orientación posible sería desplazar el énfasis normativo en regular la acreditación, hacia el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y de evaluación. La distinción entre las funciones de evaluación y acreditación frecuentada en casi todos los regímenes académicos analizados, podría surgir del fortalecimiento de la primera, más que de la prescripción normativa y del control del cumplimiento de requisitos formales por parte de los profesores.

Esta recomendación asume como avances las principales tendencias de cambio en la acreditación en la mayoría en los regímenes académicos –correlatividad, flexibilidad en los ritmos de acreditación, acreditaciones parciales, variación en las unidades de acreditación– y sugiere que el giro hacia la construcción de condiciones pedagógicas para que esto sea posible, pareciera tener una interesante perspectiva en las experiencias que –como PLANEA, InnovarTE – apoyan con recursos de enseñanza y la acción pedagógica en los establecimientos. También con la experiencia rionegrina que abarca a todo el sistema y que avanza un paso más, dado que procura abandonar la promoción en bloque y se orienta hacia la promoción por asignatura. Todas son iniciativas recientes que tienen que consolidarse pero que parecen sugerir nuevas direcciones.

Los regímenes académicos asignan diferentes funciones a la información. Todas las jurisdicciones establecen la frecuencia y los requisitos de la comunicación de los resultados o de las fechas previstas para la acreditación a los estudiantes y a las familias. Asimismo indican la “notificación” para la asunción de compromisos de los estudiantes y sus familias frente a las instancias adicionales de acreditación o para los compromisos en regímenes especiales de cursada en caso de inasistencias prolongadas. Estas soluciones parecieran cubrir simultáneamente el mandato del derecho a la información, la explicitación de las “reglas de juego”, el seguimiento administrativo, la necesidad de documentar de manera fehaciente los compromisos mutuos de escuela estudiantes y familias.

Aunque todas son funciones necesarias, la reconstrucción de las prácticas sobre el uso de información en las escuelas pareciera indicar que se está en presencia de una “fuga a lo administrativo” en el sentido de priorizar la función formal de los registros, como resguardo y prueba frente a eventuales incumplimientos o ante a reclamos de las familias o de instancias superiores.

La función comunicacional de los registros informativos tiene, como ya se ha mencionado, una función de gestión y pedagógica, que tampoco es alcanzada por el efecto regulativo de las normas y que necesita del desarrollo de tecnología blandas de cierta complejidad. Los regímenes académicos regulan, y las escuelas aplican, una serie de procedimientos de registro e

información que amalgaman fechas relevantes en el calendario escolar, compromisos de estudiantes y de los adultos responsables en relación con modalidades especiales de cursada y con oportunidades adicionales de acreditación que en algunos casos implica la formalización de los acuerdos.

La organización institucional que establecen los nuevos regímenes académicos, pareciera necesitar de un sistema de suscripción de compromisos individuales, transitorios, flexibles, que deben ser en algunos casos "homologados" por las autoridades territoriales o jurisdiccionales. Lejos se está del contrato que el alumno y la familia suscribían en el marco de la organización escolar tradicional, en virtud del cual la matriculación suponía la aceptación de un conjunto de reglas básicas -implícitas y explícitas- y un abanico restringido de opciones para transitar la escuela. Interesa insistir en este punto, que puede resultar banal a simple vista: cada tipo organizacional desarrolla un diseño administrativo y dicho diseño administrativo sostiene y refuerza su funcionamiento. La deriva administrativa de la acreditación sobre la evaluación mencionada más arriba, expresada como problema por algunos actores escolares, la "burocratización", las quejas por el aumento del "papeleo", es la expresión de esta dimensión de la gramática de la escolarización, poco tematizada, a la hora de identificar los obstáculos y los mecanismos de reproducción para la consolidación de una nueva organización institucional para la escuela secundaria.

Es posible desplegar un razonamiento similar en relación con el seguimiento de la asistencia, la acreditación y las modificaciones en los sistemas de promoción. Todos conllevan modalidades escolares de codificar y condensar información sobre los estudiantes. El agrupamiento de 30 estudiantes por disciplina y por año de cursada permite generar un registro sintético por orden alfabético en una tabla de doble entrada. El imperativo de ofrecer oportunidades de múltiples itinerarios de cursada para estudiantes que pueden no ser parte de una misma "matriz" por estar en distintos agrupamientos, plantea segmentar, "abrir" y registrar información que de cuenta de las singularidades en el recorrido de cada uno de los estudiantes. El sistema de registro vigente en la organización escolar tradicional, consigna una trayectoria única posible y las situaciones durante la cursada que ponían obstáculo a dicho recorrido eran pocas y asunto de intervención escolar excepcional. En el diseño organizacional emergente, la atención al repertorio de situaciones posibles que afectan la escolaridad es un asunto que debe ser asumido por la escuela y que únicamente sistemas nominales y personalizados pueden albergar para registrar diferentes instancias y diferentes ritmos. Aunque algunas provincias han desarrollado sistemas en línea en esta dirección, no parecen ser utilizados para este tipo de seguimientos.

De modo sintético, se presenta a continuación el camino recorrido por las jurisdicciones alcanzadas por este estudio en las que se han realizado entrevistas a funcionarios clave en la implementación de los cambios emprendidos.

La indagación llevada a cabo en Tucumán pareciera mostrar que las condiciones institucionales proporcionadas por las escuelas de Nuevo Formato, primero y por PLANEA recientemente, consolidan algunas de las iniciativas presentes en el Régimen Académico provincial. En el caso de la organización curricular, contribuyen con condiciones profesionales -concentración, horas extraclase, asignación de funciones tutoriales y de asesoría pedagógica- para la planificación e implementación de propuestas de integración de saberes y de formatos de taller. De la misma manera, para el acompañamiento de trayectorias, otro de los aspectos destacables de las escuelas de Nuevo Formato, es que la figura de acompañamiento se organiza como oferta de espacios de consulta para los estudiantes que lo demanden y la configuración de dos modelos -no excluyentes- de ejercicio del rol de coordinación pedagógica; que también funciona como “nexo” o de coordinación dentro del equipo docente y la del rol que facilita el análisis pedagógico. La iniciativa de PLANEA tiene un sentido incremental respecto de algunos rasgos de escuelas de Nuevo Formato, sumando especificidades y apoyos a las escuelas y a la jurisdicción de carácter especializado, sistemático, externo e integrado a la gestión. El valor de la producción de cuadernillos para docentes con contenidos acordes con las iniciativas del programa y el trabajo incipiente en una red de docentes, pareciera ofrecer un modelo de acompañamiento que vale la pena seguir en detalle. En el marco del apoyo mencionado, el fortalecimiento de la evaluación formativa, un tópico que figura en todos los regímenes académicos analizados agrega otro rasgo de interés a la propuesta.

En La Rioja, la renovación del régimen académico contribuyó a unificar la normativa que estaba dispersa y a legitimar algunas prácticas que ya llevaban a cabo algunos establecimientos. La concentración horaria es una medida bienvenida en las escuelas, dado que permite el desarrollo de las iniciativas complejas como las nuevas estrategias de regulación de trayectorias que el régimen académico propone. En materia curricular y de renovación del modelo de enseñanza las escuelas ensayan modalidades de integración, de renovación de contenidos y de la propuesta de enseñanza, bajo la modalidad de Propuestas Pedagógicas Alternativas y de Propuestas Alternativas de Integración de Saberes y, con InnovarTe, los Centros de Aprendizaje por Proyectos. En relación con la asistencia jurisdiccional, la provincia despliega un dispositivo que combina la presencia del equipo técnico provincial y los supervisores y la elaboración de devoluciones destinados a estos últimos y a los establecimientos para reorientar la implementación. Frente a este dispositivo, algunos directivos parecieran recomendar una mayor continuidad y cercanía para afrontar algunos de los desafíos que las iniciativas analizadas plantean.

La provincia de Río Negro realiza una reforma integral de su sistema secundario. La designación docente por cargo proporciona la base para un conjunto de cambios en la organización institucional y en el régimen académico. Se destaca, en particular, el intento de modificar la graduación

anual en bloque como criterio para la regulación de las trayectorias de las cohortes. Para este cometido, además de los dispositivos de seguimiento de estudiantes más conocidos y ensayados en diversas iniciativas en diferentes provincias –tutorías, acompañamiento pedagógico, flexibilidad en la acreditación, correlatividades, entre otras-, la jurisdicción establece un calendario centralizado que organiza de manera coordinada los tiempos anuales de enseñanza en los establecimientos que en teoría facilita los reagrupamientos de estudiantes, mantiene un sistema de promoción por unidad curricular, un esquema de planificación curricular sistemático en cada establecimiento, un Consejo Académico para construir a la promoción como una decisión colectiva y un sistema de registro y de información sobre calificación y acreditación para informar a profesores, estudiantes y familias del progreso de los estudiantes. Al mismo tiempo, la propuesta pareciera encontrarse con algunas limitaciones vistas también en otras experiencias jurisdiccionales: márgenes limitados para la asignación de perfiles a funciones pedagógicas específicas, distintas interpretaciones por parte de algunos actores sobre las orientaciones de la norma, incremento de las tareas de registro por parte de los profesores –lo que es vivido como una creciente burocratización– limitaciones de equipamiento y carencias edilicias.

Por su parte, la Ciudad de Buenos Aires, presenta un modelo que introduce modificaciones reguladas por múltiples programas, algunos de alcance universal y otros para grupos de establecimientos específicos. La estructura regulatoria referida al régimen académico pareciera estar distribuida en un conjunto de normativas con orientaciones convergentes que se modifica de manera incremental. Otra característica destacable pareciera ser la de regular la asignación de recursos a partir de la formulación de proyectos por parte de los establecimientos. En diálogo con las tendencias de los últimos años, asume la propuesta de secundaria 2030, caracterizada entre otros rasgos, por los intentos de integración curricular y de variación de propuestas de enseñanza que procuran romper con la enseñanza “frontal” e introducir metodologías por proyectos.

Finalmente, el estudio permitió constatar la inexistencia de estudios evaluativos o que monitorean la implementación de las acciones realizadas, por eso se consideró de relevancia incluir un capítulo que recoge hallazgos y puntos críticos sobre lo que la investigación y la política denominan como Régimen Académico, agregando bajo este esquema analítico claves conceptuales para complementar los diagnósticos posibles de ser realizados, de modo que sean insumo para revisar o confirmar las decisiones tomadas y para orientar próximas definiciones. Este trabajo ha tenido por objeto potenciar esas capacidades analíticas que contribuyan a difundir y describir las iniciativas en curso.

ISBN 978-950-9379-63-3



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.